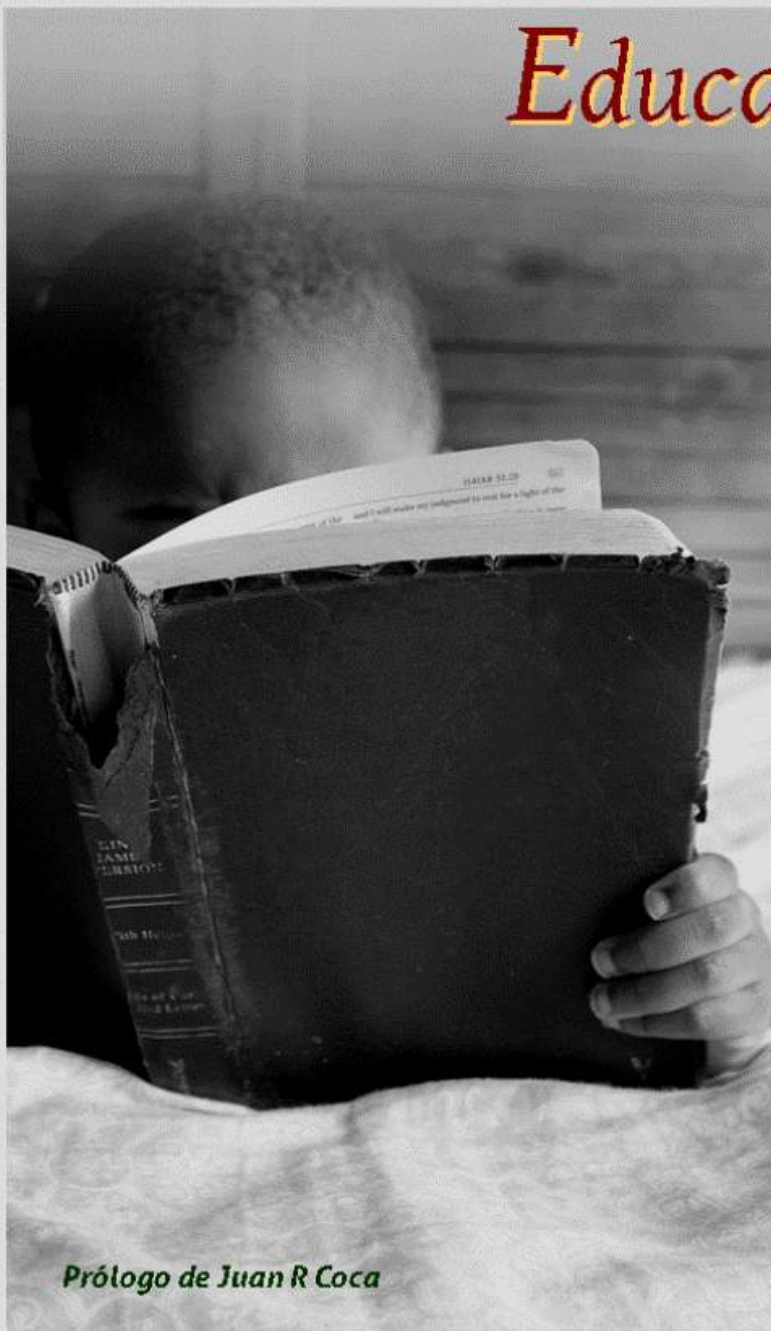


Espíritu crítico y *Educación*



Jorge de Miguel Gil

**Ana María Melendo
Viñado**

**Pilar Fernández
de la Vega**

**Maialen Razquin
López de Sabando**

Prólogo de Juan R Coca



Editorial CEASGA

www.ceasga.es

info@ceasga.es

Diseño interior y cubierta: CEASGA

Edición: Febrero, 2016

ISBN: 978-84-945128-0-3

Como referenciar el libro: de Miguel J, Melendo A, Fernández P, Razquin M (2016). Espiritu crítico y Educación. Ed. Ceasga, Soria, España

Esta obra está sujeta a la licencia Reconocimiento-No-Comercial-SinObraDerivada 4.0. Internacional de Creative Commons



Espíritu crítico
y
Educación



INDICE

Prólogo. *Juan R Coca* 5

Capítulo 1

Entre la Teoría Educativa y el Pensamiento crítico. *Jorge de Miguel Gil* 9

Capítulo 2

Reivindicando líricamente el criticismo en Educación *Ana Melendo Viñado* 33

Capítulo 3

La Educación libremente Formal. *Pilar Fernández de la Vega* 59

Capítulo 4

Pensando la Educación desde una perspectiva crítica para mejorar la sociedad *Maialen Razquin López de Sabando* 77

Prólogo

Juan R Coca

Universidad de Valladolid

LOGO INFINITO O N-LOGO CIENTÍFICO- POÉTICO

No tengo claro si el lector de esta obra está esperando unas sesudas reflexiones sobre la temática de la obra. Espero que no sea así ya que poco de ello va a encontrar. Tampoco tengo claro que los flamantes autores de este interesante trabajo busquen que yo desarrolle una especie de lección magistral de este tema. Tampoco nos encontraremos en ese bar. Tras pensar sobre mi participación en este trabajo me he sentido en la necesidad de reflexionar al modo en que lo hace uno de los pensadores que más me han calado personalmente: Ramón Otero Pedrayo. Es decir, desde la inteligencia y desde el corazón. Sólo desde allí somos capaces de expresar quienes somos en un papel.

Cuatro. Son cuatro los jinetes del Apocalipsis, cuatro los ríos de Jardín del Edén, cuatro evangelios, cuatro padres de la iglesia. Cuatro son “nobles verdades” del SiddartaGautama. Cuatro son los elementos básicos de la naturaleza. Cuatro son los jinetes que comparten un tránsito serpenteante por las siguientes páginas. Los cuatro jinetes cabalgan desde regiones oscuras para intentar traer luz a un mundo, el de la educación, preñado de ideología, sectarismos e incongruencias. De hecho, algunas personas siguen considerando, y en cierto modo así lo han afirmado, que esta temática roza aquello llamado “progre”

despectivamente e incluso se rechaza este tipo de estudios al considerarlos agua pasada. Volvemos entonces a la recurrencia entre la percepción heraclíteica del mundo o parménica del mismo. La lucha entre el devenir y el ser. En esa constante lucha también se encuentra la educación y es ahí por donde han decidido cabalgar estos jinetes.

El sistema educativo actual está polarizado, acabamos de decirlo, entre un reflujo positivista y racionalista, inmovilista, esencialista... unido con un posmodernismo nihilista, disolvente, hipermutante e invisibilizador. En esta doble vertiente que parece no converger, hoy en día se hace imprescindible la configuración de un camino intermedio, medial, prudente, sosegado y estimulante. El camino del criticismo es una opción.

Un criticismo álmico donde el otro es parte de mí, hasta el punto que llega a ser otro-yo. Recordemos a los pensadores dialógicos tales como Buber o Lévinas. Un criticismo lírico en el que el aliento de la poesía se vuelve a localizar como base del aliento científico que hoy se ha materializado. Ciencia y poesía son, por tanto, más semejantes de lo que muchos pueden llegar a pensar. Un criticismo sentimental (que no sensiblero) que emerge de las profundidades del propio sentimiento del investigador y converge en ese mundo que aún estamos a tiempo de construir, o reconstruir, repleto de los sentimientos de los otros. Ciencia y otredad. Poesía y realidad.

Este camino analógico es el que han seguido los cuatro asteroides que han co-escrito las siguientes páginas. Digo asteroides puesto que han tenido la valentía de dirigirse sin temor hacia las estructuras radicales de un eucalipto que hunde a las mismas, sus raíces, en una tierra fecunda para, así, poder crecer de modo cuasi-parasitario absorbiendo grandes cantidades de agua, al tiempo que emite sustancias alelopáticas para impedir el crecimiento de posibles competidores. Este eucalipto es grande, es pobre ya que no está apenas cubierto por otros vegetales, pero quiere sentirse el centro. Y lo logra. Desplaza a otras especies de menor tamaño, más sencillas y con capacidad de mantener relaciones de convivencia con otras especies.

Necesitamos desaprender lo aprendido. Los jinetes lo saben. Es importante hacer una anamnesis de lo que somos y fuimos. Para ello cortemos el árbol, permitamos brotar cosas nuevas o quizás, aquello que era habitual antes de que se nos impusiera al eucalipto. Pensemos entonces juntos, no permitiéndonos olvidar. Recuperemos la vida que habíamos dejado pasar.

Amnesia globalizada y globalizadora. Olvido generado por una aceleración vital que ya no nos permite pensar. Pensar críticamente incorporando el sentimiento en lo que hacemos. El pensamiento crítico que aquí se ofrece abre las puertas al corazón que, como muchas veces le he oído decir al filósofo Carlos Díaz Hernández, más que corazón es Co-Razón. Razón compartida. Sentido común. Sentimiento compartido. Recordemos que cuando pensamos, sentimos. No lo digo yo, simplemente repito aquello que Zambrano, Ortega, Zubiri, Piñeiro, Otero, entre otros, han dicho en España.

El espíritu crítico, o si se prefiere el pensamiento crítico, ha sido investigado en la Facultad de Educación de Soria. Hemos Organizado Seminarios, hemos publicado artículos, hemos trabajado y compartido. El problema es que la información es un tanto desalentadora. El mundo competitivo en el que nos encontramos se convierte en un gran río con tanto limo que se nos hace muy dificultoso transitarlo. Cada paso que damos implica un gran esfuerzo y, posiblemente, éste sea mal entendido o, incluso, mal recibido.

Sea como sea el criticismo es una necesidad imperante, pero no un espíritu crítico positivista en el que sólo desde la razón fría, neutra, helada, somos capaces de analizar o estudiar una situación o una realidad. La búsqueda de esa utopía de un mundo mejor implica la necesidad de razonar críticamente de manera compartida y emocional. Ello no quiere decir que caigamos en sentimentalismo. Sino que nuestra vida y nuestro aprendizaje se conviertan en experiencia. Es decir, el criticismo tendrá sentido en un marco experiencial, de transformación interna y comunal. En caso contrario será dogmatismo y por tanto superchería, ideología o pseudociencia.

Es el momento de dejar hablar a estas páginas vividas y casi olvidadas. Cae la noche y la helada. Sólo los sabios tienen capacidad para seguir hablando y enseñando, aunque sólo desde el alma común. Aquí el que no tiene nada que decir sólo necesita una palabra:

Gracias!

Entre la Teoría educativa y el Pensamiento Crítico



Jorge de Miguel Gil

En el presente trabajo nos introducimos en el concepto de conocimiento, haciendo frente al reajuste que necesita para lograr una concepción plena del término como proceso y comometa. Vamos a repasar el concepto a lo largo de toda la historia, iniciándonos en el año 350 a. C hasta la actualidad, diferenciando las características de dichas épocas. Nos adentramos en la evolución de este conocimiento, y la sociedad que avanza al mismo tiempo, generando ambas partes y unificándose en la teoría de la educación. Finalizando con el método, que a mi juicio, va a ser el que mueva la sociedad, la educación y el conocimiento: Investigación -acción-participativa.

— Introducción —

La educación como tal, es un término sometido a una continua reconversión, aplicable a toda capacidad tanto individual como social, que nos ayuda y aporta nuevos conocimientos y construye cimientos en el ser humano. En su continua reconversión, la educación, ha pasado de denominarse *educare* (criar, alimentar) a *educere* (extraer, sacar fuera). Reafirmando la idea de García (2009) “La educación implica tanto el cuidado y la conducción externa, que estaría más ligado al desarrollo biológico de todo individuo, como la necesaria transformación interior” (p.32).

Con ello, la educación tiene una estrecha unión con el conocimiento, de ahí que a lo largo de la historia se hayan dado tantas acepciones para

este término. En primer lugar, hablaremos del conocimiento y de su evolución a lo largo de la historia, de cómo lo han determinado y transformado las diferentes sociedades a las que se ha hecho frente. Una vez trabajado dicho término, podemos dar el salto a la sociedad actual que lo ha transformado, distinguiendo sus características, y así, dar una concepción del conocimiento más ajustada a nuestra propia realidad. Nos adentraremos en los diferentes ámbitos que tienen más relevancia en una sociedad, como son la estructura demográfica poblacional, la política, la economía y por último, el ámbito sociocultural.

Tras la revisión característica de la sociedad, podemos comprobar la evolución paralela de ésta y del conocimiento, surgiendo de esta manera la teoría de la educación. Por lo tanto, analizaremos la evolución del conocimiento en su relación con la educación, dividiéndolo en tres etapas pero denominándolo de diferentes formas según diversos autores: la primera, denominada de “subsunción” o “educación como conocimiento filosófico”; la segunda etapa “de rivalidad” o “educación como conocimiento científico subordinado”; la tercera etapa, “de interfaz o transdisciplinariedad” o “educación como conocimiento científico autónomo”. La diferenciación propuesta por los autores se basa en el paso de la filosofía especulativa hasta la teórica-práctica. Teniendo cada una de estas etapas unas características diferenciadas que se retroalimentan para crear el acceso al conocimiento actual, dividido en niveles: El conocimiento especulativo o teórico, el conocimiento normativo, el conocimiento técnico y el conocimiento artístico. Adquiridos y comprendidos todos los términos y enfoques que intervienen en la Teoría de la Educación, estamos dispuestos a hablar de ella como tal y podemos plantearnos diversas preguntas como ¿Es la educación una acción humana?, ¿Qué dimensiones intervienen en esta acción educativa?, ¿Qué paradigma es el idóneo para enfrentarnos a la sociedad actual?, ¿Cómo crearemos conocimiento y analizaremos la realidad próxima al sujeto hacia otra realidad más global?. Y por último, y la más importante desde el enfoque de nuestro trabajo, ¿Cómo podemos transformar la sociedad de la desinformación en la sociedad del conocimiento?.

—*Fundamentación Teórica*—

1. EVOLUCIÓN DEL CONOCIMIENTO A LO LARGO DE LA HISTORIA

Recientemente se ha debatido sobre la necesidad de reajustar el concepto de conocimiento, siendo vital aquí no solo el concepto en sí, sino sus procesos y metas hasta llegar a él. Tras este reajuste se pretende crear una metateoría, conjunto de teorías que nos ayuden a realizar acciones eficaces en distintos contextos complejos. Este reajuste es vital tanto para revisar el sistema científico como el sistema social. Desde el punto de vista educativo, dicha reforma, afectará a todo el ámbito encargado de difundir, crear y moldear el conocimiento.

Para comenzar, Obeso, Sarabia y Sarabia (2013) nos muestran un recorrido a lo largo de toda la historia y la visión de diferentes autores sobre el conocimiento. Nos ubicamos en año 400 -350 A.C. donde Platón nos introdujo “el conocimiento es aquello verdadero”, y discípulo de éste, Aristóteles indicó “A través de los sentidos mediante la experiencia se adquiere conocimiento”. Años más tarde, en el S.XVII, varios autores introdujeron su propia visión del conocimiento, es ahí cuando Descartes dijo “El conocimiento es una representación en la mente de lo que ocurre fuera de ella”, a su vez Locke “la percepción de acuerdo o desacuerdo de nuestras ideas es conocimiento”, también Leibniz introdujo “El conocimiento se establece a partir de la lógica y la física” y por último aparece Kant apoyando la idea de Aristóteles.

En el S.XVIII Piaget nos mostró que “El conocimiento tiene carácter biológico, mental y social”. En años posteriores, en el año 1995, Laudén y Laudén afirmaron que es un “Almacén de datos y herramientas utilizado para crear y compartir información”. En ese mismo año, Nonaka y Takeuchi expusieron que el “Conocimiento es la justificación de la creencia personal en busca de la verdad”. En 1997 Sveiby dijo, a su vez, que es un “recurso intangible que existe en la mente de los individuos”. Un año más tarde, en 1998, Davenport y Prusak

constataron que es “Conjunto de experiencias, valores e información en la mente utilizados para incorporar nuevas experiencias”.

Con el paso de los años, y situados en el S.XXI, es en el año 2001 cuando Alavai y Leidner asumen que el conocimiento es aquella “Información procesada en la mente de los individuos”. Posteriormente, en el año 2002, el Informe *Daedalus* mantiene que es una “Capacidad para convertir datos e información en acciones efectivas” y por último, en el año 2008, Koskinen y Philanto afirman que es una “Percepción que tiene un individuo de sus habilidades y experiencias, y el significado que les da”.

Cada autor nos muestra su idea de conocimiento ajustándose al contexto en el cual se encontraba, no se accede igual el conocimiento en el año 350 considerado y pensado en base a las necesidades de la época, que hoy por hoy. Por todo ello, considero necesario observar detenidamente las características y necesidades que tiene hoy por hoy nuestra sociedad para, a partir de aquí, poder establecer una concepción del conocimiento más ajustada a nuestra propia realidad.

La sociedad actual (Tabla 1) posee una serie de características que afectan a escala mundial por el proceso de globalización. Como bien nos indican García, Ruiz y García (2009) en su libro, existen “una serie de rasgos, que están confeccionando las nuevas relaciones económicas, políticas y sociales y, por ende la propia educación”.

Hay numerosas características de la sociedad en la que vivimos que no están reflejadas, pasan por alto, pero nos permite ver la complejidad del sistema actual que a su vez repercute en nuevo modo de educación. En base a estas características podemos otorgarle a nuestra sociedad, como han indicado varios autores, el calificativo de sociedad de la información, sociedad del conocimiento, sociedad de la ignorancia, sociedad hipermoderna, sociedad evanescente, sociedad transmoderna, etc. A mi juicio, la unificación de dichos términos hoy por hoy no se ha conseguido, pero estamos en el camino correcto para conseguirlo, ya que nuestra visión puesta en el futuro es llegar a esa unificación que nos

proporcionaría tanto los datos que ofrece la sociedad de la información como saber el porqué, el cómo y el cuándo para crear y convertirse en una sociedad del conocimiento.

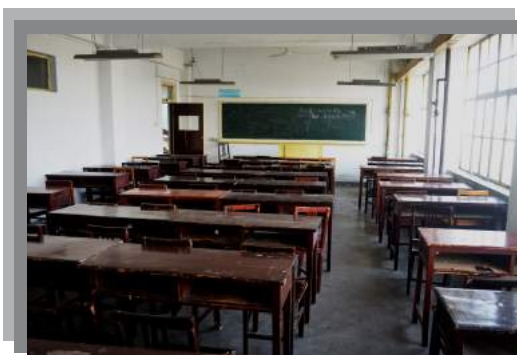
ÁMBITO	RASGOS
Estructura demográfica de la población	<ul style="list-style-type: none"> Desigualdad enorme de recursos Diversidad multicultural en un mismo lugar Fuertes emigraciones Reducción de la natalidad Predominio del asentamiento urbano Mayor longevidad Masificación Inversión de la pirámide generacional
Político	<ul style="list-style-type: none"> Predominio del sistema democrático de gobierno Potenciación de la ciudadanía Transformación profunda del mapa político del mundo Eliminación de fronteras (aldea global) Resurgimiento de los nacionalismos
Social y Cultural	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de los derechos humanos Surgimiento de nuevas formas de vida Democratización del acceso al saber Valor de la Multiculturalidad y de la diversidad Búsqueda de la identidad Crisis de la jerarquía de los valores tradicionales Reformulación de valores Potenciación de la figura de la mujer Conciliación vida familiar-laboral Mayor movilidad social, a La vez que mayor posibilidad de exclusión social Consolidación de las tecnologías de la información Surgimiento de la brecha digital Explosión de la información Arraigo del relativismo Fuerza modeladora de los medios de comunicación Antinomia individualidad masificación Aumento de la calidad de vida Desaparición de garantías metasociales (valores, religión, familiar...)
Económico	<ul style="list-style-type: none"> Fuertes cambios en el mundo laboral Nueva organización del mundo del trabajo Incorporación de la mujer al mundo laboral Alta tasa de paro Alta especialización Estrecha interdependencia de la economía mundial Obligatoriedad de la jubilación

Tabla 1. Características de la sociedad actual. Fuente: Claves para la Educación, p 262

2. CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN: EVOLUCIÓN, ETAPAS Y NIVELES DE CONOCIMIENTO

La sociedad y el conocimiento ha evolucionado al mismo tiempo, y para adaptarse a cada contexto y cada nuevo conocimiento ha surgido la teoría de la educación. Esta teoría evoluciona a la par de la sociedad y no se puede entender la evolución de sus características sin adentrarnos en el contexto de cada época. Todas estas características van evolucionando y alimentando a las nuevas.

La evolución y aparición se remonta al S.XVIII y S.XIX con la aparición de la pedagogía en su primer intento de fundarse científicamente el saber de la educación a través de Herbart (1776-1841). Esta científicidad se asienta en la ética –el fin de la educación es la virtud– y la psicología, para que, observando los diferentes estados se tomen acciones en consideración.



Ahora bien, como bien nos muestra Romero Pérez (2004) existe una clasificación por etapas del saber pedagógico-educativo. A la primera etapa la denomina “subsunción” o subordinación de las cuestiones «pedagógicas» a un análisis empírico pre-científico, a la segunda “de rivalidad” y a la última etapa “de interfaz o transdisciplinariedad” (p.74-75).

En la primera etapa la pedagogía pasa a tener un objeto de estudio material (hombre como educando), otro formal (educabilidad para alcanzar la moralidad), además de tener un fin propio que sería la moralidad, así nos los muestra Casares y Soriano (2014) citando a Capitán (1984) y, por último, unos medios que sería el método racional-instrumental (p.77). Dentro de esta primera clasificación, se distinguen

dos momentos de fragmentación. A principios del S. XIX, y en el primer momento de fragmentación, se dividió la pedagogía por la aparición de nuevos métodos de educación. Se establece la pedagogía experimental, que usaba el método experimental para dar explicación científica al hecho educativo y la pedagogía general (Herbart), con el método racional especulativo- filosófico. Hubo un segundo momento de fragmentación, en el cual, se dividió la pedagogía en esta época por la eclosión de nuevas ciencias (psicología, sociología, etc.) que tomaban la educación como espacio propio de estudio añadiendo numerosas aportaciones y enfoques al saber educativo. Estas nuevas ciencias se pasaron a denominar ciencias de la educación, que no son más que disciplinas que estudian diferentes aspectos de la educación, antes estudiados meramente por la pedagogía.

A la segunda etapa, y ya en el S.XX, la denomina “de rivalidad” donde podemos ver dos vías en las que se divide. La primera, en la que se ubican los defensores del *corpus unitario* y por lo tanto de un saber pedagógico monolítico y común. La segunda vía, en cambio, aborda el *corpus plural* donde podemos observar la acción educativa como un fenómeno humano y, por tanto, más dinámico y cambiante.

La tercera y última etapa, denominada “de interfaz o transdisciplinariedad”, nos muestra la visión de cantidad de investigadores que pretenden establecer nexos de unión entre disciplinas para la reconstrucción del saber pedagógico.

Mediante esta división, estaremos dando un gran salto hacia una perspectiva empírica o según Ferry (1967) “la sustitución de la pedagogía por las ciencias de la educación... significa el abandono de las especulaciones normativas a favor de las investigaciones positivistas” (p. 10). A su vez, García et al. nos muestra una división con el mismo contenido pero denominándolas con otro nombre.

Dichos autores denominan a esa primera etapa, “La educación como conocimiento filosófico”, donde nos muestran la importancia de la filosofía sobre todas las cosas, y es tan clara esa afirmación, como que

García et al. nos lo citan a través de Dewey (1916) que dice así, “la filosofía justifica la acción educativa que se orienta intencionalmente al logro de una mejora humana” (p.246).

A la segunda etapa la denominan “La educación como conocimiento científico subordinado”. Es aquí donde nos indican la importancia de tener las competencias adecuadas para lograr un progreso constante y efectivo ante un fin educativo. Todo ello, respaldado del método científico para superar la primera etapa filosófica.

Por último, “La educación como conocimiento científico autónomo” o tercera etapa, nos mete de lleno a considerarlo como ciencia. Siendo en esta última etapa, la educación, objeto de de conocimiento científico autónomo, logrando una estructura e interpretación de la “educación”.

Tras observar detenidamente las etapas propuestas, observamos que, por parte de ambos autores (aunque con diferente denominación) la diferenciación entre las etapas son notorias en las cuales pasa de la filosofía especulativa hasta teórica-práctica. Siendo en la sociedad del conocimiento, anteriormente citada, donde se actúa en base a esta teórica-práctica con la necesidad de herramientas – por herramientas nos referimos a estrategias, contenidos, métodos, etc. – donde el ser humano debe lograr exprimir las a lo largo de toda la vida, pero no siendo definitivas, ya que asumimos que no hay verdades absolutas y que el cambio será constante a lo largo de la transformación contextual de la sociedad. De este modo, Tedesco (1995):

“La profundidad del proceso del cambio social que tiene lugar actualmente nos obliga a reformular las preguntas básicas sobre los fines de la educación, sobre quiénes asumen la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones y sobre qué legado cultural, qué valores, qué concepción del hombre y la sociedad deseamos transmitir” (p.25).

Al reformularnos estas preguntas, nos estamos introduciendo en el saber educativo actual. Es aquí, donde tomamos las características

propias de cada época, para realizar el concepto actual. Se pueden contemplar en el cuadro de Medina Rubio (2001d) citado por García et al. que distingue cuatro niveles que recogen el acceso a este conocimiento:

- El conocimiento especulativo o teórico, este tipo de saber va dirigido a la propia educación, decir trata el por qué y el qué es la educación, analizándola y describiéndola. Este tipo de saber es necesario y permite hacer una teoría más compleja y de esta manera, aprender más de ella.
- El conocimiento Normativo, está dirigido a la parte de la educación que responde a la pregunta de qué hacer, es decir, las normas de actuación en la práctica educativa. En este sentido, no estamos haciendo referencia a la legislación, nos estamos refiriendo al *ethos* educativo, al elemento axiológico o ético que vehiculiza el saber docente y su práctica.
- El conocimiento Técnico , que está encaminado a la práctica óptima para conseguir unos resultados o según Bárcena (1991) “ la eficacia y eficiencia se convierten en los ejes de la acción educativa, ya que se parte de que la educación, aun no siendo una mera técnica de medios, posee, sin duda, una innegable magnitud tecnológica”. O en palabras de Colom (1986) define este saber como “un proceso sistemático, global y coordinante de todas las variables que intervienen en la educación para así lograr su mejora”.
- El conocimiento Artístico, referido a la creatividad que se debe poseer para analizar los casos y ayudar a cada uno a conseguir la madurez. A través de este conocimiento podremos ayudar a todos los individuos bajando de lo global a lo local. (p.238)

Trabajando de esta manera y en base a estos niveles, estaríamos logrando una proyección ante cualquier problema educativo, actuando desde lo individual a lo social, es decir, trabajando desde las comunidades más pequeñas y haciendo frente a esos problemas hasta la globalidad de la sociedad actual del conocimiento. Fundamentándonos en primer lugar, para así trabajar el conocimiento especulativo o teórico.

Actuando en base a esa fundamentación y logrando éxitos y eficacia, a través del conocimiento normativo y del conocimiento técnico. Llegando de esta manera, a la optimización de la educación, con el conocimiento artístico, que nos permitiría esa creatividad resolviendo la problemática del contexto. Tal y como nos indica Sanvisens, (1984) “siguiendo el orden teórico-explicativo, normativo-técnico y normativo-práctico, lo resumiríamos diciendo que la pedagogía tienen una dimensión científico-filosófica (fundamentalmente), una dimensión tecnológica (mediadora) y una dimensión praxiológica (aplicada)” (p.30).

Adquiridos y comprendidos todos los términos y enfoques que intervienen en la Teoría de la Educación, ahora estamos dispuestos a hablar de ella como tal, a través de los tres niveles de conocimiento que nos muestra Colom (1997):

1. *Nivel previo* de carácter metateórico, que integraría la concepción de la realidad (qué es la educación), el análisis del modo de conocimiento de esa realidad (epistemología), y también, de las formas de acceso a esa realidad (procesos heurísticos y metodologías de investigación).

2. *Nivel teórico-científico*, que integraría las propias aportaciones, las de las Ciencias de la Educación y de otras disciplinas que se ocupen del objeto de estudio a fin de conocer científicamente (describir, interpretar, explicar, comprender) la realidad educativa sobre la que se ha de intervenir.

3. *Nivel tecnológico-aplicativo*, a partir del conocimiento disponible, se trata de normativizar la acción educativa y de convertirla en pedagógica (procesos de intervención, mejora, optimización, innovación).

3. TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

De esta manera, consideramos la Teoría de la Educación como un *todo*, en la cual intervienen técnicas para que sea efectiva su puesta en práctica a través de los conocimientos trabajados. Es aquí donde podemos comprobar que, si se avanza en un nivel se retroalimentará al

resto de niveles. No podemos olvidar que, dentro de esta teoría también intervienen los saberes, como nos muestra Sáez citando a Medina “La teoría de la educación se manifiesta en los últimos años con una temática muy abundante y agrupada en diversos saberes científicos como objeto propio de estudio” (p. 111). Dichos saberes crean conocimiento teórico y práctico y deben tener una serie de características, así nos lo muestran García et al. (2009) citando a (Vázquez 1984).

- Debemos conocer el fin para poder efectuar toda acción educativa y relacionarlos con los objetivos.
- Saber educativo se centra siempre en aquello que puede ser
- Todo saber educativo se constituye en y desde la acción
- Saber educativo no posee nunca una verdad absoluta
- La verdad será siempre relativa
- Será el educador quien vaya diciendo en cada situación qué considera lo mejor, lo más valioso
- El saber educativo implica un conocimiento técnico (p.242)

Al crear dicho conocimiento teórico y práctico, es necesaria una explicación sobre cada aspecto y cómo funcionan a la hora de comprender la educación como acción humana. En esta acción humana intervienen tres dimensiones diferentes que se relacionan unos con otros:

➤ **Teoría:** Este concepto ha ido evolucionando. En primer lugar, era adquirir conocimiento por conocimiento (*scientia* o *episteme*), únicamente, pero a lo largo de su evolución se le ha ido dotando de una conexión con la práctica (tecnociencia). De esta manera, se evita que la teoría por sí sola sea ineficaz y al configurarlo con la práctica obtenemos conocimientos teóricos previos que permiten llevar a cabo la práctica de forma eficaz y coherente.

➤ **Práctica:** Este concepto también ha ido evolucionando, en un comienzo se le consideraba educación como *praxis* pero este sentido va desapareciendo a favor de la práctica, que englobaría una acción tecnológica y una acción moral. De esta manera y como nos muestra García et al., a través de Brinkmann (1983) “la educación entendida como práctica es aquella que su actuar tiene sentido en sí misma y no como un producir que se justifica únicamente por sus resultados (...)” (p.232).

➤ **Técnica:** Será la producción de instrumentos (*technè*), que permitan y faciliten resolver los conflictos que se desarrollen en diferentes contextos. Así, a la técnica, se le dota a través de los planteamientos racionales como una ciencia aplicada, a la que podremos llamar tecnología. Como nos resume Colom (1986) “la tecnología es la teoría de la técnica, la técnica se eleva a objeto de reflexión teórica de tal manera que ésta se dirige al logro de acciones sobre la realidad, a la vez que construye un conocimiento acerca a de la acción” (p.18)

Por esto, la acción humana se convertirá en acción educativa, en la que diferenciaremos *la acción espontánea, la acción reflexiva, la acción tecnológica y la acción comunicativa.*

Este primer nivel de acción, *la acción espontánea*, es un modelo de acción que únicamente utiliza la observación y la experiencia, y no se fundamenta en una reflexión crítica. Es decir, el educador a través de los conocimientos, hábitos y de la observación lleva un modelo de acción en el que no es reflexivo y no creará nuevos conocimientos sino que se estancará en modelos obsoletos que le costarán superar.

En el segundo nivel, y refiriéndonos a la *acción reflexiva*, al dotarla de pensamiento reflexivo a la práctica educativa, el educador ya posee herramientas que le permiten crear nuevos conocimientos y le da la oportunidad de debatir entre los conocimientos ya pertenecientes y los nuevos y por lo tanto, elegir la mejor opción.

La *acción tecnológica*, correspondiente al tercer nivel, tiene como base el

conocimiento científico. Siendo tal su base, le permite la mejora de la puesta en práctica sobre la producción de “cosas”. Nos lleva a la eficacia de la producción a través del porqué.

Por último, la *acción comunicativa*, nos lleva al ser humano de forma individual y a la premisa esencial como tal, que es la comunicación, el poder del lenguaje y a través de éste, se forja la identidad personal del individuo. Mediante los diálogos coordinados de los individuos – los calificamos de coordinados porque todos giran en torno a un mismo tema o eje – se forjan grandes redes de cultura y valores.

Sin dejar a un lado, dentro de todas las acciones que conciernen a la acción educativa, *la acción moral*, establecida por los primeros filósofos como educación como virtud y con la visión puesta en un mundo mejor.

Habiendo trabajado todas las acciones que se construyen dentro de la acción educativa, sin menospreciar la parte teórica de la teoría de la educación, pensamos que la educación tiene que ser la práctica educativa, es decir, la acción educativa. De esta manera, a través de la práctica, no solo se superarán los problemas educativos existentes de forma concreta sino que se crearán modos de actuación y conocimientos teóricos englobados. Siendo esta nuestra sociedad, no solo algo local sino la idea de aldea global. La práctica educativa ayudará a crear ese carácter teórico de la teoría de la educación teniendo el rango de teoría, es decir, la práctica se convertirá en teoría.

— *Resultados* —

INVESTIGACIÓN – ACCIÓN

A lo largo de todo lo explicado, comprendido y estudiado en la actualidad sobre la Teoría de la educación, nos adentramos en la búsqueda del mejor método para aplicar dicha teoría de la educación. La investigación – acción es un método/herramienta que nos posibilita la toma de conocimientos y destrezas necesarias para, a su vez, la

aplicación tanto dentro del aula como en situaciones o contextos concretos. De esta manera, nos lleva a una teoría global, por la conexión existente entre los conocedores de dicha teoría y su puesta en práctica. Pero, hay que tener en cuenta que para que este sea efectivo tienen que darse tres condiciones, como nos indican David Kember y Lyn Gow (1992) a través de Carr y Kemis (1986), al ser una práctica social será *susceptible de mejoramiento*, que avance gracias a *una espiral de bucles* (pensamiento crítico e interrelación) y *la implicación de todos los responsables de la práctica* (colaboración de los resultados con todos los miembros de la investigación) (p.1).

Dentro de este método hay que hacer hincapié en el análisis de la realidad, se hace a través de tres paradigmas; Uno de ellos el paradigma positivista (cuantitativo) que hace referencia a los datos estadísticos para buscar mediante éstos el conocimiento; Mientras que, el paradigma interpretativo, se centra en los métodos cualitativos. Es decir, no se centran sólo en los datos, sino en las situaciones que la persona soporta en su realidad; Por último, el paradigma crítico, mostrándonos las transformaciones a las que se enfrenta el *yo* en lo social, es decir, al ser humano dentro de su contexto. Efectuando una mejora o transformación de la sociedad. Se establece como la suma de los dos paradigmas anteriores, con la aportación continuada de las metodologías que se creen óptimas para los procesos de investigación.

Por lo tanto, cuando hablamos del paradigma positivista / cuantitativo, estamos acercándonos a la precisión de los datos apoyados por la ciencia o como bien nos dice Melero (2011) citando a Pérez (1994) “la característica más importante derivada de la teoría positivista es la búsqueda de un conocimiento sistemático, comprobable y medible, centrándose en la causa de los fenómenos que ocurren, desde la observación, la medición y el tratamiento estadístico” (p.342). Nos enfrentamos en dicho paradigma a un rigor científico, el cual, deja a un lado el paradigma cualitativo. Entonces, la efectividad en este paradigma se basa en la recogida de muestras para lograr la globalidad del estudio de los datos.

Por otra parte, el paradigma cualitativo, se centra en la exploración y observación del contexto más cercano al estudio que se quiere realizar, recogiendo de esta manera los datos de una manera más activa. También es Pérez (1994) quien nos da una visión más amplia del paradigma cualitativo “se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación, sobre lo investigable, en tanto se está en el campo objeto de estudio” (p.26) Es, en el contexto social, donde reside la efectividad de este paradigma, analizando este contexto, siendo partícipes de ello e introduciéndonos en el campo de estudio.

Para superar YA este perecedero debate de paradigmas que ha llegado a su fusión, afirmamos que, debido a la incapacidad de los paradigmas anteriormente enfrentados, a representar la realidad en su totalidad y su necesidad de complementarse nos encontramos en el camino hacia un nuevo paradigma o en palabras de Coca y Valero (2009).

“La naturalización de la ciencia es un nuevo planteamiento vocacional que se distancia, notablemente, de cualquier programa fundacional. Lo que caracteriza en general un nuevo posicionamiento epistémico es, precisamente, el rechazo a los programas fundacionales y una clara vocación interdisciplinar o, si se quiere, intermedia” (p.280)

Pero sabemos que este cambio de paradigma es *duro* para una cultura educativa anclada en su experiencia y, la fundamentación crítica de este nuevo paradigma, parece *violar* las mentes retrogradadas que favorecen la “estabilidad” y no el avance ético de la sociedad.

O como defiende Habermas (1982) existen tres paradigmas para la construcción del conocimiento apoyados en distintas racionalidades la positivista, la hermenéutico- interpretativa y la crítica. Según este autor, cada una de estas racionalidades posee unos intereses; El primero de ellos un “interés técnico” que se olvida de lo social a favor de lo natural; El segundo, el “interés práctico” que introduce la vida social para obtener un saber más interpretativo; Por último, el “interés humano

emancipador” que al apoyarse en la crítica y reflexión ayuda a superar limitaciones creando una “ciencia social crítica”.

Por último, y abarcando el paradigma que une tanto lo idóneo del cuantitativo como del cualitativo, nos referimos al crítico. Su base es la transformación, crea y provoca transformaciones beneficiarias para el ser humano, desde lo local a lo general. Nos basamos en esta preferencia por el hecho de crear conciencia desde lo local, es decir, desde el ser humano y lograr hacer frente a lo general, es decir, a los contextos. O en otras palabras, como nos muestra Freire “se caracterizaría por desarrollar “sujetos” que sean más que meros “objetos”, posibilitando que los “oprimidos” puedan participar en la transformación socio-histórica de su sociedad”.

Este nuevo paradigma se realiza través de la investigación- acción participativa que según Garrido (2006) se forma a través de dos ejes, el lógico-científico y el estratégico-práctico. Este paradigma postula según Kurt Lewis la integración de la experimentación científica con la acción social. O David Greenwood citado por Garrido (2006) define la investigación acción participativa como:

“Lucha contracorriente en el panorama de la educación e investigación social en la época de globalización neoliberal actual, por lo que no es extraño que muchos de nuestros colegas e instituciones la desconozcan o traten de desprestigiarla con argumentos sustentados en la racionalidad del cientificismo dominante en la academia” (p.113).

Como ya hemos observado, dicho método abarca tres paradigmas, de los cuales dos de ellos hacen referencia al profesor como creador dentro de un contexto y como aprendiz dentro de ese mismo contexto. A continuación, vamos a analizar los pasos que, a nuestro juicio, se deberían seguir para desarrollar todo proceso de investigación – acción crítica.

En primer lugar y contestándonos a las preguntas ¿Dónde quiero llegar?

¿Qué respuestas necesito? Éste sería el primer nivel para comenzar con dicha investigación. Es fundamental a la hora de comenzar con cualquier tipo de investigación realizarse unas preguntas previas, para saber qué es lo que queremos conseguir. Una vez que sepamos eso, que queremos conseguir, podemos pasar a realizarnos preguntas sobre cómo hacerlo, qué posibilidades, qué métodos debo usar, etc. En definitiva, realizar un análisis en base a una pregunta, que es la que nos llevará a las siguientes fases.

En segundo lugar, nos disponemos a realizar el diseño de un proyecto, analizando qué métodos vamos a utilizar (entrevistas, observaciones participantes...) ya que no observa tan solo al estudiante, sino a la realidad que él también compone. A través de la entrevista se pretende comprender y entender la realidad de la persona entrevistada. Otra herramienta que nos facilita la recogida de datos es el diario de campo, siendo la parte más subjetiva de la investigación.

Una vez usadas estas herramientas para la recogida de datos, procedemos al análisis de dichos datos y a través de la reflexión podremos relacionar la parte teórica con la parte práctica, ayudando a mejorar, transformar y analizar los contextos educativos y el saber teórico de la educación así como el práctico. Debemos tener en cuenta, que la investigación no es algo lineal, sino que es un proceso cíclico donde el cambio en un único aspecto puede determinar el proceso y por lo tanto el resultado de nuestra investigación.

En mi opinión, y tras estar buscando un método como la investigación – acción para crear conocimiento, me parece más lícito el paradigma crítico, aunque se basan de una necesidad mutua. Aquí, analizamos no solo los datos procedentes de un determinado contexto, sino que analizamos también dicho contexto (situaciones, personas, vivencias, conflictos, resolución, etc.). Es decir, desde este paradigma la investigación baja a lo local favoreciendo la resolución de problemas locales y haciendo partícipes de esa resolución a la población.

De este modo, la investigación – acción que hemos nombrado

anteriormente, se convierte en Investigación Acción Participativa, y en la que Alberich (2002) nos define como la que “busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar” (p.76). Entonces estaríamos frente a un método que recoge datos, los analiza, involucra a la población, pretende la mejora de la población y hace frente a posibles conflictos personales y colectivos. De este modo la sociedad global de la información se convierte en la sociedad del conocimiento, al analizar dicha información, evaluarla y desechar la inútil a favor de la que nos concierne localmente para transformar la sociedad teniendo en cuenta la ética.

Ahora bien el sistema educativo español, hoy por hoy, está arraigado en su tesis más paupérrima. Al ver a la escuela como una institución que “civiliza a los *animales*” (educación como *educare*) a través de *cuatro objetivos o competencias básicas*. Es la visión que la sociedad capitalista oferta a una clase social, que encuadra a sus protagonistas en un conformismo ya no sólo económico sino que también al académico. La educación tiene una moral y ética implícita a su término (*educare per l'emancipazione*). Analizando la investigación- acción como forma de crear conocimiento y analizar la realidad tanto próxima al sujeto como otra realidad más global. Es decir, la investigación acción como carácter emancipatorio y crítico de la sociedad y forma de crear conocimiento, eso sí, haciendo partícipes a la sociedad que demanda poder.

Todo esto, afectando de forma directa a los infantes, que desde las edades más tempranas poseen un carácter investigador pues tienen una fase en el que preguntan siempre el por qué de las cosas. Esta naturaleza humana va unida al ser humano en su deseo de conocer. Desde la educación infantil debemos tenerlo en cuenta y apostar por la investigación acción participativa. Pero ahora bien, en esta manera de emancipar a los niños, debemos tenerlos presentes en la investigación, es decir, el educador será un mero acompañador entre el diálogo horizontal que se establezca por los infantes; de esta manera las investigaciones *serán encabezadas por niños*. Hay que tener en cuenta como

cita Manfred Liebel a Gareth Matthews (1994) que “para cualquiera que escucha con atención los comentarios o preguntas filosóficas de niños pequeños, es obvio que las hacen con una frescura y un espíritu de inventor tan grande que hasta la persona adulta más imaginativa no puede igualar” (p.10).

Tal es la importancia que tiene este tipo de investigación, que desde hace años se viene usando – no todo lo que nos hubiese gustado – en el aula y también en los terrenos más familiares para los niños. Es decir, en este tipo de investigación los niños serán partícipes de su conocimiento y del análisis de su realidad, adquiriendo un valor reflexivo y crítico que les ayude a solucionar sus problemas, pues poseen más confianza, autoestima, valores necesarios para empoderarse.

El niño investigador se verá reforzado, se verá con la seguridad para realizar las actividades, actitudes, normas, etc. necesarias para llevar a cabo lo que se proponga, y de esta manera, el interés por el niño de conocer el mundo que le rodea será cada vez mayor y esto repercutirá en la construcción de su pensamiento crítico. Creemos en la importancia de dicha investigación ya que, al infante, le proporciona una experimentación global de su cuerpo y del entorno (siendo aquí vital el desarrollo de los sentidos de forma completa). Y bien, cuando un niño actúa como investigador, el papel secundario depende de las familias y/o maestros, ya que el interés, la relevancia, incluso el entusiasmo, puesto por los adultos determinará su investigación casi en su totalidad. Cuando el entorno del niño le facilita todo tipo de experiencias e incógnitas por descubrir es cuando el niño se siente útil, inteligente y capaz de hacer todo lo que se proponga.

De esta manera, y trabajando en esta línea, no favorecemos solo la mente, el conocimiento y el análisis de la realidad del alumno, sino que estamos mejorando una educación desde los primeros años de su vida, que si todo funciona bien logrará utilizar todas las inteligencias para su futuro no lejano

— Conclusiones —

El conocimiento ha evolucionado a lo largo de la historia, ya no sólo el conocimiento en sí sino, la forma de acceder a él. Éste, ha evolucionado en paralelo a la sociedad, adaptándose a las necesidades y características propias de cada época. La teoría de la educación a su vez va evolucionando y se transforma de algo especulativo-filosófico a una ciencia teórico- práctica.

La época actual, denominada de la información o la desinformación, tiene unas características propias que la definen en su proceso de globalización. Frente a esta época, el acceso al conocimiento se realizará a través de cuatro vías: el conocimiento especulativo o teórico, el normativo, el técnico y el artístico, ya que, ante cualquier problema educativo podemos resolverlo con estos cuatro niveles. Realizando una fundamentación previa que permita encaminar nuestras acciones hacia la eficacia y eficiencia para así lograr las acciones óptimas, ayudándonos de la creatividad para poder resolver cualquier problema en diferentes contextos. Es decir, los niveles de conocimiento integrarán un nivel metateórico, teórico-científico y tecnológico-aplicativo.

La teoría de la educación es la unión de teoría y práctica que se necesitan para poder avanzar. La educación, sin embargo, es una práctica social, es decir, una acción humana donde intervienen tres dimensiones: la teoría (que irá dirigida a la práctica), la práctica (que englobará la acción tecnológica y la global) y la técnica (que se convierte en tecnología para poder resolver los problemas de diferentes contextos).

De esta manera, y al ser la educación una práctica social, debemos afrontarla teniendo en cuenta tanto el paradigma cualitativo como el cuantitativo. La unión de estos creará el paradigma crítico y convertirá la educación en una *ciencia social crítica*. Este paradigma transformará la sociedad haciendo partícipes a los individuos, es decir, irá desde lo local a lo global.

Trabajando de esta manera, la investigación acción participativa permitirá avanzar de una forma natural en la educación. Favorecerá la

creación de nuevas metas teóricas desde la práctica, analizando la realidad que concierne a cada individuo a través de un estudio científico crítico contextual. De este modo, ayudará a revisar todas las realidades locales, para poder crear una metateoría global, que tenga en cuenta a todos los individuos a los que se les permita emanciparse, conocer la realidad, acceder al conocimiento y transformar, desde la ética, la sociedad de la desinformación en una sociedad del conocimiento, más equitativa, debido a la participación de los participantes que se empoderan frente al neoliberalismo global.

— Bibliografía —

Alberich, T. (2002). Perspectivas de la investigación social. In T. Rodríguez Villasante, M.

Bárcena, F. (1991). Teoría de la educación y conocimiento práctico. Sobre la racionalidad práctica de la acción educativa. *Revista Complutense de Educación*, 2, 2: 221-243.

Capitán, A. (1984). *Historia del pensamiento pedagógico en Europa (I)*. Madrid: Dykinson.

Casares, P. y Soriano, A. (2014). *Teoría de la educación. Educación infantil*. Madrid: Pirámide

Cascante, C. (1991). Los ámbitos de la práctica educativa. Una experiencia de investigación acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10: 265-274.

Coca, J. R. y Valero, J. A. (2009): El integracionismo como solución a las guerras de las ciencias, *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, Vol. 3 (2) pp. 279-283. Accesible en:
<http://www.intersticios.es/article/view/4541/3193>

Colom, A. (1986). Pensamiento tecnológico y Teoría de la Educación. Castillejo, J.L. Tecnología y educación, Barcelona: CEAC, 13-32.

Colom, A. (1997). *Introducción a la política de la educación*. Barcelona: Ariel.

Ferry (1967). Mort de la pédagogie. *L'Education nationale*, 23 (820), 9-11.

Fuster, Y (2014). Análisis de Planes Estratégicos: una propuesta de aula aplicando un enfoque de cognición situada. I nformatio: *Revista del Instituto de Información de la Facultad de Información y Comunicación*, 19, 2, 42 58.

García, L., Ruiz, M. y García, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: NARCEA, S.A.

Garrido, F. (2006). Perspectiv y prácticas de educación-investigación participativa. *Revista Política y Sociedad*, 44, 1, 107-124.

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e Interés*. Méjico: Taurus.

Liebel, M. (2007). *Niños investigadores*. Encuentro, año XXXIX, 78: 6-18.

Melero, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Revista Cuestiones Pedagógicas*, 21: 339-355.

Pérez, G. (1994). Investigación cualitativa I: Retos e interrogantes: Métodos (6ª Ed.). Madrid: La Muralla.

Romero, C. (2004). *Conocimiento, acción y racionalidad en educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Sáez, R. (2007). La Teoría de la Educación: Una Búsqueda sin Término en la Construcción del Conocimiento de la Educación. *Encounters on Education*, 8: 109-126.

Sanvisens, S. (coord.): (1984): *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Barcanova.

Tedesco, J. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya/Alauda.

Vázquez, G. (1984). La Pedagogía General, ¿es una teoría general de la educación?. En: AA VV. Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía. Pasado y futuro de las Ciencias de la Educación. Madrid: Universidad Complutense, 13-33.

RECURSOS ELECTRÓNICOS

Obeso, M., Sarabia, M. y Sarabia, J.M. (2013). Gestionando conocimiento en las organizaciones: Pasado, presente y futuro. *Intanhible Capital*, 9(4), 1042-1067. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3926/ic.437> Fecha de consulta: 07 de mayo del 2015).

Reivindicando líricamente el críticismo en Educación



Ana María Melendo Viñado

En un mundo lleno de poderes como es el nuestro, debemos actuar con conciencia crítica frente a las posibles desigualdades que se crean entre los individuos de la sociedad. Con la mirada puesta en la equidad, lucharemos junto con la inmensidad de instituciones que lo vienen haciendo durante años, para lograr en S.XXI, que cesen dichas desigualdades y conseguir un reparto equitativo de poderes en la sociedad. En el presente trabajo nos inatroducimos en el concepto de empoderamiento o empowerment y en los tipos de poderes que existen. Nos adentramos en las esferas de la sociedad a las que hace referencia, es decir, trabajando el empoderamiento de las mujeres, el empoderamiento económico, el empoderamiento social y por último, el empoderamiento en la educación; Considerando estos aspectos los fundamentales en los que se trabaja el empoderamiento y con el objetivo puesto en desfragmentar esta idea de poder y crear conciencia.

— *Introducción* —

El poder, en todas las esferas de nuestra sociedad, es el que hace que actuemos de determinadas maneras, siendo éste el que nos quita y nos da derechos, oportunidades y recursos.

De hecho, como nos muestra Torres (2009) “ganar poder implica también actuar responsablemente y con ética frente a sí y frente al colectivo” (p.94), de esta manera, debemos lograr poderes para usarlos con conciencia crítica y lograr la equidad, no solo en el rango personal

sino que, más allá, saber usarlos con los otros.

Cuando hablamos de poder, y de lograr esa toma de poderes, es decir del empoderamiento, nos estamos refiriendo a la sociedad de forma general, pero en concreto a grupos marginados de la sociedad, grupos excluidos, con falta de recursos y grupos en los que su voz no se alza de forma conjunta sino que se desvanece ante estas situaciones de falta de poder.

En primer lugar hablaremos del empoderamiento como concepto, y observaremos y trabajaremos a raíz de las definiciones que nos han dado diversidad de autores a lo largo de la historia. A su vez, nos introduciremos en los poderes que intervienen en éste, íntimamente relacionados, pero a su vez excluyentes unos de otros – refiriéndonos aquí al poder interior, poder de, poder con y al más excluyente de todos, poder sobre – ya que no todos aportan las mismas posibilidades y oportunidades frente a la toma de poder.

Más adelante nos adentraremos en los empoderamientos más significativos que conciernen a la realidad social en la que hemos vivido, estamos viviendo y viviremos. Estos empoderamiento están, a mi juicio, relacionados con el poder que ha tenido la mujer y tiene hoy por hoy. Situándonos en una sociedad androcéntrica, en la que la validez y la toma de decisiones radica en el hombre, excluyendo a la mujer y logrando su invisibilidad y por lo tanto, sin llegar a ser protagonista de la sociedad “La mujer, tal como es, es un individuo completo: la transformación no debe producirse en ella, sino en cómo ella se ve dentro del universo y en cómo la ven los otros”(Carla Lonzi 2004 p. 49); el poder del dinero, es decir el empoderamiento económico, la necesidad de la obtención de recursos tan vital para el ser humano; el social, comenzando desde el yo – poder interior – hasta llegar a la esfera más global que nos afecta directa e indirectamente –poder sobre, intentado dejar a un lado las desigualdades–; y por último, la educación para el empoderamiento, seguiremos en la línea de encontrar esa educación para trabajar con ética, mediante un pensamiento crítico y con la certeza de que trabajando así, estaremos creando un mundo de oportunidades y

conocimiento.

"Según nuestra experiencia, la capacidad para vigorizar una escuela y conseguir que se centre de manera productiva en un conjunto de objetivos comunes, utilizando los talentos de los maestros, padres y alumnos, es mucho más importante que cualquier colección curricular prefabricada o método de enseñanza."(Levin, 1993, p. 93).

En este sentido, y como se ha venido trabajando durante muchos años, lucharemos por una necesidad. Una necesidad de cambio ante esta sociedad materialista, corrompida por el dinero, correspondiendo a la mujer por todo lo que es y por todo lo que merece – al igual que el hombre, pero éste no se ha visto menospreciado ni excluido por su género – e intentado conseguir una sociedad volcada con lo humano y no queriendo llegar a la cima de un poder que resulta efímero. En este trabajo analizaremos cómo afecta dicho poder en cada una de las esferas que hemos nombrado anteriormente y nombraremos a lo largo del artículo.

—*Fundamentación Teórica*—

El término poder, en todos sus sentidos, nos indica la capacidad de una persona, grupo de personas, instituciones, sistemas, etc. de llevar a cabo liderazgo sobre algo o alguien. Como bien nos muestra Ávila (2007) “el mencionado verbo se identifica con el vocablo *potestas* que traduce potestad, potencia, poderío, el cual se utiliza como homólogo de *facultas* que significa posibilidad, capacidad, virtud, talento” (p.2) lo que nos lleva a determinar el poder como la fuente de todo lo accesible para el hombre. Podemos encontrar el poder en todo lo que nos rodea, y no solo como se puede tener entendido, en el Estado, en las instituciones, en la política, etc. así bien nos lo muestra Ávila (2007) “el poder actúa por medio de mecanismos de represión e ideología, manifiesta que ambas no son más que estrategias extremas del poder que en modo



alguno se contenta con excluir o impedir, o hacer creer y ocultar” (p.9). Esto nos lleva al eje negativo del poder, a la exclusión, a la marginalidad, a la represión y con ello, lleva al ser humano a relaciones de fuerza. Todo ello nos acerca al poder simbólico el cual Moreno (2006) nos lo representa como “un juego de verdad y no verdad, la mentira sólo aparece como reflejo, pues lo falso no es, exactamente, la no-verdad” (p.7) esta manera de ver el poder, nos encamina a un círculo vicioso de poderes, de verdades, de mentiras, de las cuales no salimos airosos y afecta de forma directa a las relaciones sociales, es decir, al yo dentro del sistema. O en palabras de Moreno (2006) “el poder simbólico está diseminado en la totalidad del cuerpo social de manera que “oculta” la realidad de las relaciones de fuerza y la forma en que éstas se dan. Permite que los “poderosos” mantengan ese poder y los “despoderados” no aspiren a obtener poder” (p.8-9).

EMPODERAMIENTO, ¿QUÉ ES?

El concepto de empoderamiento es aplicable a todas las disciplinas, hace referencia a una necesidad, por lo tanto, es un proceso con un fin, y dicho fin es el de ganar poder. Han sido diversidad de autores los que han trabajado con el término, empoderamiento o *empowerment*, y lo han planteado así:

Para Rappaport (1997)

El empoderamiento posee un sentido psicológico del control o de la influencia personal y una preocupación con influencia social real, energía política y el derecho legal. Es una construcción de niveles múltiples aplicable al ciudadano

individual así como a la organización, las vecindades, sugiere el estudio de la gente en su contexto.(p.121).

Según Ávila (2000)

Es la asignación de autoridad y responsabilidad sobre las actividades definiendo estándares de excelencia, permitiendo la retroalimentación oportuna sobre el desempeño de los miembros del proceso, reconoce oportunamente los logros y crea confianza en el equipo (p. 132).

Montero (2003)

Utiliza el término fortalecimiento como sinónimo de empoderamiento, es definido como “el proceso mediante el cual los miembros de una comunidad desarrollan conjuntamente capacidades y recursos para controlar su situación de vida, actuando de manera comprometida, consciente y crítica para lograr la transformación de su entorno según sus necesidades y aspiraciones, transformándose al mismo tiempo a sí mismos”. (p.72)

John Friedman

Uno de los propulsores de este término, considera el empoderamiento una estrategia alternativa a la forma tradicional de promover el desarrollo. Su interpretación de esta noción pone el énfasis en la mejora de las condiciones de vida de la mayoría excluida. (p.4)

Entonces podríamos considerar el empoderamiento como un proceso en el que debemos partir de nosotros mismos, del yo, del *ego*, del *self*, y llegar hasta las esferas más externas que indirectamente afectan a nuestro yo, y conseguir que sea un proceso continuo y poco desmarcado por los poderes que adquirimos. De esta manera nos estaríamos asegurando una vida digna, una vida en la cual decidimos en base a nuestros criterios, exprimiendo al máximo nuestras capacidades y decisiones para un futuro en el que todos vivamos con poder propio

pero sin poder sobre otros.

Dicho término engloba cuatro tipos de poderes, los cuales se encuentran íntimamente relacionados, siendo éste un proceso tanto individual como grupal. Charlier et al. (2007) nos exponen los tipos de poderes (Figura 1) así:

- El **«poder interior»**: esta noción de poder se refiere a la imagen de uno tiene de sí mismo, la autoestima, la identidad y la fuerza psicológica (saber ser). Hace referencia al individuo; y cómo éste, mediante el auto análisis y el poder interior, es capaz de influir en su vida y proponer cambios.
- El **«poder de»**: un poder que comprende la capacidad de tomar decisiones, de tener autoridad, de solucionar los problemas y de desarrollar una cierta creatividad que haga a la persona apta para hacer cosas. La noción hace referencia, pues, a las capacidades intelectuales (saber y saber hacer) y a los medios económicos: al acceso y al control de los medios de producción y de los beneficios (tener).
- El **«poder con»**: poder social y político, hace hincapié en la noción de solidaridad, la capacidad de organizarse para negociar y defender un objetivo común (derechos individuales y colectivos, ideas políticas, etc.). Colectivamente, la gente siente que tiene poder cuando se organiza y se une en la persecución de un objetivo común o cuando comparte la misma visión.
- El **«poder sobre»**: esta noción está basada en las relaciones, bien de dominación, bien de subordinación, las cuales se excluyen entre sí. Supone que el poder es como una caja y que, por tanto, sólo existe en cantidad limitada. Este tipo de poder se ejerce sobre alguien o, si se entiende de manera menos negativa, podría permitir «guiar al otro». Éste suscita resistencias que pueden ser pasivas o activas; (p. 10).

El proceso del empoderamiento, hablando en general, no se ajusta sólo a la capacidad individual del ser humano como tal, sino a las circunstancias y posibilidades que se encuentran a su alrededor. Ahora

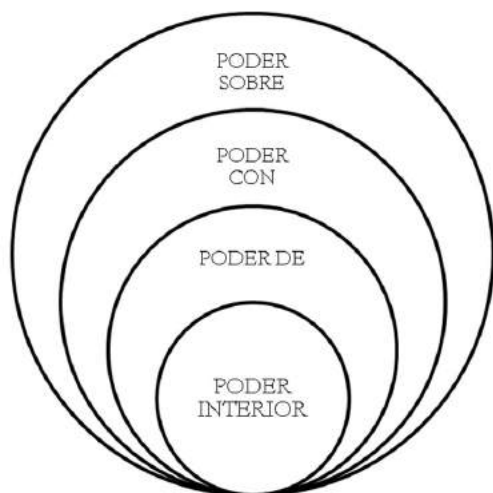


Figura 1. Elaboración propia

bien, como acabamos de mostrar, el concepto de empoderamiento implica diversos tipos o elementos que deben ser tenidos en cuenta.

En primer lugar nos referiremos a la capacidad individual mediante el poder interior, es decir, al “querer”. Capacidad de una persona o grupo de personas de poder establecer juicios de valor sobre su propia persona/s, estableciendo de esta manera, una confianza plena en sí mismo/a, actuando y por lo tanto, elevando la toma de decisiones, y dejando a un lado todo lo negativo que hace frente a todas estas virtudes, es decir, el miedo, la obligación, la falta de confianza... Consiguiendo de nuestras vidas un proyecto con todos los objetivos y metas específicas y trabajando incansablemente para que nada/nadie nos lo pueda arrebatarnos. Como bien nos indica Chiavola, Cendrós Parra & Sánchez, (2008)

“El empoderamiento incrementa la satisfacción y confianza de los individuos, ya que se pueden reconocer los efectos o resultados que ocasionan las propias acciones, aumenta la creatividad por que se reconoce la autonomía con que se desenvuelve el ser humano y se reduce la resistencia al cambio al que las personas se encuentran

involucradas” (p. 8)

Subamos un peldaño más. La capacidad interior está relacionada con el “saber y saber-hacer”, es decir con “poder de”. Si logramos esa actitud positiva frente a nuestra propia persona podremos lograr una gestión y desarrollo de la misma, y un análisis crítico tanto de nuestras actuaciones como de las actuaciones globales. Siendo vital en este poder la puesta en marcha de unos conocimientos reflexivos y críticos, no solo en nuestra esfera personal, sino en las esferas más cercanas para nuestro yo y que afectan tanto como la capacitación que creemos tener sobre nosotros mismos.

Una vez asimilados y trabajados dichos poderes es cuando hablamos de la capacidad grupal, de “poder con”, estando aquí presente la relación con los factores sociales como pueden ser los ingresos, las instituciones, el acceso a la información... logrando una eficacia en las acciones individuales y grupales. En este sentido debe estar claro que este “poder con” debiera ser desarrollado de manera equitativa, consiguiendo dejar a un lado las desigualdades. Ahora bien, para dejar a un lado los problemas colectivos, brechas sociales, fragmentación socio-económica, etc. deberíamos hacer frente al “poder sobre”, dejándolo fuera de nuestro proceso *idóneo* de empoderamiento –por *idóneo* nos referimos al que no nos afecta y nos brinda de oportunidades e igualdad–.

Este último tipo de poder al que nos referimos consiste en una relación favorable para una parte pero desfavorable para la otra. No obstante, en el planteamiento que estamos desarrollando en este trabajo no buscamos que unos ganen y otros pierdan en ese proceso de toma de poder. Por ello, este poder debería desaparecer de todas las esferas que conciernen al empoderamiento o como denomina Sloterdijk a dichas esferas (2006) “El hombre emerge de su original *caverna* confortable y protectora, las microesferas íntimas (...), individuo y colectividad, alma y Dios, y también las grandes esferas o "úteros fantásticos para masas infantilizadas" que son los imperios o los Estados-nación” (p.4) actuando dicho empoderamiento en todas ellas; siendo nocivo a la

persona como tal y al grupo que, por no poseer poder, queda marginado, aislado e invisible de la sociedad. En este sentido, el ser humano como tal es un medio, el cual tiene que resolver los entresijos de sus esferas más internas frente al mundo y adecuarse a las esferas que no dependen de él y llegar a la conformación con sus iguales y con el mundo que le rodea (Figura 2).

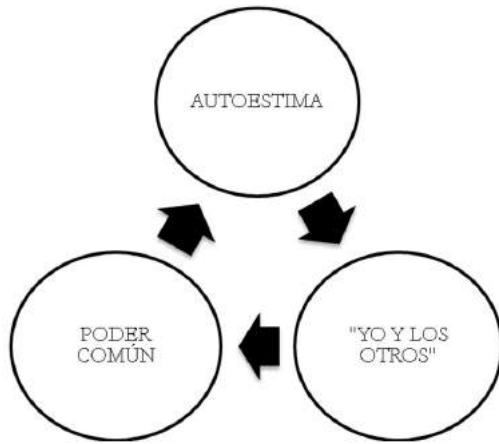


Figura 2. Elaboración propia

— *Resultados* —

EMPODERAMIENTOS MÁS SIGNIFICATIVOS

El empoderamiento, término complejo de descifrar y que no tiene una definición única, es aplicable a todas las esferas de nuestra sociedad. Es un concepto que se relaciona con la defensa de los grupos marginados, apartados de la sociedad, de los grupos menospreciados y con escasas oportunidades con respecto a la toma de decisiones. Frente a tal situación, nos planteamos la idea de un empoderamiento que llene a

cada individuo de voz, de conciencia, de reflexión, de poder...

Con la mente en ese empoderamiento vamos a trabajar. Un empoderamiento para la mejora de cada persona y toda la sociedad, nos encontramos gran variedad de dimensiones en las cuales esta idea ha tenido repercusión a lo largo de toda la historia. Centrándonos en los que, a mi juicio, han tenido mayor repercusión como son el empoderamiento femenino, el económico y el social.

Han sido muchos los que han usado el término empoderamiento referido a la mujer, y todos ellos con un objetivo en común: ganar poder sobre ellas mismas, sobre la sociedad y sobre los recursos que intervienen en la sociedad. Siendo tantos los que han trabajado en esa búsqueda de poder nos hace pensar en la reflexión que nos muestra Mitsuye Yamada (2007) "Reconocer nuestra propia invisibilidad significa encontrar por fin el camino hacia la visibilidad" (p.278). Ahora, por fin, en pleno S.XXI, emprendemos un viaje por un camino lleno de obstáculos que tendremos que derribar, en el que nuestras voces se unirán y lograremos ser visibles, ser mujeres, pertenecientes de una sociedad, pero ante todo, ser personas.

Las relaciones existentes de poder entre hombres y mujeres han sido enormemente notorias desde hace décadas, refiriéndonos al aspecto laboral, económico, cultural, sexual y social. Siendo la principal causa el sistema patriarcal de la sociedad y los límites y normas impuestos por éste. A raíz de ese sistema los hombres tomaron la palabra. Eran los que trabajaban, por lo tanto, los que conseguían dinero para alimentar a la familia. Eran los que tenían una vida social fuera del hogar. Eran los que tenían derechos. Eran los que poseían la toma de decisiones. Frente a las mujeres, las que cuidaban a los hijos/as y trabajaban dentro de casa, y las que construían su vida dentro de esas cuatro paredes, las que no tenían derechos y solo tenían obligaciones. Y así es como nos lo muestra Náyade García en uno de sus poemas, no existe mejor descripción de esa mujer, mujer incansable, poco reconocida y valorada, que su vida son los demás:

*“Mujer que trabajas, día a día,
sin horario,
sin recesos, bajas, ni calendario,
por tu casa,
por los tuyos, que son tu vida,
tu familia,
luchas, peleas, toda te das,
te entregas,
siendo o no siendo reconocida.*

*Mujer, criada y ama de casa,
fatiga callada,
esfuerzo, labor, trabajo y sudor,
de cuerpo y alma,
que no termina ni acaba,
no conoces jornada,
de día, tarde, noche y madrugada,
tan necesaria,
tantas veces maltratada u olvidada.*

*A ti...
ama de casa,
mujer que dicen que no trabaja,
por no traer paga,
que ejerces de esposa, madre y profesora (...)*”

Y bien, frente a esta espeluznante situación, surgió en 1837 el feminismo, concepto que hasta nuestros días no ha logrado su máximo auge, buscando desde sus inicios eliminar ese sistema, impuesto, ofreciendo a la mujer un mayor grado de equidad con los hombres tanto en lo político, económico como en lo social. Dicho término ha ido evolucionando, poco a poco, a largo de la historia llegando hasta nuestros días y reconociendo los derechos de las mujeres de todo el mundo. No ha sido una tarea sencilla, ha requerido de muchos años y de

una gran participación por parte de personas y organizaciones, para poder continuar en esa línea de progreso. No obstante, con todo este esfuerzo invertido, hoy por hoy, todavía hay mujeres que sufren la discriminación en el trabajo, únicamente por ser mujer. Sufren exclusión en su entorno más cercano, únicamente por ser mujer. Sufren la marginalización en su día a día, únicamente por ser mujer. De hecho el propio Pedro Guerra nos muestra en una de sus canciones lo siguiente:

*“Y ellas,
muchos más pobres que pobres,
las más pobres entre los pobres.”*

Y si las organizaciones han conseguido crear conciencia en la mente de todas las mujeres del mundo, ¿por qué no se ha podido llegar a la mente de hombres, instituciones... de que las mujeres, al igual que los hombres, pueden y tienen el poder para decidir sobre ellas, sobre sus derechos y sobre su futuro? Porque al constituir una identidad del yo errónea, desde los primeros años, es un acto de inteligencia y crítica la que debe realizar el hombre. Intentando desplazarse de su posición de poder a su situación de empoderamiento colectivo.

Dicha conciencia influye en todas las esferas que conciernen a la mujer, por lo tanto, la conexión con el aspecto económico es fundamental para que el progreso tenga un fin. Si nos adentramos en este aspecto Crespo et al. (2007) nos muestra que “El empoderamiento económico es un proceso dirigido al desarrollo de capacidades y al aumento de oportunidades para que los pequeños productores rurales o urbanos mejoren su calidad de vida y accedan a los factores productivos y de servicios con el objetivo de desarrollar su competitividad e inserción en el mercado, como fuente de incremento de ingresos y generación de empleo productivo” (p.19).

Si desmigamos el término propuesto, observamos palabras como: desarrollo, capacidades, oportunidades, calidad de vida, acceder a, inserción... Para que todas estas palabras tengan eco en el

empoderamiento económico es necesario el conocimiento del individuo de sus capacidades, derechos y obligaciones. Y, una vez que el individuo tiene claro estos aspectos, ¿Cómo logramos equidad en el terreno económico? Somos conscientes de que desde nuestros inicios las sociedades se dividen en clases, clases exageradamente diferenciadas. Sociedades donde los ricos tienen acceso a todos los recursos y exponen una manipulada información. Sociedades donde los pobres no tienen acceso a los recursos y, a ciegas, creen esa información de la que estamos hablando. Sociedades en las que, como hemos visto, hay invisibles, marginados, excluidos... y, por supuesto, mujeres. Para deshacernos de este tipo de sociedad, debemos dar a conocer –a todo individuo– determinados elementos que componen el empoderamiento y que acertadamente nos muestra la FRIDE (Fundación para las relaciones internacionales y el diálogo exterior):

1) Recursos. Son las condiciones materiales humanas y sociales del individuo. Los recursos económicos abarcan gran variedad de bienes, podemos distinguir entre los convencionales (como la tierra, la financiación, la tecnología, entre otros) y otros menos tangibles (seguridad económica, política, entre otros) pero igualmente importantes.

2) Agencia. Se entiende como la capacidad que tiene un individuo o grupo para definir sus objetivos y actuar en base a ellos. El conjunto de capacidades hace referencia, también, a la toma de decisiones que tiene el ser humano como tal, es decir, la motivación para llevar a cabo una actividad.

3) Estructura del contexto. La capacidad para tomar decisiones depende de la presencia y el funcionamiento de las instituciones formales e informales. Siendo parte fundamental de este contexto las leyes, normas sociales y marcos de regulación, que nos llevan hasta el acceso de recursos.

4) Resultados. La unión de los recursos y la agencia bajo una estructura de contexto determinada son la base para que todo ser

humano viva la vida que desea. Los resultados se verán tras dicha unión, aunque el ser humano no siempre reciba resultados positivos, sino que la opción de resultados negativos también entra en acción. Siendo positivos o negativos estos resultados, el proceso de empoderamiento será efectivo.

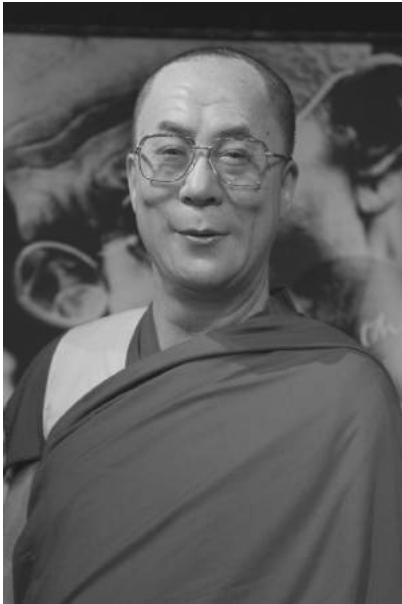
Por lo tanto, podemos observar dos vías. La primera, un individuo sin recursos es un individuo sin nada, no tiene el poder de acceder a una vida digna. Y sin el poder de acceder a recursos de cualquier tipo, entra en juego la agencia, que se verá limitada por esa falta de recursos y por lo tanto, la motivación caerá en picado ante dichas situaciones. Sin la presencia de lo anterior, la estructura del contexto y la capacidad de toma de decisiones serán nulas al no tener una base recursos, metas, objetivos y motivación. Siendo el resultado, una vida de “querer y no poder” en la cual tendrá que vivir en base a lo que el contexto crea importante y no a sus propias motivaciones y aspiraciones. La segunda vía, en la cual el individuo goza de recursos, será más fácil y motivadora. Que un individuo posea recursos, le proporciona mayor confianza en sí mismo, mayor seguridad y mayor tranquilidad ante las diversas situaciones que nos podemos encontrar. Un individuo con recursos puede acceder a casi todo, su visión dentro de la agencia se verá fijada por los objetivos y fines propuestos a modo individual, que estarán respaldados por esos recursos que posee. Su actuación dentro de la estructura del contexto dependerá de ese contexto, pero no de forma total, sino que tendrá más empoderamiento individual y por lo tanto el poder de toma de decisiones será elevado. Los resultados aquí, en esta vía, serán deseados y el individuo habrá obtenido, casi al completo (nos referimos con la palabras “casi” ya que no siempre vamos a obtener todo lo que queremos), los resultados propuestos al comienzo.

De esta manera, ante este tipo de sociedad que solo nos facilita dos vías para lograr nuestras metas, deberíamos tener en la mente un cambio, un cambio para una sociedad más humana y menos materialista, una sociedad que nos llene de valores y que deje a un lado las estructuras de poder. Sería ilógico hablar de sociedad y no hablar de progreso, ya que,

si no progresa la sociedad, nosotros tampoco progresamos, sino que nos anclamos en un sistema ya impuesto en el cual debemos acatar órdenes, leyes, normas, formas de vida e incluso los sueños que podemos llegar a tener

Y ¿qué sería del empoderamiento económico si no le respaldara el empoderamiento social?. Detrás del poder de tener recursos siempre hay un hombre, una mujer, un conjunto de personas dispuestas a conseguir esos bienes. A su vez, son todos esos recursos –materiales– los que han conseguido mecanizarnos y actuar por y para ellos, dejando a un lado la

idea tan importante de que ante todo somos personas. Como respondió el gran Dalai Lama en una entrevista a la pregunta ¿Qué es lo que más le sorprende de la humanidad?: Que se aburren de ser niños y quieren crecer rápido, para después desear ser niños otra vez. Que desperdician la salud para hacer dinero y luego pierden el dinero para recuperar la salud. Que ansían el futuro y olvidan el presente y así no viven en el presente ni el futuro. Que viven como si nunca fuesen a morir y mueren como si nunca hubieran vivido...



Entonces, nos centramos en el empoderamiento social como la base

de todos los empoderamientos, ya que, dependientes de lo social como individuo y la sociedad como grupo, todos las demás vertientes de empoderamiento residen en éste.

Analizando al individuo como tal, se comprende el comienzo del empoderamiento, es decir, nos centramos en la autoestima. La autoestima desempeña una función vital dentro de dicho término correspondiéndose al empoderamiento individual, implicándose junto a

ésta, la capacidad, la conciencia, la participación y el compromiso.

Un individuo con autoestima, y por lo tanto, con mayor grado de empoderamiento, aumenta las posibilidades de éxito, maneja la toma de decisiones propia y también dentro de un grupo, dirige su desarrollo en torno a unas metas, y su nivel de participación y de ejecución de ideas es elevado. Una vez analizado el yo, podemos avanzar en esta escalera de empoderamiento. En el siguiente peldaño nos encontraríamos “yo y los otros”, como bien nos indica FRIDE (Fundación para las relaciones internacionales y el diálogo exterior) “el individuo se agrupa cuando reconoce que es la vía más efectiva para lograr mayor peso y voz, y exigir que las instituciones, formales e informales, respalden las demandas sociales” (p.7), refiriéndonos a instituciones formales por las que dirigen nuestra sociedad y a las instituciones informales las organizadas por la población. Cuando encontramos el poder en nosotros mismos podemos dar el gran salto al poder común, es decir, avanzar en esta cadena de poder para conseguir las metas propuestas y lograr un fin, involucrándonos en el empoderamiento colectivo y dejando a un lado el individual. Dicho empoderamiento lleva consigo, una visión común de actitudes, valores, normas, logrando una unión de personas con unos retos y fines concretos, implicando una movilización y una toma de conciencia tanto a nivel individual como a nivel grupal.

Una vez dentro de ese empoderamiento colectivo, y avanzando en dicha escalera del empoderamiento, nos podemos encontrar frente a dos situaciones. La primera, que esa cadena se rompa, es decir, que no logremos los fines propuestos tanto individuales como los colectivos, y suponga una disminución de nuestro autoestima y por lo tanto, de nuestro empoderamiento individual. La segunda, que logremos nuestros objetivos y fines más concretos y una vez conseguidos reforcemos nuestro empoderamiento individual y colectivo, además de suponer esto, un incremento de nuestra autoestima y del yo dentro del grupo.

Ante estas situaciones, y enfrentándonos a ese último peldaño de la escalera, miramos a los ojos al gran sistema social. Aquí el individuo o el grupo parece que se desvanecen. La sociedad, y todo lo que ello

conlleva, instituciones, organizaciones, leyes, normas... son las que toman la palabra. Si estos peldaños son conseguidos con éxito, no estamos consiguiendo sólo los fines de un determinado grupo, sino que estamos consiguiendo el progreso dentro de ese grupo, es decir reforzando la confianza y la autoestima del mismo. Con ello vamos aproximándonos hacia el desarrollo de una sociedad más horizontal, igualitaria si se quiere emplear este término, y no conformista, que entiende y promueve, que luchando consiguen todo aquello que se ha propuesto.

Siendo el último peldaño de nuestra escalera, y analizadas dichas esferas a las que afecta el empoderamiento, sería lógico intentar dar una solución ante este empoderamiento presente todavía en nuestra sociedad. Y ante esa lógica nos replanteamos la aportación de Bentancor (2011):

Sin embargo, me pregunto si un proceso que implica la ganancia de poder por parte de un segmento social no implica simultánea y necesariamente la pérdida de poder por parte de otro. Pues, si se analiza desde un enfoque relacional, se trata de relaciones de poder y no del poder como una entidad ilimitada de la cual todos pueden “ir tomando” en la medida en que lo deciden.
(p.3)

Después de leer y releer la aportación de María Virginia Bentancor, me pregunto una vez más si será el empoderamiento esa espinita que llevemos en el corazón durante años o tendremos la posibilidad de repartir ese poder ilimitado para conseguir una equidad en nuestras vidas, en nuestra sociedad, para un futuro no muy lejano.

EMPODERAMIENTO Y EDUCACIÓN

Si nos introducimos ahora en el ámbito de la educación, el empoderamiento –como es obvio– juega un papel fundamental y vital. Carlos Chiavola (2008) citando a Ávila (2000):

“El empoderamiento como herramienta estratégica educativa es de gran importancia porque crea un clima donde los docentes y estudiantes se sienten parte importante de la organización; así como también perciben que son tomados en cuenta, lo cual resalta su ego y los conlleva a mejorar su rendimiento laboral, ego que en términos de los jóvenes cobra particular importancia por su consecuencia en elevar su autoestima y posibilidades de enfrentar el futuro exitosamente”. (p.140)

La escuela tradicional, desde sus inicios, ha creado una estructura piramidal en torno a la escuela y la educación, donde el docente es el “dueño” de la situación, de la toma de decisiones e incluso, en algunos casos extremos, de los pensamientos de los propios alumnos.

Siendo la escuela una organización creadora de nuevos pensamientos y de futuros genios, no lo representa en su estructura piramidal. No estamos queriendo decir con esto que reine la “anarquía” dentro de las aulas, sino que repartiendo el trabajo, practicando la escucha activa, observando y corrigiendo los posibles errores –nos referimos con esto a las posibles escenas de conflicto dentro de un aula– y ofreciendo la posibilidad de ejercer la toma de decisiones a todos por igual, logremos un lugar de conciencia, confianza, seguridad y conocimientos...De esta manera estaríamos creando un lugar de reflexión, de conciencia crítica y donde se generan y potencian ideas constantes, creando un clima de confianza y de igualdad para todos los alumnos, y no solo alumnos, sino para el propio docente y todos los componentes de esta organización.

Por lo tanto, dicha aula capacitaría a todos los alumnos tanto de manera individual como de manera grupal a nivel educativo, crítico y solidario. Con este pilar básico estaríamos trabajando, así, todos los poderes antedichos de una manera general en el sentido en el que nos lo muestra Shor, (1999):

“Una educación para el empoderamiento se define, como una pedagogía crítica democrática para el cambio individual y social, que se centra en el estudiante a fin de desarrollar y fortalecer

sus capacidades a la par que el conocimiento académico, los hábitos de la investigación, la curiosidad crítica sobre la sociedad, el poder, la desigualdad, y su rol en el cambio social”. (p.15).

Si otorgamos capacidades a los alumnos, estamos otorgándoles no solo eso, mucho más. Estamos ofreciendo un abanico de posibilidades, conocimientos, autoestima... y de esta manera, estamos ayudándoles a involucrarse en su entorno más cercano y en la sociedad. Estamos ayudándoles a reflexionar ante todo. Estamos fomentando la capacidad de proponer y promover ideas. Estamos potenciando su mundo y el que le rodea.

La educación empoderadora, deja a un lado lo que está bien y lo que está mal, lo correcto y lo incorrecto. Ella nos acerca a un mundo de posibilidades razonadas dentro de una organización generadora de ideas a través del diálogo reflexivo. Ya no sólo basta con crear y potenciar esta educación empoderadora; ambas partes, tanto docente como alumnos, deben estar dispuestos a luchar por ello. La responsabilidad mutua de que eso funcione. El éxito en el terreno educativo se consigue trabajando en esta educación empoderadora, dejando a un lado la autoridad y la desmotivación, y provocando en el alumno un sentimiento de bienestar y de sabiduría interna que le potencie todas las inteligencias trabajadas en su día a día.

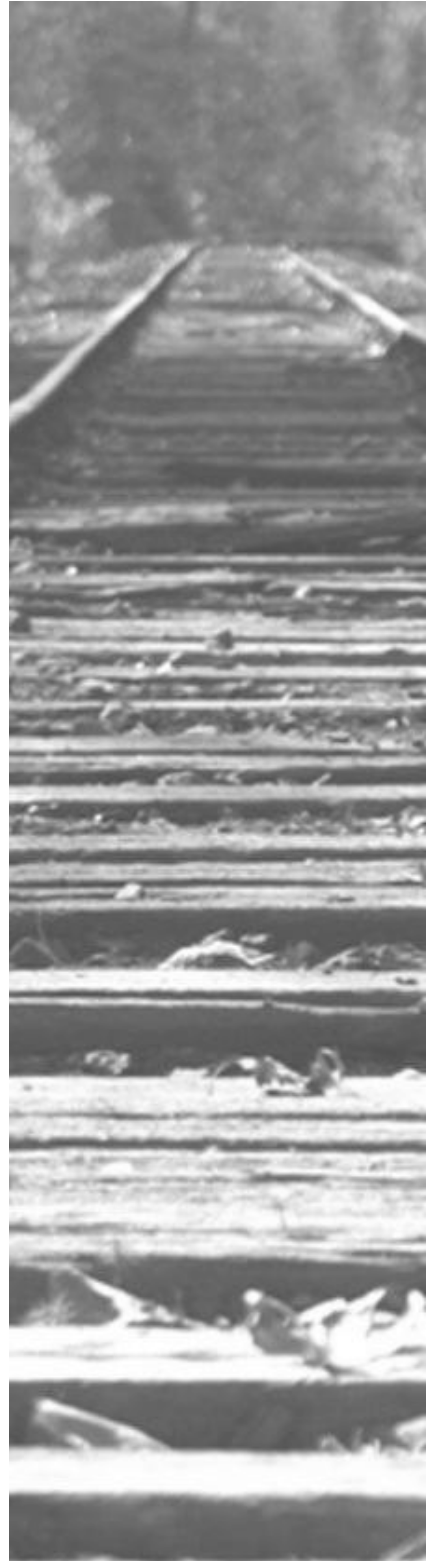
Ahora bien, si creamos una escuela empoderadora, no se puede quedar en eso. Debemos ampliar la educación a todos los aspectos que están en continuo contacto con todos los alumnos, es decir, lograr el empoderamiento en la familia, en la comunidad más cercana, en las organizaciones, en el género. Comenzar con el empoderamiento en el ámbito educativo es un gran paso para aportar al alumno conciencia sobre qué capacidades tiene, cuáles son sus obligaciones y, lo esencial, qué control ejerce sobre su propio yo y sobre lo nuevo por generar. De esta manera se vería reforzado, inconscientemente, el empoderamiento dentro de la familia, en el género y las organizaciones, todo aquello a lo que tiene acceso un alumno y por lo que puede reflexionar, tomar

decisiones y actuar en base a sus criterios propios.

Actuando de esta manera, estaríamos reafirmando la idea de Torres (2009):

“Finalmente, creemos fielmente que se debe apoyar al estudiante, pero no subestimando su potencial, ni entregándolo a una condición de minusvalía, sino abriéndole espacios de responsabilidad, comprometiéndolo y desafiándolo, a la par que orientándolo, solo entonces aportarán tanto el profesor como el mismo estudiante para el empoderamiento propio y el de los otros”. (p.104).

Como futura educadora me veo en la obligación de crear ambientes de desafío en los que el alumno tenga la posibilidad de llegar a los rincones más profundos de su conocimiento, me veo en la obligación de crear ambientes de equidad, donde todos sean iguales y nadie sea más que nadie, me veo en la obligación de orientar al alumno como ser humano y dentro de un grupo, para que su progreso sea constante desde los primeros años de su vida. Actuando desde las raíces del empoderamiento es la mejor manera de emprender un proceso largo y constante de lucha, de aprendizaje y esta es la mejor forma para empezar a cambiar el mundo. A nuestro juicio, y en base a lo visto



anteriormente, debemos otorgar poder a los alumnos y alumnas, que serán el futuro que mueva el mundo, pero el paso vital debe ofrecerlo el educador. Es fundamental dar a los alumnos la oportunidad de ser *más libres* y desafiarlos ante toda situación que se nos pueda plantear en esta vida. Porque todo educador debería replantearse esta pregunta que se hace Freire (1994):

“¿Qué tipo de educador sería si no sintiera un impulso poderoso que me llevara a buscar, sin mentiras, argumentos convincentes en defensa de los sueños por los que lucho, en defensa del porqué de la esperanza con la que actúo como educador? Lo que no puede permitirse es que se oculten verdades, que se niegue información, que se impongan verdades, que se les arrebatase la libertad a los alumnos y alumnas o que se les castigue por el método que sea si, por cualquier razón, no aceptan mi discurso o rechazan mi utopía”(p.83).

De esta manera, las esferas más dañadas por el empoderamiento son personas o grupos de personas a las que el poder, por poseer determinadas características – ser mujer, tener escasez de recursos, pertenecer a una raza o religión diferente a “*lo normal*” – ha afectado de pleno. Si todos los educadores, los que llevan años y años ejerciendo y los nuevos que están por ejercer, pensasen y actuasen de esta manera, estarían mejorando el porvenir de la educación y estarían formando personas únicas y luchadoras.

Es evidente que la forma más *radical* y eficaz de evitar el empoderamiento es abriéndole los ojos al ser humano, de forma individual y como grupo, de las capacidades, oportunidades, derechos y libertades que tiene o debería tener.

Con respecto a la mujer, al empoderamiento femenino, han sido muchos años de lucha constante defendiendo derechos y libertades, dando oportunidades a las mujeres que se les han sido arrebatadas, aferrando a la mujer a la postura de: *fragilidad, invisibilidad y dueña del hogar*. Muchas organizaciones han sido y son los que luchan para combatir todo esto y

lograr la equidad. Si nos referimos al aspecto económico, la desigualdad en las clases sociales ha sido notorio desde, por así decirlo, el comienzo de los tiempos. El poder del dinero que ha movido y mueve todo lo que afecta a la persona, haciéndose dueño de todo aquello que gira en torno al ser humano, dejando la toma de decisiones propia a un lado de sus elecciones y obteniendo aquello que le va a hacer tener una vida *digna*. Y es aquí cuando apreciamos al ser humano, a lo social, al yo, como la base de todos los empoderamientos. Pero no sólo basta con analizar el yo, sino que hace referencia al primer peldaño de nuestra escalera, siguiéndole la puesta en escena del yo dentro del contexto social, es decir, las relaciones del yo y los otros; para finalizar con el poder colectivo – del nosotros – frente al sistema social. Todo este proceso tiene como fin lograr la equidad en las personas, con las instituciones, con la sociedad... Dejando a un lado las desigualdades que, hasta el día de hoy, siguen existiendo.

Y para evitar que estas desigualdades se sigan creando, tendremos que fomentar valores, oportunidades, derechos, capacidades... a los más pequeños, es decir, actuar desde los primeros años de la educación para que los futuros adultos puedan cambiar todo esto y tengan la conciencia crítica de estar haciendo las cosas *bien*.

— *Conclusiones* —

El estudio del empoderamiento hace referencia a una necesidad, el logro de esa necesidad, consiste en un proceso largo y constante. Para comenzar la investigación, nos hemos adentrado en las diferentes definiciones que han realizado diversidad de autores a lo largo de la historia y, una vez conocedores del concepto, podemos trabajar en los aspectos del empoderamiento que, como bien nos indica la palabra, son los poderes.

Cuando hablamos de poder, no toda persona conoce estos poderes, los pueden haber utilizado, vivido o sufrido, pero no los conocen como tal/

han sido conscientes de ello. Como hemos mostrado anteriormente, el término empoderamiento, engloba cuatro tipos de poderes íntimamente relacionados, siendo estos: *poder interior*, *poder de*, *poder con* y *poder sobre*. Estos poderes hacen referencia desde la capacidad individual – autoestima –, pasando por la relación del “yo y los otros”, hasta llegar a las injusticias de quienes ejercen poder sobre alguien.

A lo largo del presente trabajo hemos visto los efectos de los poderes en todas las esferas de la sociedad y sobre todo, en los grupos invisibles. Comenzando con los poderes que no se les han otorgado a las mujeres en su vida, hemos hecho referencia a los derechos que no han recibido, a las obligaciones que sí han tenido y al pequeño poder interior que le han permitido tener. Teniendo muy presente a lo largo del artículo el poder del dinero y lo difícil que resulta en este terreno lograr equidad entre las personas – diferenciadas clases sociales –, lo que nos lleva a la necesidad de recursos para conseguir una vida *estable*. Comprendiendo como afectan estos poderes en estos campos llegamos a lo social, a la capacidad individual y colectiva del ser humano, en primer lugar las relaciones de poder existentes entre las capacidades y más tarde, frente al gran sistema social. Por último, hemos realizado un trabajo minucioso del poder dentro de la educación, para conseguir abrir los ojos a todo lo que conlleva para que un alumno tenga una buena educación, en base a igualdad de oportunidades, derechos y con la importancia que tiene la escuela como organización creadora de nuevos pensamientos y de futuros genios. Cumpliéndose todas estas metas estaríamos logrando un mundo en el que toda persona tiene derechos y tiene obligaciones para actuar en base a sus propios criterios, y no los impuestos por las personas o grupos poderosos. Siendo de esta manera, estaríamos otorgando al individuo una herramienta valiosa que le permita *ser poderoso* en todas las esferas que nos conciernen como ser humano y no solo eso, sino que los profesores estaríamos creando un lugar de conocimiento, autonomía, educación y cambio, hacia una sociedad utópica la cual todos queremos ver florecer en poco tiempo.

— Bibliografía —

- Ávila, F. (2007). El concepto de poder en Michel Foucault. *Revista de filosofía, A parte Rei* 53: 1-16.
- Bentancor, M. (2011). Montevideo-Uruguay: Empoderamiento: ¿una alternativa emancipatoria?. *Revista de Trabajo Social*, 61: 1-14.
- Chiavola, C., Cendros, P. y Sánchez, D. (2008). Venezuela: El empoderamiento desde la perspectiva del sistema educativo. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 14, 3, 130-143.
- Crespo, P. et al. (2007) Empoderamiento: Conceptos y orientaciones. ASOCAM, Quito, 1-21.
- Friedman, J (1992). Empowerment: The Politics of Alternative Development. Blackwell Publishers.
- López, G (2010). *Apuntes sobre la pedagogía crítica, su emergencia, desarrollo y rol en la posmodernidad*. 1.
- Maigua, G. (2012). Empoderamiento del pedagogo infantil frente a su rol profesional y su compromiso social. Buenos Aires, 1-12.
- Montero, M. (2003). Teoría y práctica de la psicología comunitaria: la tensión entre comunidad y sociedad. Buenos Aires: Paidós.
- Moreno, C. (2006). Bourdieu, Foucault y el poder. Voces y contextos. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, año I, 2, 1-14.
- Rappaport, J. (1997). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 9: 1-26.
- Sloterdijk, P. (2006). Esferas, helada cósmica y políticas de climatización. *Eikasia, Revista de filosofía*, 5, 1-11.

Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Revista Universitaria de Investigación*, Año 10, 1, 89-108.

RECURSOS ELECTRÓNICOS

Ávila, R. (2003). Empoderamiento. Disponible en: <http://www.monografias.com> (Fecha de consulta: 13 de mayo de 2015)

Bel, C. (2010). Mujer y poder. Disponible en: http://isonomia.uji.es/wp-content/uploads/2013/06/PDF-GyMT-Mujeres_y_poder-2010.pdf (Fecha de consulta: 09 de abril de 2015)

Charlier, S., Caubergs, L., Malpas, N., y Kakiba, E., (2007). El proceso de empoderamiento de las mujeres. Disponible en: http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0251/proceso_empoderamiento_mujeres_CFD.pdf (Fecha de consulta: 08 de abril de 2015)

Entrevista a Dalai Lama: Disponible en: <http://es.paperblog.com/la-humanidad-entrevista-al-dalai-lama-944267/> (Fecha de consulta: 15 de abril de 2015)

FRIDE (2006). El empoderamiento. Disponible en: http://fride.org/descarga/BGR_Empowerment_ESP_may06.pdf. (Fecha de consulta: 13 de mayo de 2015)

García, N. (2012) A ti ama de casa. Disponible en: <http://rinconamuva.blogspot.com.es/2012/01/ti-ama-de-casa.html> (Fecha de consulta: 08 de mayo de 2015)

Guerra, P. Pobres. Disponible en: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=1559052> (Fecha de consulta: 10 de mayo de 2015)

Lonzi, Carla (2004): Escupamos sobre Hegel. Escritos de “Rivolta Femminile”, México: Fem-e- libros. Disponible en: <http://www.nodo50.org/herstory/textos/Escupamos%20sobre%20Hegel.pdf>. (Fecha de consulta: 02 de abril de 2015)

Yamada, M. (2006 – 2011): Sabiduría aplicada. Disponible en: <http://www.sabiduriaaplicada.com/citas-femeninas.html> (Fecha de consulta: 11 de mayo de 2015)

La Educación Librementemente Formal



Pilar Fernández de la Vega

En el presente capítulo se analizará la institución educativa desde el punto de vista social, estudiando la influencia que puede tener el Estado en ella. Además, investigaremos los dos enfoques educativos más destacados en los últimos años de la historia de la educación española y en qué tipos de modelos educativos derivan. Por último, como base de esta investigación científica, se analizarán dos centros educativos diferentes, la escuela formal y la escuela libre, plasmando así todas las semejanzas y diferencias de dichos centros educativos.

— *Introducción* —

Trinidad y Pozo (2008) afirman que la educación y la sociedad están íntimamente relacionadas y no se pueden entender de forma aislada teniendo una relación de dependencia.

A partir del modelo social se construye el modelo educativo, por lo que el sistema educativo es un subsistema del sistema social y, al mismo tiempo, el sistema escolar es un subsistema del sistema educativo.

Ambos autores afirman que la educación está influenciada por diferentes factores de manera intrínseca como son la política, la cultura, la filosofía y la economía y, por lo tanto, la educación será aquello considerado como útil para la sociedad.

En esta misma línea nos encontramos con Bourdieu (2000) que expone que en la escuela se imparten unos conocimientos que conforman una cultura determinada, seleccionada e impuesta por la clase social dominante. Así, en función de la cultura que un individuo reciba en su ámbito familiar tendrán ventaja o desventaja en la escuela.

Modelos educativos predominantes en la historia

Como veremos a continuación existen dos modelos educativos, los cuales han tenido mucho peso a lo largo de la historia como son el positivismo y el constructivismo.

EL POSITIVISMO

El subsistema educativo está influenciado por las clase dominantes, las cuales, imponen una dinámica en la que los alumnos/as están aislados del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo meros receptores de información. Esto conlleva a que el alumnado no pueda adquirir los contenidos por sus propios medios, sino que es el propio profesorado quienes les muestran la realidad de un único modo sin opción a modificarla.

En este sentido encontraríamos el modelo positivista, el cual, según Ayala y González (1997), predominó en las Ciencias de la Educación siendo el paradigma dominante en los años cincuenta y sesenta.

Asimismo, el positivismo defiende que todo sujeto puede alcanzar la verdad de todo aquello que lo rodea pero, para que el conocimiento que extraiga sea veraz, debe obligatoriamente haber utilizado un método específico (Meza, 2003).

Según Dobles, Zuñiga y García (1998), el positivismo defiende que el sujeto es capaz de llegar al conocimiento y accede a esa realidad

mediante los sentidos (empirismo), la razón (racionalismo) y las técnicas (tecnicismo) que emplee. No obstante, el único conocimiento con rigor es el científico (en este sentido es necesario recordar que las ciencias humanas y sociales son excluidas de esta perspectiva ya que éstas incorporan la subjetividad como elemento fundamental de su producción de conocimiento) y éste sólo se puede alcanzar mediante el método científico. Por ello, el individuo y su objeto de estudio son independientes, por lo que debe adoptar una posición neutra en su búsqueda por el conocimiento (Dobles et al., 1998).

Así pues, podemos considerar la ciencia como la clase dominante que estipula e impone las leyes y los modelos educativos que rigen las instituciones escolares, con el fin de crear personas domesticadas que sean competentes en la sociedad que conforman y eliminando el aspecto crítico de todas ellas.

Los seres humanos somos individuos y cada uno observamos y percibimos nuestro entorno de forma completamente diferente. Cada uno percibe la realidad en función del contexto en el que se encuentre y, en muchas ocasiones, dos individuos que se encuentren en el mismo contexto pueden discernir en la percepción de la realidad.

En esta misma línea del paradigma positivista encontramos el llamado modelo presagio-proceso-producto, que se encuentra sumergido en el ámbito educativo.

Este modelo, según Curotto (2010), es un paradigma que sostiene la íntima relación entre los resultados académicos del alumnado con las características del profesorado, tanto físicas como psicológicas en su globalidad, las cuales conforman la personalidad del docente.

Por ello deja de lado el contexto del aula, despreocupándose por los factores que condicionan el comportamiento de los docentes y de los alumnos/as (Curotto, 2010).

En este sentido, Paramá, Fernández-Araque y Benedicto (2015) afirman que dentro del sistema encontraríamos ciertos factores estables, que son

los de presagio, los cuales, están relacionados con las particularidades de cada alumno/a y con el contexto donde tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje. También añaden que, los factores que varían en este sistema educativo serían los de producto, que abarcan los resultados académicos que se obtienen.

Por otro lado, dentro del proceso hay un factor independiente que es el propio docente. Como ya se ha dicho anteriormente, existe en este modelo una relación de causa y efecto entre el profesor/a y el rendimiento académico, estando este último condicionado totalmente por el docente (Paramá et al., 2015).

Asimismo, estos autores sostienen que es un modelo unidireccional basado en el modelo positivista. Dicho enfoque se basa en el contexto socio-económico de comienzos del Siglo XXI. En esta etapa los principios que sustentaban la industrialización se ven inmersos en el sistema educativo. Así pues, el alumnado sería el artificio que puede forjarse en función de las demandas del profesorado.

Gutiérrez (2003) nos muestra cómo, en la actualidad, la formación de los individuos se centra en que todos los contenidos y prácticas estén estandarizados. Así, se deja en un segundo plano las diferentes necesidades de aprendizaje de cada individuo. Por lo que el docente es quien dirige el aprendizaje, esperando que los alumnos/as realicen lo que él les impone, evitando así la crítica personal.

EL CONSTRUCTIVISMO

La concepción constructivista, como nos afirma Onrubia (1999), defiende que el aprendizaje es un proceso activo por parte del alumnado. Éste construye y modifica sus esquemas de conocimiento a partir del significado propio que le da a los contenidos que se le presentan y a su concepción del hecho de aprenderlos. Asimismo, esta forma de alcanzar un aprendizaje significativo a partir de la propia acción del alumnado, convirtiéndose en los principales protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe estar regulada y sistematizada

por las intenciones educativas que se recogen en el currículum (Onrubia, 1999).

Este enfoque constructivista nos llevaría al denominado **modelo personal** de aprendizaje. Según Adell (2010) (entrevista sobre el PLE que encontramos en Youtube), el objetivo primordial de este modelo es descubrir cómo se aprende. En este sentido, cada individuo se marca los objetivos que quiere alcanzar, las herramientas, etc. y esto es lo que denomina “Entorno Personal de Aprendizaje”. Así pues, el alumno/a es el principal protagonista de su aprendizaje, estableciendo las bases de todo aquello que se propone aprender y siendo crítico en dicho proceso, potenciando así su autonomía y dirigiendo en todo momento sus propias expectativas de vida.

En esta misma línea, Arroyo (2013) afirma que cada persona crea todo aquello que le rodea con el fin de potenciar su aprendizaje. Esta afirmación estaría muy relacionada con el relativismo. Los individuos concebimos el entorno que nos rodea de manera subjetiva, ya que somos diferentes y estas distinciones también están presentes tanto en el análisis de la realidad como en su concepción, siendo ésta totalmente subjetiva. No obstante, dentro de ese relativismo, todos partimos de unas bases conceptuales creadas por los seres humanos a lo largo de la historia. Estos conceptos sociales son aceptados y compartidos por todos los individuos, ya que por lo contrario no podría surgir ningún tipo de comunicación entre dos interlocutores. Por lo tanto, dentro de esta subjetividad existe cierta objetividad.

Por ello debemos hacer que los individuos sean los principales protagonistas de su aprendizaje, siempre y cuando dicho proceso surja de unas bases establecidas a nivel social, las cuales no deben ser impuestas sino propuestas.

Análisis comparativo: Escuela

Formal vs Escuela Libre

Después de mi experiencia en las prácticas, en un centro educativo formal de Educación Infantil, y de asistir a una escuela libre, ambos de la provincia de Soria, desglosaremos con profundidad los aspectos más relevantes que hacen características, tanto a las instituciones educativas aceptadas por el Estado para que los infantes lleven a cabo su proceso de escolarización, como a las escuelas libres en las que he tenido la oportunidad de estar presente.

Para ello se analizarán una serie de categorías, íntimamente relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje y entre ellas al mismo tiempo. Todas estas categorías se distribuirán en tres bloques (ámbito educativo, ámbito personal y ámbito geo-relacional), teniendo como objeto de estudio tanto la escuela formal como la escuela libre. De este modo, se podrán observar las semejanzas y diferencias de ambos contextos educativos a modo de comparación.

ÁMBITO EDUCATIVO

Con respecto a este ámbito podemos afirmar que en la escuela formal está presente el enfoque positivista que deriva a un modelo presagio-producto que relaciona los resultados académicos con el propio docente, siendo éste el poseedor de todo el conocimiento y quedando los infantes en un segundo plano. Por ello, el docente elige los contenidos a trabajar y los presenta con una metodología expositiva, siendo él quien marca las pautas de las actividades. De este modo, no hay libertad en este proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la escuela libre se puede apreciar el enfoque constructivista, que da lugar al modelo personal en el que el principal protagonista es el infante, pudiendo construir su propio conocimiento y sin que exista la presencia de evaluaciones estandarizadas. Por lo que los discentes son los que

eligen el aprendizaje que quieren llevar a cabo en todo momento, estando presente la libertad de éstos en este proceso.

Asimismo, en la escuela formal existe una clara división con respecto a los contenidos, la cual se puede apreciar fácilmente con la división de áreas en el ciclo de Educación Infantil: conocimiento de sí mismo, conocimiento del entorno y lenguajes: comunicación y representación. Paralelamente, en la escuela libre se trabaja de forma holística con actividades que engloban todas las áreas. Así por ejemplo, los más pequeños pueden acceder al taller de carpintería que tienen en la propia escuela. En él, deciden qué es lo que



Escuela formal

quieren crear, y para ello están trabajando conceptos matemáticos (medir una tabla de madera), la psicomotricidad fina (utilizar el lápiz para marcar el material), la psicomotricidad global (coordinación para cortar con la sierra), etc.

En ambas escuelas está presente el aprendizaje individualizado, aunque en la escuela libre podemos encontrar un mayor grado de esta individualización. Esto es así ya que en la escuela formal es el propio profesor quien elige en cada momento que tipo de actividad se

va a llevar a cabo y, en cambio, en la escuela libre los infantes son los que, en todo momento, eligen lo que quieren aprender cada día y los maestros/as, o mejor dicho acompañantes, son los guías de este proceso y no interrumpen en ningún momento a los niños/as, sino que los tutorizan por si pudieran precisar alguna ayuda.

En cuanto a la resolución de conflictos, en la escuela formal es el propio docente quien tiene la última palabra para dar una solución. En una de las aulas formales en las que realicé mis prácticas, cada día había que cambiar la flecha que indicaba quién era el encargado del día. Todas las mañanas, los infantes querían mover la flecha y siempre alguno rompía a

llorar. En ese momento y ante esta situación, la maestra les prohibió mover la flecha a todos los infantes en lugar de preguntarles qué sería lo que podrían hacer para que eso no ocurriera, dejándoles en este caso reflexionar sobre el conflicto y dando una solución razonable a la cuestión. Por otro lado, en la escuela libre se plantea el conflicto de forma comunitaria para poder mirar de qué manera se puede solucionar en algunas ocasiones y en otros no. Cuando surgen dentro de la escuela, son los propios alumnos/as los que los solucionan. Los acompañantes sólo intervienen si existe alguna diferencia en cuanto a la edad, ya que, dependiendo de los años que tengan los discentes, puede haber muchas diferencias en cuanto a las habilidades sociales que tengan adquiridas los infantes. De este modo, los adultos intervienen objetivamente cuando es preciso, sin juzgar en ningún momento y atendiendo a ambas partes por igual. En muchas ocasiones en los conflictos que surgen entre los más pequeños de esta escuela libre se llega a un acuerdo, pero en muchas ocasiones no.

Los discentes no han
aprendido nada con
el castigo impuesto
por el docente

Los premios y los castigos están muy presentes en la escuela formal. Cuando un alumno/a no mostraba un comportamiento adecuado o, mejor dicho, el comportamiento que la maestra le exigía, se le castigaba sin ni siquiera explicarle el porqué de esa reprimenda, sino que se le castigaba y punto. Muchas veces los discentes no sabían cómo habían llegado hasta esa situación, por lo que no habían aprendido nada con el castigo que el docente le había impuesto. No obstante, se les reconocía siempre el trabajo “bien hecho” a los alumnos/as, dándoles refuerzo positivo verbal en un determinado momento, pero sin recompensarles por los buenos resultados al igual que se les castigaba por las conductas indeseadas.

En cambio, en la escuela libre no se hace uso ni de uno ni del otro. Con respecto a los premios o refuerzos positivos, cuando los alumnos/as enseñan alguna obra artística, no se les alaba ni se les dice –“qué bonito

dibujo”- con el fin de que los alumnos/as no interioricen la idea de que todo lo que hacen debe agradar al resto de individuos que les rodean. Por otro lado, los castigos no se utilizaban en ningún momento en la dinámica del día a día. Esto es así porque se intenta que los infantes adquieran el sentido de la responsabilidad, teniendo en cuenta que cada uno tenemos un papel moral enfocado al respeto proyectado a los demás. Así por ejemplo, si algún alumno/a muestra alguna actitud negativa de manera reiterada, se intenta buscar una solución conjunta con el fin de que entiendan que en esta vida todos nuestros actos están condicionados a una consecuencia que puede ser positiva o negativa, pero que nadie nos impone.

La evaluación en ambas escuelas es continua. En la escuela formal es estandarizada y solo participa el docente siendo los discentes el objeto de estudio en este proceso sin tener en cuenta lo que ellos puedan opinar o proponer sobre la valoración docente. Por otro lado, en la escuela libre es cualitativa y participan los alumnos/as, ya que deben autoevaluarse tras finalizar un periodo de tiempo. Todas las semanas, en concreto los viernes, los infantes de Educación Infantil evalúan el desarrollo de toda la semana, hablando y comentando los procesos que han adquirido y destacando si han dejado sin finalizar alguna actividad, la cual deberían terminar, etc. Los alumnos/as que corresponden a la etapa de primaria realizan esta evaluación pero de manera trimestral.

ÁMBITO PERSONAL

En ambas instituciones, se pueden dejar en un segundo plano o potenciar algunos aspectos muy relevantes dentro del ámbito personal de los discentes.

Con respecto a la creatividad en la escuela formal se potencia en algunos discentes y en otros se destruye. En estos centros el proceso de enseñanza-aprendizaje está muy marcado por las pautas que el docente da sin dejar modificar los resultados finales que se quieren obtener. Esto conlleva a que los más pequeños guarden bajo llave su creatividad por miedo a represalias, las cuales son muy usuales cuando los alumnos/as,

al realizar cualquier tipo de actividad, muestran la preciosidad de esta categoría pero el resultado obtenido no se encuentra dentro de las expectativas del maestro/a. Por otro lado cuando un maestro/a de la escuela formal observa que un determinado alumno/a, por mucho que le exijas y le marques las pautas de las actividades, sigue actuando de manera espontánea en todas ellas y realiza los ejercicios a su parecer, se suele hacer caso omiso de estos infantes y se centran en los demás compañeros/as que hacen que la dinámica del aula demandada por el adulto/a transcurra de forma correcta. En este sentido, si estos discentes (permítasenos decirlo así, “rebeldes”) dejan aflorar su creatividad en cualquier momento de la clase no se les interrumpe, dejando que su creatividad vuele en cualquier situación y mostrándoles un trato de favor.

De otro modo en la escuela libre la creatividad es una categoría muy valorada que se deja aflorar en todo momento. Podemos afirmar este dato ya que los acompañantes, como hemos dicho, son meros observadores del proceso educativo y no juzgan en ningún momento los resultados que puedan obtener los alumnos/as tras finalizar una actividad. Esto hace que los discentes de esta escuela potencien totalmente su creatividad, sin temor a represalias por la utilización de la misma.

En esta misma línea de creatividad, podemos decir que en la escuela formal la dinámica de todos los días es muy similar, la cual está marcada por rutinas que permiten a los infantes anticiparse en todo momento, y en cambio, en la escuela libre hay tres rutinas al día, por lo que la dinámica de cada día es totalmente diferente.

Al hilo de esto podemos destacar el video de Ken Robinson titulado “Cambiando los paradigmas sociales. La Educación”. El autor muestra cómo la educación sigue inmersa en el mismo modelo que había durante la revolución industrial y la época de la ilustración, en la que los centros educativos formaban a las personas con el fin de que fueran competentes en este ámbito de la industrialización. El autor expone que no podemos mantener dicho modelo educativo, debido a que nos

encontramos en otros tiempos, en otra época. Así pues, modelamos a los alumnos/as según los beneficios de la propia sociedad para que se puedan desenvolver como las clases dominantes (la economía) quieren que lo hagan. De este modo no creamos personas, individuos que tengan un pensamiento divergente, sino productos industriales que queremos que sean todos de la misma manera, robándoles lo más valioso que los seres humanos podemos tener, la creatividad, ese pensamiento divergente que hemos nombrado al principio.

El juego en la escuela formal se sustituye la mayoría de las veces por fichas para poder obtener con mayor facilidad los resultados que se precisan, en cambio, en la escuela libre el juego libre es la base del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo en la escuela formal, al estar muy marcados las pautas de los ejercicios, los niños/as no son espontáneos por miedo a equivocarse y a recibir represalias, y en la escuela libre, los discentes muestran una gran espontaneidad en todo momento. En ambas escuelas se promueve la autonomía de los infantes, pero en la escuela formal esta autonomía está más enfocada al desenvolvimiento de los alumnos/as en el centro y en la escuela libre, además, al pensamiento crítico de los mismos.

Por otro lado, el afecto está presente en ambos centros pero en la formal está más dirigido al refuerzo positivo y en la libre a la base de la relación entre el adulto y el infante.

ÁMBITO GEO-RELACIONAL

Partiendo de la fundamentación de algunos autores, este apartado –que hemos denominado “ámbito geo-relacional”– va hacer referencia a todas las relaciones que se establecen dentro de las aulas, las cuales están influenciadas por la distribución del espacio general y de las zonas concretas dentro de las aulas. De ahí la utilización del prefijo “geo” (procedente del griego –tierra-), haciendo referencia a la relación que existe entre la distribución de los espacios, entendidos como realidades concretas, y las relaciones interpersonales.

En esta misma línea nos encontramos con Cabello (2011), que expone lo siguiente en relación a este aspecto: “El espacio debe ser entendido como un lugar de encuentro, de intercambio con las personas que van a convivir en él” (p. 198).

La relación que existe en la escuela formal entre todos los integrantes del grupo-clase está limitada por el espacio, ya que, dependiendo de la zona en la que nos encontremos, los alumnos/as no siempre tienen la opción de relacionarse entre ellos de manera libre y espontánea. Consideramos que este ámbito, tan delimitado y marcado por los espacios, es frío porque los infantes están condicionados a relacionarse en todo momento por la zona del aula en la que se encuentren. Así pues, dependiendo del ambiente que el docente cree dentro del aula, a través del mobiliario de clase, los infantes estarán limitados a expresarse con espontaneidad.

Paralelamente, en la escuela libre el espacio no delimita ni fija el tipo de relaciones que se pueden dar dentro de la escuela, por lo que las relaciones que se establecen son en todo momento libres y espontáneas. Asimismo, en la escuela formal los infantes suelen adquirir un gran nivel de compañerismo, sintiéndose obligados a ayudar a sus compañeros/as durante las tareas o, incluso dando cariño a aquellos compañeros/as que en un momento determinado se sienten tristes. En esta misma línea, podemos afirmar que cuando los alumnos/as terminan el trabajo individual y se percatan de que algún compañero/a todavía no ha terminado, le ayudan para que lo pueda finalizar a tiempo e irse a jugar con ellos. Este tipo de situaciones no son recriminadas ni mucho menos por el docente, a no ser que el infante al que estén ayudando no tenga hecho el ejercicio porque ha estado haciendo otro tipo de cosas mientras sus compañeros/as estaban trabajando. Así pues, las relaciones entre los alumnos/as que he podido presenciar son muy positivas, en las que priman el compañerismo y la solidaridad. Esto es posible porque son los propios docentes quienes fomentan estas situaciones al permitir al alumnado reaccionar de esta manera.

El compañerismo también prima en la E.L. Teniendo en cuenta que en

el centro conviven niños/as de diferentes edades en el mismo espacio educativo, el aprendizaje cooperativo se suele dar en muchas ocasiones y de manera espontánea. Así por ejemplo, pudimos observar en esta escuela como un niño de tres años quería hacer una espada con un trozo de madera, pero no sabía cómo cortarlo para hacerle la punta. Al lado estaba el alumno más mayor del centro, y éste, al ver que su compañero precisaba ayuda, le preguntó que para qué iba a utilizar la espada, si era para jugar o de adorno. El pequeño le dijo que para jugar y el mayor le explicó que si era para jugar no podía tener punta porque podía clavársela a alguien. Por ello el más pequeño le dijo que, en ese caso, quería hacer una de adorno y otra para jugar. A continuación dicho compañero ayudó al pequeño a cortar la punta de la espada.

Por otro lado, la relación alumno-profesor en ambas escuelas es muy positiva, ofreciendo un ambiente cálido y seguro a los discentes puesto que en ambos centros los maestros/as y los acompañantes tienen un gran conocimiento de todo el entorno que rodea a los discentes. No obstante, en la escuela formal puede ser distante en muchas ocasiones. Esto se puede observar tanto en la asamblea como en muchas de las actividades que transcurren en el día a día. Así por ejemplo, durante la asamblea todos los alumnos/as se sientan en el suelo, excepto el docente que lo hace en una silla. Por ello, no podemos decir que la relación alumno-profesor sea una relación entre iguales y al mismo nivel dentro del aula. Por lo tanto, la relación que existe entre los docentes y los discentes de los centros convencionales es una relación cálida e íntima, pero al mismo tiempo suele ser distante en muchas ocasiones.

La diversidad cultural está dentro de ambas escuelas, sin embargo, en la escuela formal en la que he estado presente no se preparan actividades interculturales con el fin de que todos conozcamos un poquito más de nuestro compañero/a y en la escuela libre sí.

Por último, en cuanto a relación de las familias y el centro podemos decir que es muy positiva en ambas escuelas. En la escuela formal éstas participan a través del AMPA y en la escuela libre formando parte de la propia organización. La ratio de individuos en ambos centros ayuda a

que en la escuela libre esta relación sea más íntima que en la escuela formal.

Asimismo, cuando nos encontramos con familias que desconocen el idioma se produce una gran barrera lingüística que impide el intercambio de información por ambas partes, la escuela y las familias. Cuando se producen estas situaciones en las escuelas convencionales, no se suelen poner todos los medios para comunicarse con ellos. No solo me estoy refiriendo a aquellas circunstancias que dan lugar a la necesidad de tener que comunicar alguna incidencia que se haya producido en el día a día, sino a cualquier información pertinente que las familias deban recibir para estar informadas de todo lo que ocurre en el centro (actividades extraescolares, salidas culturales, excursiones, servicios del centro, actividades culturales dentro del centro, etc.). Esto se podría identificar con lo que Leiva (2008) denomina como conflicto escolar intercultural, que sería según el autor aquellas situaciones en las que se produce una desigualdad cultural entre los individuos de diferentes culturas que interactúan en el ámbito educativo.

Todos estos datos se suelen comunicar a los padres a través de boletines de información que llegan hasta las familias por medio de los hijos. Estas notas se encuentran redactadas en un solo idioma, el castellano, por lo que aquellas familias que no lo comprenden y mucho menos pueden leerlo o escribirlo no reciben la información del mismo modo que las demás.

En la E.L no nos hemos percatado de que exista, en este momento, ninguna barrera lingüística que impida que el centro pueda comunicar a las familias cualquier notificación pertinente del ámbito educativo. Si lo hubiera, se utilizaría el inglés como medio de comunicación, ya que, en este caso, una de las acompañantes domina perfectamente este idioma. Asimismo, el centro utiliza el correo electrónico como instrumento de comunicación y, de esta manera, tanto los padres como los acompañantes pueden mantener una comunicación directa en cualquier momento.

Por todo esto, ambos centros difieren mucho entre ellos, sobre todo en lo que hace referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje y al ámbito personal.

Asimismo, sería oportuno recalcar que teniendo en cuenta la ratio de alumnos/as que encontramos en ambos centros, siendo muy elevado en la escuela formal y mucho más reducido en la escuela libre, es más fácil utilizar el modelo personal en la escuela libre que en la formal.

Además, ambos centros presentan muchas carencias y potencialidades que se podrían compaginar entre ellas. Esto nos lleva a pensar que sería importante fusionar ambas escuelas para alcanzar un término medio, ya que las dos son polos totalmente opuestos y los extremos nunca son buenos.

De este modo, alcanzaríamos un proceso de enseñanza aprendizaje completo en el que se vean presentes las diferentes potencialidades de ambos centros. Así pues los infantes serían los principales protagonistas y ellos construirían su propio conocimiento. Pero, al mismo tiempo, habría pautas que marcaran ciertas normas y horarios para que los discentes pudieran desarrollar cierto sentido de la responsabilidad. En este sentido, las normas las podrían elaborar entre todos los integrantes (alumnos/as, profesores/as y padres/madres). Debemos tener en cuenta que los infantes a estas edades muestran un gran egocentrismo, y si en todo momento les hacemos sentir que son los reyes de la escuela y que los adultos no tienen ni voz ni voto, estaríamos aumentando ese afán de protagonismo propio de estas edades, sin hacerles ver que todos los seres humanos, independientemente de la edad, somos iguales.

Así pues, incluyendo y fusionando lo positivo de cada escuela, estaríamos haciendo más accesible este tipo de enseñanza a todas las familias, puesto que en la escuela libre, que es una institución privada como muchas otras que existen de este tipo, no todo el mundo se puede permitir llevar a sus hijos debido a las cuotas tan altas.

— Bibliografía —

- Ayala, A. y González, A. (1997). La teoría de las corrientes educativas de Pere Rosselló: entre el positivismo y la hermenéutica. *Revista Española de Educación Comparada*, 3: 35-59.
- Arroyo Sagasta, A. (2013). La importancia del PLE (Personal Learning Environment). *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 19: 1-10.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Cabello Salguero, M.J. (2011). La organización del espacio en Educación Infantil: poderoso instrumento docente. *Pedagogía Magna*, 11: 196-203.
- Curotto, M. (2010). *Estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos universitarios cuando aprenden matemática con un software específico*. Tesis de Postgrado. Universidad Nacional de Catamarca Secretaria de Ciencia y Tecnología – Editorial Científica Universitaria.
- Dobles, C., Zúñiga, M. y García, J. (1998). *Investigación en educación: procesos, interacciones y construcciones*. San José: EUNED.
- Leiva Olivencia, J.J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2): 1-14.
- Meza, L.G. (2003). El paradigma positivista y la concepción dialéctica del conocimiento. *Revista digital matemática. Educación e internet*, 4(2). Accesible en: <http://www.tec-digital.itcr.ac.cr/revistamatematica/Contribucionesv3n2002/educacion/pag1.html> (Fecha de consulta: 17 de marzo de 2015).
- Onrubia, J. (1999). Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala, *El constructivismo en el aula*, (101-123). Barcelona: Grao.
- Paramá, A., Fernández-Araque, A. y Benedicto, E. (2015). Aplicación de la hermenéutica análoga al análisis de los modelos de enseñanza

universitaria de enfermería, *Index de Enfermería*. (Pendiente de publicación).

Trinidad Requena, A. y Pozo Gordaliza, A. (2008). La institución educativa: estructura del sistema educativo. En J.A Valero Matas (coord.), *Las instituciones y organizaciones sociales. Un análisis sociológico* (113-146). España: Ediciones Pirámide.

RECURSOS ELECTRÓNICOS

Adell, J. Jordi Adell- PLE. Entrevista a Jordi Adell por Josi Sierra. Accesible en: <https://www.youtube.com/watch?v=PblWWlQbkUQ> (Fecha de consulta: 28 de mayo de 2015).

Gutiérrez, O.A. (2003). *Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje. Estado del arte y propuestas para su operativización en las instituciones de educación superior nacionales*. Documentos de Interés de la Universidad Pedagógica Nacional (México). Enfoques y Modelos Educativos 2: “El proceso educativo desde los enfoques centrados en el aprendizaje”. Editorial de la Universidad Pedagógica Nacional, México. Accesible en: <http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/EnfoquesyModelosEducativos2.pdf> (Fecha de consulta: 26 de junio de 2015).

Robinson, K. Cambiando los paradigmas sociales. La Educación. Accesible en: <https://www.youtube.com/watch?v=xkYvt-ltXWk> (Fecha de consulta: 10 de junio de 2015).

Pensando la Educación
desde una perspectiva crítica
para mejorar la sociedad



Maialen Razquin López de Sabando

El siguiente artículo analiza el concepto del pensamiento crítico y varias concepciones diferentes del mismo. En primer lugar, habla sobre los dos tipos de pensamiento, el más reflexivo por un lado y del más intuitivo por otro, centrándose en el primero, analizando las habilidades cognitivas que componen el pensamiento crítico y las disposiciones necesarias para llegar a éste. En segundo lugar, se aborda el tema de la relación entre el pensamiento crítico y la escuela, centrándose en recalcar la importancia del fomento de este tipo de pensamiento desde edades tempranas. En tercer lugar, analiza la importancia del desarrollo de este tipo de pensamiento como individuo perteneciente a una sociedad fomentando la plena extensión de todas las habilidades mentales de las que dispone el ser humano. Finalmente, ofrece un tipo de estrategias y herramientas aplicables en el aula de Educación Infantil y el tipo de evaluación de este tipo de pensamiento.

Es mejor saber después de haber pensado y discutido que
aceptar los saberes que nadie discute
para no tener que pensar

Fernando Sabater

— *Introducción* —

El vocablo “pensar” procede del término “pensare” del latín y esta, del término “pendere” que significa “colgar” y “pesar” en el sentido de equiparar. Cuando se incorpora el sufijo “miento” formando la palabra pensamiento, indica resultado por lo que el conocimiento conjetura el resultado de pensar.

El pensamiento es una ocupación unida a la inteligencia y que se traslada a la realidad por medio de la actividad de dicha inteligencia.

Existen varios tipos de pensamiento como pueden ser el inductivo, el deductivo, el analítico el crítico...

El presente trabajo tiene como objetivo el estudio del término pensamiento crítico, descomponer y detallar todos sus constituyentes recalcando la importancia que tiene el fomento del mismo desde edades tempranas, es decir, concienciar a la sociedad de que es tan vital, promover e impulsar este tipo de pensamiento como los propios conocimientos que se tienen acerca de todas las teorías y materias que nos sugieren aceptar el conocimiento del mundo y la realidad.

También se sugieren mecanismos para docentes aplicables a las aulas de Educación Infantil que permitan acelerar el proceso de entrenamiento mental que contribuya la consecución de un pensamiento crítico. Se partirá del acercamiento al término teniendo en cuenta las diferentes concepciones sobre este tipo de pensamiento.

Son muchos autores como Ennis, Kurland o Nieves y Sainz los que trabajan en definir el pensamiento crítico sin llegar a una definición definitiva, debido a la complejidad de este tipo de pensamiento.

Entendemos como pensamiento crítico, el tipo de pensamiento que examina y evalúa, las ideas, con el fin de adquirir respuestas persuasivas y contundentes enlazadas con la moral, preferencias, la ética...establece un desarrollo complejo de carácter reflexivo, racional y analítico, es el tipo de pensamiento que mediante la contemplación de la realidad coopera en la construcción de la personalidad y robustece las creencias.

Creemos apropiado citar la definición más divulgada Elder y Paul (2003), citando a la Fundación para el Pensamiento Crítico. “El pensamiento crítico es ese modo de pensar —sobre cualquier tema, contenido o problema— en el cual se mejora la calidad del pensamiento inicial” (p.4).

López (2012) en su artículo del Pensamiento crítico en el aula, nos cita a Ennis (1985) dándonos su definición del concepto, “El pensamiento

crítico se concibe como el pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o creer” (p. 43). Según el consenso explicitado en el Informe Delphi, pensar críticamente consiste en un proceso intelectual que, en forma decidida, regulada y autorregulada, busca llegar a un juicio razonable. Este se caracteriza por: 1) ser el producto de un esfuerzo de interpretación, análisis, evaluación e inferencia de las evidencias; y 2) puede ser explicado o justificado, por consideraciones evidenciables, conceptuales, contextuales y de criterios, en las que se fundamenta Este informe fue realizado bajo el amparo de la Asociación Norteamericana de Filosofía. En este grupo los participantes fueron teóricos de Estados Unidos de América y Canadá y representantes de diferentes campos académicos.

Mientras tanto, nos sigue diciendo López, para Kurland D.J.; en sentido amplio, pensar críticamente está relacionado con la razón, la honestidad intelectual y la amplitud mental en contraposición a lo emocional, a la pereza intelectual y a la estrechez mental (mente estrecha). En consecuencia, pensar críticamente involucra seguir el hilo de las evidencias hasta donde ellas nos lleven, tener en cuenta todas las posibilidades, confiar en la razón más que en la emoción, ser precisos, considerar toda la gama de posibles puntos de vista y explicaciones, sopesar los efectos de las posibles motivaciones y prejuicios, estar más interesados en encontrar la verdad que en tener la razón, no rechazar ningún punto de vista así sea impopular, estar conscientes de nuestros sesgos y prejuicios para impedir que influyan en nuestros juicios.

Paul y Elder (2005:8) por otro lado afirman que el pensamiento crítico es el “como” los estudiantes aprenden el “que”; es decir, los contenidos que se desean enseñar. Enfatizan además, que “una barrera significativa en el desarrollo del pensamiento de los estudiantes es el hecho de que pocos profesores comprenden el concepto y la importancia de comprometer el intelecto en el aprendizaje”. Continuando con la materia de la educación para (Nieves y Saiz, 2011) El pensamiento crítico son las competencias metacognitivas y la evaluación epistemológica (Pensar sobre lo que se piensa), lo cual tiene

implicaciones para la enseñanza.

Tuñón y Pérez (2009) nos aportan en su artículo, una entrevista realizada a Priestley afirmando que “El pensamiento crítico como el desarrollo armónico entre los saberes contextuales y los saberes referenciales y ese equilibrio se da en una argumentación lógica y estructurada en la que cada uno puede llegar a un juicio de valoración” (p.150). Finalmente, y abarcando varios tipos de pensamiento como integrantes para que este pensamiento crítico pueda darse, Facione (2007) manifiesta que los expertos aseguran que el pensamiento crítico es una parte constitutiva de lo que supone pensar bien, pero este no es el único tipo de buen pensamiento. En él se incluyen el pensamiento creativo o innovador, el pensamiento intencional, cinético, el pensamiento meditativo y en contraste el pensamiento instintivo. En este análisis será estudiado únicamente el pensamiento crítico.

Ahora bien, a través de este trabajo la intención es resolver las incógnitas iniciales sobre el pensamiento crítico analizando sus constituyentes, como llevarlo a cabo, como promoverlo, tener en cuenta el peso que tiene hoy en la rama educacional y también ofrecer un enfoque crítico sobre la realidad que percibimos, o nos han ofrecido como real a los pertenecientes a una sociedad cuestionándola.

—Fundamentación Teórica—

HABILIDADES Y DISPOSICIONES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

La mayoría de expertos en el campo sobre el pensamiento crítico, considera que la consecución de un pensamiento crítico depende de dos factores que han de estar vigentes; que la puesta en marcha de ambos, son los que posibilitan el aspecto conductual para una puesta en marcha del uso del pensamiento crítico. Son llamados habilidades y disposiciones, y se exponen a continuación:

HABILIDADES

Las siguientes capacidades hacen referencia a las habilidades cognitivas que compone y requiere el pensamiento crítico. Las áreas que conforman este tipo de pensamiento se basan en la resolución de problemas, el razonamiento y la toma de decisiones.

Para llegar a ellas es necesario el fomento de las próximas habilidades. Conjuntamente y como nos indican Nieto y Saiz las habilidades forman parte del componente cognitivo, lo representan y responde al saber que hacer, pero por otra parte no hay un común acuerdo a cerca de estas y muchos han sido los autores que han tratado de identificarlas. Por ejemplo, también son Nieto y Saiz quienes nos citan a Ennis (1987) haciendo referencia a las siguientes capacidades:

Centrarse en la cuestión, analizar argumentos, planear y responder cuestiones de clarificación y o desafío, juzgar la credibilidad de las fuentes, observar y juzgar observaciones, deducción, inducción, juicios de valor, definir términos, identificar suposiciones, decisión e interacción con los otros.
(p.1)

Las siguiente clasificación de habilidades expuestas sobre el pensamiento crítico fue realizada por un grupo de expertos con la intención de conseguir una conformidad, pero Nieto, Saiz y Orgaz (2009) nos lo muestran como una categoría que parece ser bastante exhaustiva, quizás tenga el problema de ser menos operativa a la hora de enseñar y evaluar el pensamiento crítico (p.2).

La interpretación es una de las partes que conforman estas habilidades y que supone la comprensión interna del ser humano ante la diversidad de pensamientos, situaciones, creencias, etc. Dándose así la posibilidad de la existencia de multitud de interpretaciones ya que es universal. Para Facione (2007) “Comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios,

convecciones creencias, reglas procedimientos o criterios” (p.4).

Una segunda parte sería la evaluación; Podemos definir la evaluación como la valoración que se da, otorgando la importancia necesaria, frente a situaciones, contenidos, creencias, opiniones etc.

Siguiendo con las porciones que constituyen estas habilidades cognitivas nos encontramos con la inferencia. La inferencia nos lleva hasta la acción, es el proceso de deducción implicando la lógica para identificar, formular, elegir y buscar la solución a posibles representaciones.

El análisis supondría la conexión entre las diferentes representaciones con el fin de acceder a los aspectos más importantes que están siendo expresados. Nuevamente Facione (2007) citando a expertos “Consiste en identificar las relaciones de inferencia, reales o supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones” (p.5)

La explicación también forma parte de estas habilidades y supone una representación minuciosa del razonamiento propio dando lugar a una exposición y haciendo visible todo el proceso.

Finalmente entendemos la destreza de autorregulación como la capacitación consciente de la cognición propia de la persona frente al análisis y la explicación de los juicios propios. Esta última está compuesta por dos sub habilidades o destrezas que serían el autoexamen y la autocorrección, así bien, para García (2005):

“La autorregulación se concibe como un proceso de carácter general que integra recursos, contenidos, formaciones tanto afectivo-motivacionales como de carácter cognitivo e intelectual, que se interrelacionan de forma flexible y dinámica para generar, mantener y modificar el comportamiento en correspondencia con objetivos y metas previamente planteados por la persona o aceptados por ella” (p.2).

Estas habilidades están entrelazadas con la educación en valores tan

actual en este modo de vida cada vez más tecnologizado. Ya que trabajar con un pensamiento crítico supone tener la suficiente humildad para aceptar críticas, respetar creencias o visiones ajenas, responsabilidad por el propio aprendizaje contrastando ideas, exigencia, analizar fuentes de información....

Estas habilidades, como nos muestran Paul y Elder (2005), “Permite a los estudiantes dominar sistemas, ser más autointrospectivo, analizar y evaluar ideas de modo más efectivo y alcanzar mayor control sobre su aprendizaje, sus valores y sus vidas” (p.15).

Las habilidades de las que hablábamos hacen referencia al sistema más reflexivo del pensamiento, mientras que por otro lado existe el sistema más intuitivo constituido por cinco heurísticas o (en este caso) atajos cognitivos que ayudan a llegar a conclusiones relativamente correctas, cuando falta información y que son conocidas como: Heurística de la disponibilidad, heurística emocional, heurística de la asociación, heurística de simulación, heurística de similitud. Estos, son una especie de acortamientos cognitivos, que a los seres humanos nos evitan pasar por una gran cantidad de procesos mentales y que muchas veces no nos dejan percibir la realidad, ni ayudan a tomar las decisiones más acertadas. Están relacionados con las percepciones, recuerdos, experiencias, creencias, e intuición. López (2012) “mientras más general es un heurístico menos útil será para resolver cualquier problema en particular. Contrariamente, mientras más específico sea un heurístico, más garantía habrá que se resuelva un problema específico” (p.44)

DISPOSICIONES

El siguiente factor a explicar que constituye el pensamiento crítico es conocido como la disposición, aspecto motivacional o actitudinal. De acuerdo con Merchán y Yaneth (2011) citando a Halpern (2006)

“Ser un buen pensador significa no solo poseer habilidades de pensamiento crítico sino también poseer motivaciones, actitudes, valores y hábitos mentales; La disposición es una

dimensión del pensamiento crítico que no solo es, si la gente puede pensar, sino si se sienten inclinados a hacerlo” (p.252).

El pensamiento crítico va más allá de las habilidades anteriormente citadas, ya que también depende de la aptitud del pensante: El modo en el que ve la vida, la apertura de la mente a diferentes puntos de vista, el respeto hacia las creencias de la realidad ajenas, la manera en la que se enfrenta a los obstáculos en su vida personal, la aceptación de las diferentes concepciones. Ha de saber controlar las actitudes emocionales que tantas veces nublan la razón, Facione (2007) “En el pensamiento crítico, debe haber, entonces, algo más que un listado de habilidades cognitivas.” (p.8)

Merchán y Yaneth (2011) nos muestran a Perkins, Jay y Tishman (1993) consideran que

tener en cuenta los siguientes componentes psicológicos para desarrollar disposiciones como son: sensibilidad como la percepción de un comportamiento particular apropiado. Inclinación, el ímpetu sentido hacia un comportamiento, y habilidad, la capacidad básica de llevar a cabo el comportamiento. Siegel (1990) manifiesta que esta tendencia está compuesta por objetividad, honestidad intelectual, imparcialidad, el deseo de hacer concordar el juicio y la acción con el principio y un compromiso para buscar y evaluar razones. Costa (1991) no utiliza el término “disposiciones de pensamiento”, sino hace referencia a “pasiones de la mente”. Identifica cinco pasiones claves que caracterizan al buen pensador: eficacia, flexibilidad, conciencia, destreza e interdependencia. (p.249).

Nos lo muestra Saiz y Rivas (2008) en su artículo Evaluación en pensamiento crítico (Figura 1). Una propuesta para diferenciar formas de pensar a través de Halpern (2003)



Figura 1. Componentes del espíritu crítico. Fuente: Evaluación en pensamiento crítico. Una Propuesta para diferenciar formas de pensar (p.6)

PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL AULA

El que hacer de la escuela dice centrarse hoy en enseñar a sus alumnos a aprender a aprender, aprender a pensar, procurar que el alumno desarrolle todos sus aspectos cognitivos plenamente, y eso lo demuestran las adaptaciones en los planes de estudio realizadas en los últimos años, basadas en el desarrollo de las competencias o el estudio de inteligencias múltiples. Las nuevas concepciones educativas persiguen el cambio de las todavía perdurantes concepciones tradicionales. Según explica la Fundación para el Pensamiento Crítico, Gutiérrez, (2005) en los últimos años ha habido un resurgimiento del pensamiento crítico, sobre todo porque se ha entendido que la educación puede ayudar a producir pensadores críticos. (p.4).

El pensamiento crítico no puede ser más significativo en ningún apartado más que en este, es una necesidad global en educación, si se fomenta el espíritu crítico dentro del aula, (es conveniente que se haga con el fin de desarrollar singularidades del pensamiento) desde edades

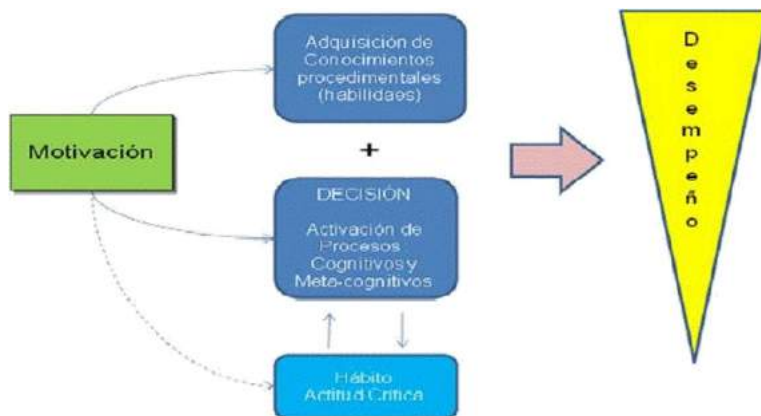


Figura 2. Motivación y desempeño en pensamiento crítico. Fuente: Motivación y pensamiento crítico: Aportes para el estudio de esta relación (p5)

tempranas, lo que se intenta es garantizar personas – hombres y mujeres- con un alto nivel de capacitación sobre la toma de decisiones, resolución de problemas, construcción de estrategias saber comprender planos de la vida emocional y de crecimiento personal y con la mirada crítica ante la realidad. (Aunque finalmente también dependa de cada persona, de la disposición de la que anteriormente hablábamos, aunque cueste imaginar a un individuo con la mente adiestrada para pensar de manera crítica desde edades tempranas dejando de hacerlo). Así pues hay que enseñar a los alumnos que la mente además de pensar también siente, que las emociones influyen en la manera de pensar, que unas veces hacen tomar decisiones acertadas y que otras veces dificultan. Es vital, primeramente instruir a entender cómo funciona el pensamiento, dar a conocer su dualismo, su capacidad egocéntrica y su raciocinio. Es por ello que la mente requiere de la disciplina escolar, que contribuya a la construcción de unos pensamientos de carácter apropiados fundamentados en bases racionales.

Por otra parte las asignaturas impartidas en los centros escolares para

lograr un buen desarrollo cognitivo son lengua (hablada y escrita), el aprendizaje en nociones matemáticas, conocimiento sobre acontecimientos históricos, y geografía entre otras, y en cambio, López (2013) “estas asignaturas que cursan los estudiantes, son vistas tan solo para obtener un grado, no tienen significado para sus vidas”(p.16) y donde desde hace años cada vez tiene mayor importancia las pruebas de evaluación de materias estandarizadas. Sin embargo, es López (2013) también a través de Nickerson (1988) quien afirma que “Aunque el conocimiento (refiriéndose a las materias mencionadas) es esencial para el desarrollo del pensamiento no garantiza el desarrollo de un pensamiento crítico” (p.2.) Lo que los profesores han de hacer es enseñar las distintas materias a través del pensamiento, y no a través de los contenidos.

Varios autores McLaren y Kincheloe (2008) han documentado el sufrimiento emocional y el estrés que provocan las pruebas de evaluación. Como decíamos en los últimos tiempos urge el fomento la participación activa y la responsabilidad hacia el propio aprendizaje. Sin embargo, la mejor evaluación que existe para analizar el rendimiento escolar siguen siendo los test estandarizados de inteligencia. (p.324)

"Si observamos los múltiples casos de pruebas de evaluación estandarizada a las que los estudiantes solo pueden presentarse una vez, y que el gobierno defiende en la ley conocida como <<que ningún niño quede rezagado>>, no queda otra alternativa que hablar de violencia. Deformación de la información que se da en los informes de resultados (para garantizar la financiación gubernamental), infracción en cuanto al tiempo real de las clases (y en cuanto al currículo) y profanación arrogante del tiempo asignado a las clases (un tiempo que se utiliza para realizar exámenes de prueba destinados a preparar los exámenes reales): todo converge para mostrar la violencia de las pruebas de evaluación estandarizadas. (p. 324)

Si bien esto es algo contradictorio cuando lo que se intenta es convertir las escuelas en un lugar confortable y benefactor, un lugar donde los niños se sientan pertenecientes a ellos, donde no se sientan cohibidos, y donde sientan que todo pensamiento u opinión es valorada de manera positiva.

Esto es importante ya que muchas veces la escuela puede convertirse en un entorno donde la autoestima es lesionada convirtiendo a los niños en personas inseguras en todos los aspectos de sus vidas.

Otro factor significativo es la motivación y la disposición de la que nos referíamos en anteriores líneas, hacia la utilización de un pensamiento crítico, hacia el motivo del aprendizaje. Es indispensable fomentar el interés de los estudiantes para involucrarse de manera activa y responsable en su propio aprendizaje. Hay acuerdo en mantener que una de las causas de la falta de interés habita y reside en una postura negativa de los estudiantes hacia el aprendizaje, así lo muestra Yaneth (2011) a través de Perkins (2003) “La gente aprende más cuando tiene una oportunidad razonable y una motivación para hacerlo” (p.3).

Esto es debido a que durante años los alumnos se han centrado más en aprobar más que en aprender, por una parte, y por otra, por que el profesor se centra en trabajar los contenidos impuestos por la ley únicamente, debido a la organización del sistema educativo y a su método de enseñanza y evaluación de los contenidos.

El docente de la pedagogía tradicional considera que debe ostentar una posición superior a los alumnos debido a sus conocimientos, localización insuperable por aquellos. Su verdad descende de un poder superior no abierto a la crítica por lo que se quiebran los cauces para la crítica de sus estudiantes.



De esta manera, los alumnos, se han visto forzados a la “sumisión”, provocando una desmotivación en el aula que les ha conducido a caminos de dejadez y abandono. Ante tal situación, y como ya hemos indicado, han sido muchos los autores los que indican en esta idea como errónea- no por parte del alumno y su dejadez, si no por parte del educador y de su poder- dando oportunidad a que todo eso cambie y cuestionando a los alumnos y haciéndolos partícipes para llegar al conocimiento.

Es evidente la importancia del profesor y su capacidad de observación y análisis para realizar unas adaptaciones competentes y coherentes de acuerdo con el pensamiento crítico, es decir, realizarlas de manera crítica.

Hoy los docentes animan a fortalecer las habilidades de las que hablábamos y a reforzar las disposiciones a la utilización de las mismas, debe moldear el pensamiento que el alumno tiene derecho a dominar. Por lo tanto será necesario que el profesor tenga bien claro que es el pensamiento crítico, ya que muchas veces existe confusión sobre el mismo y más aún sobre el cómo aplicarlo.

Es así como Mejía, Orduz y Peralta (2006)

“Para que esto pueda ocurrir, los profesores deben volverse muy competentes en la observación y análisis de sus situaciones en clase, y en el rediseño de sus estrategias pedagógicas. No basta con ser capaces de adoptar las estrategias pedagógicas diseñadas e investigadas por otros” (p.2)

POR QUÉ ES IMPORTANTE EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Toda persona, que vive en una determinada sociedad tiene la necesidad de estructurar, organizar y ordenar su vida de la mejor manera. Es por ello que también siente la necesidad de saber cuál es la realidad. La sociedad, la política, la economía, la cultura, la ciencia...se encuentra en

un constante y acelerado cambio. Así nos lo muestra Ernai (2013) “Aldaketa sakon eta azkarretan, errealitatea egoki aztertzeke metodo bat izan ezean, ezjakintasunean geratzen gara”, “Cuando ocurren cambios rápidos y profundos y nos encontramos sin las herramientas necesarias para analizar bien la realidad nos quedamos en el desconocimiento”.

Estas situaciones nos llevan a recalcar, a través de Ernai (2013) la importancia de fomentar un pensamiento crítico ya que la realidad tan sumamente cambiante, es el riesgo de que la distancia entre realidad y pensamiento también se incremente, de que aumente.

Hoy en día el ser humano está rodeado de información que llega constantemente de todo tipo de medios. Ya sea por los medios de comunicación o las propias personas. Obtiene una gran cantidad de información de manera consciente e inconsciente y muchas veces no se fija en su procedencia, podríamos decir que más o menos se fía del emisor, según cuál sea su autoridad sobre el tema, pero no se fija de donde procede esa información ni si es real, ni objetiva, ya que para cada uno la realidad es diferente. “Guztiok ditugu beraz kolore zehatz batetako betaurrekoak eta hauek kritikoki aztertzea ezinbestekoa izango zaigu sistemak inposatu nahiduen subjektu sumiso ez izateko”.

Como sostiene Ernai (2013) “todos tenemos por lo tanto unas gafas de un color concreto, y, analizar estas de manera crítica es indispensable para no ser un sujeto sumiso del sistema”.

A los individuos les gusta guiarse por opiniones de los que dicen saber sobre un tema, es por ello que en muchas ocasiones nuestro pensar es improcedente, distorsionado e injusto, inclinado manipulado, lleno de prejuicios o de convencionalismos.

Nadie, ninguna persona crea su modo de ver el mundo de la nada. Es decir, todos crecemos con una unión inevitable a un determinado contexto, con una determinada cultura e idioma, con unas características e historias familiares diferentes que son las que nos brindan el modo de visualizar el mundo. Es necesario, investigar, analizar los porqués de nuestras creencias para poder así primero entendernos mejor a nosotros

mismos, y después entender al de al lado.

Todo influye en esta construcción que hacemos de manera no deliberada, desde los rumores, hasta las opiniones, nuestro idioma, nuestra clase social. Sobre todo las experiencias personales y, evaluarlas es la mejor manera de dominarlas a ellas y no al contrario, es decir, es necesario fomentar el pensamiento autónomo.

Lo que deberíamos hacer es fomentar el analizar e investigar de donde procede la información. Fomentar una actitud vigilante, investigar en que evidencias reales se basa dicha información que nos permita realizar y obtener una valoración propia, no dejando guiarse por la realidad o manipulación del otro. Sería lo idóneo y lo que más urge teniendo en cuenta los tiempos en los que vivimos de constante cambio como mencionábamos en líneas anteriores.

Por otra parte derogamos responsabilidades en terceros, los gobernantes, las autoridades o los políticos, y lo que hay que hacer es cerciorarse y verificar de estos están capacitados para enfrentarse a los desafíos o constantes cambios de la sociedad moderna. Es crucial saber con certeza que esas personas tienen desarrollada la capacidad crítica pues de lo contrario, siempre gozaran de un pensamiento arbitrario y podrá degenerar (y degenera) en injusticias y no equidad para con los demás pertenecientes a la sociedad que no poseen el poder de ejecución que si la tienen dichas personas.

Trabajar el pensamiento crítico, el tener ideas propias, indagar en ellas, demostrarlas, respaldarlas, para no concluir, llevándolo a aspectos más generales de la vida formando una sociedad manejable, que confíe en las ideas transmitidas y que termine defendiéndolas como una realidad propia por la que sienta y padezca. Al fin de al cabo así es como ocurren diferentes actos que podemos observar día tras día (nacionalismo, nacionalismo futbolístico, terrorismo, religión, machismo, racismo....)

El pensamiento crítico ayuda a crear argumentos, ayuda a hacer una autoevaluación sobre las percepciones propias, y a evaluar los argumentos ofrecidos por terceros, cuestionar la realidad ofrecida, es

decir, contestarnos a la pregunta de ¿Por qué esto es así?

— *Resultados* —

Lo esencial sería que cada una de las personas se parara a reflexionar sobre el propio pensamiento, esa, es la base para la resolución de los problemas y la toma de decisiones de manera más acertada que en consecuencia ofrece una mejor calidad de vida ya que como afirma Saiz y Rivas (2008) “a través de la reflexión desciframos lo que está mal en nuestro pensamiento; por lo que para el funcionamiento personal y profesional pensar bien sale rentable” (p.7)

A lo largo de la historia solo nos encontramos con diferentes historiadores, y científicos que si por algo han destacado y han sido recordados ha sido por crear sus pensamientos propios y tratar de demostrarlos. En un principio eran tratados como locos y finalmente fueron genios.

ESTRATEGIAS/HERRAMIENTAS PARA APLICAR EL PENSAMIENTO CRITICO DESDE EDADES TEMPRANAS

En base a lo expuesto hasta el momento, se plantean a continuación una serie de estrategias y herramientas utilizables en las aulas de Educación Infantil.

Nos centramos ahora en el aula de Educación Infantil, en primer lugar, analizaremos el rol del profesor desde el pensamiento crítico. Una vez analizado el rol de éste, trabajaremos en fomentar ese pensamiento en el aula y llevarlo a la práctica.

El profesor, deberá inculcar a los alumnos una serie de valores, los cuales serán el principio para comenzar a pensar de una manera crítica. El entorno donde se trabaje, debe tener un clima que favorezca dicho pensamiento, crear un ambiente de confianza, razonamiento, mentalidad abierta, empatía, conciencia, ética...

Los alumnos han de sentirse valorados, ofrezcan la respuesta que ofrezcan, ya que de lo contrario puede verse afectada su autoestima y también su participación en el aula. Como afirma López (2013)

"Los alumnos pueden aprender mejor en un ambiente de clase donde sus contribuciones sean valoradas. Tanto el tipo de preguntas que se realicen, como la manera en la que se formulen las preguntas y las respuestas dadas afectan la autoestima y la participación del estudiante" (p.48).

De esta manera, el alumno ya tiene a su favor el espacio para empezar a crear pensamientos razonados e indagación hacia lo desconocido. Así, el alumno se siente en igualdad de condiciones que el profesor, partiendo de la misma base y consiguiendo un mismo fin, llegar a utilizar ese pensamiento razonado.

Para ello siempre puede comenzarse fomentando el dialogo, ya que el diálogo no sólo es la conversación de carácter crítico entre el maestro y el alumno sino un acto que mezcla un tipo de afecto, humanidad, esperanza y fe en la capacidad del estudiante y confianza entre ambos, los debates y como no el espíritu indagador que es medio del aprendizaje, y donde muchos estudios demuestran que se retiene más fácilmente la información descubierta que la transmitida.

Continuando con el rol del profesor, deberá ser un mediador, será el que ayude a crear lazos entre diferentes ideas y tendrá que trabajar el aspecto más importante, el lenguaje. A través del lenguaje, se transmite, es el medio por el que se educa. Consciente o inconscientemente se transmiten conocimientos y los niños van creando su propia realidad. Todo ello es dado debido a la estrecha relación que existe entre el lenguaje y el pensamiento. Tal y como indica Pitalúa y Pérez (2009), "Podemos establecer las relaciones entre cognición y lenguaje; como a partir de un lenguaje bien estructurado se pueden potenciar habilidades de pensamiento". Por lo tanto lo primero que hay que cuidar es el lenguaje.

El hablar del lenguaje nos lleva a mencionar el término de ALFABETIZACION CRITICA. Así lo muestra McLaren y Kincheloe (2008) “La alfabetización crítica es un proceso de construir el lenguaje, y de utilizarlo críticamente (oralmente o por escrito) como medio de la expresión, de interpretación y de transformación de nuestras vidas y de aquellos que nos rodean” (p.281). Así como McLaren y Kincheloe (2008) esta metodología respalda que los propios niños y niñas elijan las actividades y les da la oportunidad de utilizar la conversación crítica de preguntar y de hacer uso del juego simbólico. (p.281)

Por otra parte, como ya hemos dicho, ha de fomentar un espíritu indagador mediante la realización de preguntas adecuadas que fomenten esta motivación al descubrimiento. Ha de cuidarse el cómo se realiza la pregunta, ya que condiciona la respuesta. El modo en el que se realizan las preguntas es crucial, ya que en la mayoría de los casos siempre se espera escuchar una respuesta concreta, y la cual el alumno sabe que es lo que el profesor quiere escuchar.

Las preguntas más adecuadas son aquellas que fomentan el espíritu indagador. A diferencia de otro tipo de preguntas propuestas por Splitter y Sharp (1995) como las ordinarias, abiertas, cerradas y retóricas, en este tipo de preguntas, en las de indagación, no se asume que el preguntante sepa la respuesta, lo que puede estimular una mayor indagación y reflexión. Por otra parte López (2013) propone las siguientes preguntas citando a Paul (1993) “con este tipo de preguntas se trata de averiguar la lógica fundamental o estructura del pensamiento producido, lo que nos permite hacer juicios razonables. Propone 6 tipos de preguntas: (p.48) (Tabla 1).

De esta manera, los alumnos, en base a estas preguntas realizarán juicios de valor dependiendo de sus razonamientos, creencias, actitudes... Creando, inconscientemente, una autonomía y autocrítica en él que le ayude a resolver problemas o a plantearse aspectos que ha podido no replantearse hasta el momento. Estas preguntas han de ser adaptadas al contexto, ya que estarán dirigidas a niños pequeños. La asamblea, es una situación idónea donde se puede hacer pensar a los niños de manera

TIPO	PREGUNTAS
1. Clarificación	¿Qué quieres decir con eso? ¿Podrías darme un ejemplo?
2. Explora suposiciones y fuentes	¿Cuál es el supuesto? ¿Por qué alguien diría eso?
3. Investiga razones y evidencias	¿Qué razones tienes para decir eso? ¿En qué criterios basas ese argumento?
4. Investiga las implicaciones y consecuencias	¿Cuáles serían las consecuencias de ese comportamiento? ¿No crees que estarías sacando conclusiones precipitadas?
5. Acerca de puntos de vista o perspectiva	¿Qué otra forma habría para decir eso? ¿En qué se diferencian las ideas de María y las de Pedro?
6. Sobre preguntas	¿De qué manera nos puede ayudar esa pregunta? ¿Podrías pensar en cualquier otra pregunta que pueda ser útil?

Tabla 1. Características de la sociedad actual. Fuente: Claves para la Educación

crítica. Cuando se elige el tema que quieren trabajar por ejemplo, (pueden realizarse un tipo de preguntas donde solo se cuestione, no se transmita ninguna afirmación porque Tuñón y Pérez (2009) sostienen como Priestley (1996) que “introducir información solo para nombrarla no es suficiente, los profesores deben ayudar al alumno a relacionar la información recibida en el contexto escolar, con su aplicación en la vida de cada cual. (p.150). Cuando cuentan cualquier vivencia donde se evidencia su realidad, es un momento en el que los niños piensan mucho, de manera activa y participativa, en esos momentos, sería adecuado animar a los niños a reflexionar sobre dichas experiencias. Es sumamente necesario trabajar en estos momentos con el tipo de preguntas que a ellos les haga reflexionar intensamente.

Una vez analizado el rol del profesor, pasamos a la práctica, es aquí

donde el alumno se ve reforzado por dicho rol ya que le permite, no solo pensar críticamente, sino que le está aportando autonomía y la confianza plena de sus procesos de pensamiento y las capacidades que posee para la indagación razonada. Todo ello con la justicia crítica de valorar, positiva y negativamente, los enunciados de los compañeros, del profesor y de todas esas esferas a las que se enfrenta en la sociedad. La parte práctica, es tarea del alumno, el cual para lograr este pensamiento – además de las premisas del profesor – tendrá que auto-realizarse un tipo de preguntas como nos muestra Paul y Elder (2003, Tabla 2).

Propósito	<p>¿Qué trato de lograr?</p> <p>¿Cuál es mi meta central?</p> <p>¿Cuál es mi propósito?</p>
Información	<p>¿Qué información estoy usando para llegar a esa conclusión?</p> <p>¿Qué experiencias he tenido para apoyar esa información?</p> <p>¿Qué información necesito para resolver esa pregunta?</p>
Inferencias/Conclusiones	<p>¿Cómo he llegado a esta conclusión?</p> <p>¿Habrá otra forma de interpretar esta información?</p>
Conceptos	<p>¿Cuál es la idea central?</p> <p>¿Puedo explicar esta idea?</p>
Supuestos	<p>¿Qué estoy dando por sentado?</p> <p>¿Qué suposiciones me llevan a esta conclusión?</p>
Implicaciones/Consecuencias	<p>Si alguien aceptara mi posición, ¿cuáles serían las implicaciones?</p> <p>¿Qué estoy insinuando?</p>
Puntos de vista	<p>¿Desde qué punto de vista estoy acercándome a este asunto?</p> <p>¿Habrá otro punto de vista que deba considerar?</p>
Preguntas	<p>¿Qué pregunta estoy formulando?</p> <p>¿Qué pregunta estoy respondiendo?</p>

Tabla 2. La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y Herramientas (p8)

Evidentemente el profesor deberá de enseñar a los alumnos a plantearse estas cosas, deberá enseñarles que ellos deben de preguntarse cosas a sí mismos, al igual que él hace con ellos, puede hacerlo mediante la representación.

De la misma forma el alumno trabajará en la búsqueda de un propósito, analizando las preguntas y situaciones, visualizando los problemas e intentando resolverlos, proponiendo y razonando supuestos, aportando puntos de vista y juicios de valor en base a un razonamiento, realizándose nuevas preguntas y adquiriendo conocimientos.

Entonces, si logramos llegar a la mente de todos los alumnos para que procesen y trabajen de esta manera, estaríamos logrando juicios de valor razonados propuestos por niños, no tan niños y futuros adultos, basándose en la crítica y la justicia necesaria ante cualquier problema o situación cotidiana de la vida.

Finalmente decir, que no es fácil medir ni evaluar el pensamiento crítico ya que ni siquiera hay unanimidad de opiniones en la construcción de una misma definición como ya hemos observado anteriormente, pero todos los profesores sienten la necesidad de hacer y hacerse una evaluación que evidencie como se han desarrollado los diferentes acontecimientos, o si se han cumplido los objetivos en un determinado periodo de tiempo, por lo que la evaluación deberá de concordar con lo que se entienda por pensamiento crítico.

Según Wiggins (1998) citado por McLaren y Kincheloe (2008) entendemos que un sistema de evaluación es auténtico cuando cumple los siguientes principios:

1. Es realista. Por lo tanto, la prueba de evaluación debe estar muy cerca de la forma en que las habilidades de una persona se ponen a prueba en el mundo real.
2. Requiere juicio e innovación. En esta situación, el alumno o alumna debe utilizar sus conocimientos y habilidades para resolver problemas.

3. Requiere que los alumnos y alumnas ejecuten el tema.
4. Es una réplica de las pruebas reales a que se enfrentan las personas en el puesto de trabajo, en la vida personal y en la vida ciudadana.
5. Evalúa las habilidades y destrezas del alumno o alumna a la hora de utilizar de forma afectiva y eficiente un repertorio de múltiples habilidades para completar un problema o una tarea.
6. Permite muchas oportunidades para practicar, ensayar, consultar, retroalimentar y perfeccionar los rendimientos y resultados reales. (p.237)

Por un lado habría que observar el tipo de razonamientos que utilizan los niños para defender sus argumentos, si responden a las preguntas anteriormente citadas de manera ordenada y razonada. Por otra parte habría que observar la evolución que han tenido las respuestas dadas cuando se les enseñó a realizárselas, y, finalmente observar si se aplican a otros aspectos, como puede ser en la vida cotidiana. En definitiva, evaluar si el programa de preguntas expuesto obtiene resultados y poder hacer una autocrítica para en su caso mejorarla. Ciertamente es que la gran mayoría de evaluaciones existentes que valoran el pensamiento crítico se centran en valorar las habilidades, dejando de lado las disposiciones.

Por otro, existe el test HCTAES(Halpern Critical Thinking Assesment Using Everyday Situations; Halpern, (2006) donde se presentan diferentes situaciones con sus problemáticas y donde los niños deben de ofrecer una solución haciendo uso de preguntas abiertas y cerradas.

De esta manera, Saiz y Rivas (2008) muestran que “se formulan situaciones de: 1) comprobación de hipótesis, 2) razonamiento verbal, 3 argumentación, 4) probabilidad e incertidumbre, y 5) toma de decisiones y solución de problemas” (p. 13)

En el contexto español, y sosteniendo las ideas de López (2013), existe la llamada prueba de evaluación conocida como La PENCRISAL,

constituida por 35 ítems que se configuran en torno a 5 factores básicos en las habilidades de pensamiento: razonamiento deductivo, inductivo y práctico, toma de decisiones, y solución de problemas. (p.55) y que contribuye a medir el grado de motivación.

Sus principios son el empleo de ítems que sean realidades cotidianas, una configuración de pregunta respuesta abierta, que facilita la indagación de los procedimientos de pensamiento, la utilización de diferentes dominios con la intención de apreciar el grado de extensión de las capacidades y el uso de situaciones-problema de respuesta exclusiva que permite valorar y calcular el dispositivo de pensamiento oportuno.

— *Conclusiones* —

El análisis teórico nos ha llevado a deducir que aunque no exista unanimidad de veredictos de lo que es el pensamiento crítico de manera concreta, evidencia un análisis reflexivo y que el estímulo del mismo supone beneficios incuestionables que mejoran la condición de vida de cada uno.

Hemos contemplado la existencia de dos factores que conforman el pensamiento crítico y concluido que tanto las denominadas habilidades o capacidades del pensamiento crítico como las disposiciones se demandan mutuamente para poder llegar a este, se retroalimentan, y que una no nos sirve sin la otra. Las habilidades se fundamentan en una serie de reglas y principios que acrecientan la calidad del pensamiento y las disposiciones se fundamentan en la determinación para recurrir o acceder a ellas. El carácter motivacional supone crucial en la consecución de estas reglas y hábitos y a la regularidad de su uso.

Es esencial concienciar a la sociedad de la vitalidad que tiene trabajar en lograr un pensamiento crítico, y el ámbito educativo es el medio o vía que poseemos para enseñar a los más pequeños a desarrollar desde edades tempranas esta capacidad intelectual de orden superior, en parte

contribuirá a las elecciones o determinaciones que tomen en su futuro. Lo primero que han de hacer los profesores es mostrarles el funcionamiento de la mente, han de ser quien les anime a trabajar conjuntamente estas habilidades y disposiciones diariamente.

Para que esto pueda llegar a implantarse de manera real, trae consigo la necesidad realizar cambios en el sistema educativo, como pueden ser los contenidos o los sistemas de evaluación y así poder posibilitar el total desarrollo de los programas implantados en los últimos años que intentan fomentar el desarrollo de todas las capacidades intelectuales en las que se incluyen el pensamiento crítico.

Es vital instruirse en evaluar nuestra destreza intelectual y así resguardarnos ante las adversidades de la mejor manera, solucionando los problemas y tomando las decisiones más acertadas, llegando a nuestros objetivos de manera más eficaz y que en parte determinarán una mejor calidad de vida. Alguien que posee y ejercita un pensamiento crítico, no deja de cultivarlo para mejorarlo ni deja de aplicarlo, tiene una perspicacia apreciativa, hace cuestionamientos permanentes, construye y reconstruye conocimientos, actualizándolos, hace tasaciones e estimaciones justas, tiene más contención emotiva y un gran ímpetu intelectual.

De la misma forma, y de lo concreto a lo general, el tener un pensamiento crítico colabora en percibir y cuestionar la realidad proporcionada como real, ayuda a valorar la capacidad de los demás para poder derogar responsabilidades y cometidos que nos incumben a muchos, para poder ser consecuentes de manera real y no dejarnos dominar por el sistema, y así evitar impedimentos y límites, es decir, tener claro quién decide el que y el cómo sabiendo los porqués fundamentados en una visión crítica. Acabando con el neoliberalismo.

El problema radica en que el sistema capitalista en el que nos han sumergido sin preguntar y en el que vivimos, se ha encargado de fomentar un modo de vida tan frenético y rápido que ha suprimido prácticamente todo el tiempo para poder pensar. El sistema capitalista

necesita personas sumisas a su servicio sin capacidad crítica.

Es necesario tener en cuenta el lenguaje utilizado en las aulas, pues muchas veces por no decir casi todas transmite información inconsciente que se incrusta en la mente formando una realidad subjetiva. Hay que ofrecer a los niños la capacidad de construir respuestas que les permitan cimentar su realidad, en base a sus descubrimientos. Es por ello que han de trabajarse minuciosamente el tipo de preguntas que se quieren realizar para el fomento del pensamiento crítico. De la misma forma, hay que cuidar la evaluación, ha de estar basada en las características del pensador crítico.

No hay que olvidar que obtener un pensamiento crítico es derecho de todos al igual que lo es el acceso a la educación, y que mejor manera de perfeccionarlo trabajándolo desde edades tempranas utilizando conjuntamente la misma rama. De esta manera, nos replanteamos la vida como una superación de obstáculos, logrados a través de un pensamiento que nos introduce en una reflexión constante. La opción más fácil para desarrollar nuestro cerebro es enseñar desde los primeros años de vida, así, los infantes tendrán la oportunidad de decidir en base a sus criterios, de razonar y reflexionar ante cualquier situación.

— Bibliografía —

Aymes, G. L. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 37(22), 41-60.

Delgadillo, J. A. M., Valderrama, M. S. O. y Guachetá, B. M. P. (2006). ¿Cómo formarnos para promover pensamiento crítico autónomo en el aula?: una propuesta de investigación acción apoyada por una herramienta conceptual. *Revista Iberoamericana de educación*, 39(6), 7.

Elder, L. y Paul, R. (2003). La Mini-Guía para el Pensamiento Crítico. Conceptos y Herramientas. California, *Fundación para el pensamiento crítico*. Recuperado de: <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>.

Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico:¿ Qué es y por qué es importante. *Insight Assessment*, 23, 56.

García, I. M (2005). Autoregulación del aprendizaje y desarrollo reflexivo-creativo en el programa PRYCREA.

Gutierrez, N. (2008). *El educador*. Grupo editorial norma. Noviembre 2008. 4, 16. Lima, Grupo Editorial Norma, 2005-. ISSN: 1816-2533.

Kincheloe, J. L. y McLaren, P. (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos* (Vol. 23). Barcelona, Grao.

Merchán, N. Y. T. (2011). Influencia de las disposiciones en el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje de las Ciencias Naturales Influence of the provisions in the development of critical thinking and. *Educación en Revista*, (41), 247-259.

Nieto, A. M. y Saiz, C. (2008). Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico. *Motivación y emoción: Contribuciones actuales*, 2, 255-263.

Nieto, A. M., Saiz, C. y Orgaz, B. (2009). Análisis de las propiedades

psicométricas de la versión española del HCTAES-Test de Halpern para la evaluación del pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas. *REMA*,14(1), 1-15.

Paul, R. y Elder, L. (2005). Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados. Con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico. Fundación para el Pensamiento crítico.

Pitalúa, M. C. T. y Pérez, M. V. (2009). Características del discurso en el aula de clase, como mediación para el desarrollo de pensamiento crítico. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (11), 144-159.

Rodríguez, M.T, Saiz, C y Rivas, S. F. (2012). Evaluación del pensamiento crítico In Acta del V Congreso Internacional de Psicología y Educación. Oviedo (pp: 23-25)

Saiz, C. y Rivas, S. F. (2008). Intervenir para transferir en pensamiento crítico. *Praxis*, 10(13): 129-149.

RECURSOS ELECTRÓNICOS

Ernai (2013) Pentsamendu kritikoruntz: 01formakuntzarako lehen blokea. Disponible en: <http://ernaigazte.cc/eu/dokumentuak/pentsamendu-kritikoa>. (Fecha de consulta: 20 de mayo)



CE SA GA