

# LA LECTURA Y LA ESCRITURA ACADÉMICA COMO INSTRUMENTOS PARA PROMOVER EL PENSAMIENTO CRÍTICO

**Antonio Sandoval Ávila**  
**Universidad de Guadalajara (México)**

## **Resumen**

El modelo capitalista neoliberal vigente, con su desmedido afán de lucro y su irracionalidad en el uso de los recursos disfrazado de progreso tecnológico, necesita debilitar, cuando no abiertamente mutilar al pensamiento y la voluntad para impulsar y sostener construcciones sociales diferentes. La reducción de la capacidad de criticar la realidad social pone en riesgo la democracia y la esperanza de un mundo mejor. Una de las tareas importantes de la filosofía, es ver dónde estamos y hacia dónde vamos; y puede, a través de la educación, lograr una liberación y desarrollo individual y grupal encaminado a fines sociales para aportar un fundamento a la democracia moderna, al formar a los estudiantes como auténticos ciudadanos críticos que ejerzan en todo momento como tales.

El pensamiento crítico no es innato: es una forma de razonar que se aprende. Esto se puede lograr fomentando el hábito de la lectura y la escritura críticas como instrumentos de aprendizaje y de evaluación. Sin embargo, ha sido tan poca la atención que se ha prestado a la solución de esta necesidad, que se ha convertido en un dolor de cabeza para casi todos los sistemas educativos.

Cuando se enseña a los alumnos a escribir mejor, se les está enseñando a la vez a pensar mejor, por lo que ambos procesos se deben enseñar y aprender de manera simultánea, durante todo el currículo a través de cada asignatura y no sólo en los cursos de español y literatura. Esto involucra necesariamente la comprensión crítica de la realidad social, lo cual da al obrar una dirección consciente.

El propósito del trabajo es volver a plantear estas cuestiones para dar pie a renovadas críticas y reflexiones sobre este tema, que impulsen un pensamiento crítico ligado a las necesidades y problemas específicos de la población, pues los fines educativos no

se pueden comprender en forma adecuada separados de las situaciones a que se ha de hacer frente.

**Palabras clave:** educación tradicional, razón instrumental, educación liberadora, concientización, pensamiento crítico.

## **Introducción**

La modernidad se había concebido como la edad de la razón, impulsora de la vida, de la libertad, la ciencia, la cultura y el progreso. Apostó por el desarrollo industrial a través de la tecnología para producir y reproducir capital, para lograr un desarrollo social y la globalización de la economía, con la finalidad de acabar con la pobreza en el mundo. Sin embargo, generó un mundo sin trabajo y con bajos salarios, provocó la polarización social, la pobreza y el hambre. Hoy, esta razón se ha convertido en una sinrazón que se traduce en violencia, provocando una crisis de civilización. En el momento en que la razón se convirtió en instrumento técnico como esencia del saber, la sociedad en su conjunto se condujo hacia la deshumanización (Espinosa, 2009: 20, 310). El pensamiento no solo ha sido reducido a razón instrumental, sino transformado en racionalidad gubernamental. En estas circunstancias, el progreso amenaza con destruir el objetivo que estaba llamado a realizar: la idea del hombre (Horkheimer, 2010: 10-11, 23).

De esta manera, el mundo actual está en una crisis que alcanza al pensamiento, de allí que es legítimo interrogarnos acerca de la capacidad del pensamiento en crisis para pensar la crisis. En la academia existen vicios que provienen de la especialización exagerada que encierra los conocimientos en disciplinas cuando su rol es el de relacionarlos. Esta compartimentalización del conocimiento impide conocer lo global y lo fundamental. Si la parte está en el todo, el todo está en la parte. Esto se ve de forma práctica en la sociedad que se ve encarnada en cada individuo por intermedio de la cultura (Baudrillard y Morin, 2004: 33-34, 45). Esto, más el sistema educativo con su acentuación del memorismo y de los repertorios de datos, es una forma peligrosa de impedir que pueda pensarse sobre las cuestiones fundamentales que hoy día nos preocupan (Mannheim, 2005: 63).

Cada época produce las personalidades que socialmente necesita, un mundo como el actual, en el que la técnica ocupa una posición central, produce hombres tecnológicos. Las personas tienden a considerar la técnica como un fin en sí mismo, como la

encarnación suprema para la auto conservación de la especie humana. Los fines, una vida humana digna, han quedado cubiertos por un velo y han sido erradicados de la conciencia de las personas. Lo alarmante de todo esto es que se trata de una tendencia profundamente coincidente con la tendencia civilizatoria global.

La educación de hoy, más que la mera transmisión de conocimientos a los alumnos o intentar que estos lleguen a ser tal o cual modelo rector determinado de antemano, o producir gente “bien adaptada”, debe ser una práctica que genere emancipación, que en cierto modo significa lo mismo que concientización y esencialmente examen de la realidad, para orientarse y actuar en el mundo. La tarea de procurar conciencia de la realidad es una tarea muy vinculada a la cuestión de la relación entre teoría y práctica. Bogdan Suchodolski caracterizó la educación como superación constante de la alienación (Adorno, 1998: 88-89, 94-96, 98-99).

En estas circunstancias, la modernidad no ha sabido cómo salir de la contradicción entre el uso humano de la ciencia y la tecnología y su uso destructivo, entre el progreso y el atraso, entre el desarrollo y el subdesarrollo, entre la riqueza y la pobreza, entre la justicia social y la polarización de las clases sociales, entre la destrucción y la conservación, entre la vida y la muerte (Espinosa, 2009: 19).

El pensamiento no permanece ajeno a la realidad sobre la que piensa y actúa, pero el hombre de nuestra civilización parece haberse extraviado, haber perdido el horizonte y no saber qué hacer para recuperarlo; parece incapaz de dominar el mundo que ha creado. El imperativo tecnológico pretende legitimarse en el supuesto de que “todo lo que técnicamente puede hacerse debe hacerse”, y nada debe afectar, interferir o impedir el camino y ritmo del “progreso”. A pesar de lo anterior, la reflexión humana no parece capaz de seguir los pasos del desarrollo tecnológico, y da la impresión de ir lamentablemente a otro ritmo. Kant proclamaba la necesidad de liberar al hombre de su auto culpable minoría de edad (Blázquez-Ruiz, 2003: 131|, 135, 153, 169), culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia, sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro (Kant, 2006: 25-27). Y Rousseau insistía en que uno de los principales retos consistía en hacer del individuo un auténtico ciudadano que ejerciera en todo momento como tal (Blázquez-Ruiz, 2003: 154).

El problema no es la falta de información. Hoy todo mundo tiene más información de la que puede asimilar (Savater, 2012: 10-12). Pero no es sólo información lo que los hombres necesitan, sino también una cualidad mental que les ayude a usar la información y a desarrollar la razón para conseguir recapitulaciones lúcidas de lo que ocurre en el mundo y de lo que quizá está ocurriendo dentro de ellos (Mills, 1997: 25).

Para Gramsci el hombre masa activo obra prácticamente, pero no tiene clara conciencia teórica de su obrar. Criticar la propia concepción del mundo es tornarla consciente. No se puede tener una concepción críticamente coherente del mundo, sin tener conocimiento de su historicidad (Gramsci, 1999: 8) Se dice que si se ignora la historia, se corre el riesgo de repetirla, pero no por conocerla se sabe qué es lo que se debe hacer. Conocer el pasado no implica que sepamos cómo afrontar nuestro presente o nuestro futuro (Grosfoguel, 2007: 76).

El objeto de la crítica es hacer visibles fenómenos problemáticos que no son percibidos por la mayoría de los hombres, lo que presupone su ocultamiento por la ideología, pero no está claro que sólo sea porque sufrimos de una ceguera provocada por la ideología. La cuestión central es por qué somos ciegos ante determinados rasgos de nuestra forma de vida (Vidal, 2005: 6).

La razón instrumental en el actual mundo capitalista globalizado

Fuerzas dominantes y clase política buscan legitimarse para afianzarse como bloque de poder, mediante una retórica que desorganice y descalifique cualquier proyecto social alternativo fundado en intereses colectivos contrapuestos al dominante. Para ello requieren intelectuales que permanezcan ensimismados en sus campos de especialidad, sin interés ni sensibilidad para contribuir a forjar caminos por donde puedan transitar los hombres que buscan una sociedad más justa (Zemelman, 2005: 24-25).

Los ideólogos más reaccionarios del capitalismo neoliberal, tratan de sostener la imposibilidad de todo proyecto emancipatorio; de confundir las conciencias, desmovilizarlas y cerrar así el paso a la organización y la acción necesarias para construir una alternativa social a este capitalismo, y por tanto, a todo pensamiento que contribuya a ella. El agresivo capitalismo globalizador, al avasallar la soberanía y la independencia de los pueblos, al hacer añicos la legalidad internacional, al volver las conquistas de la ciencia y la técnica contra el hombre, y al globalizar los sufrimientos y

la enajenación de los seres humanos, atenta no sólo contra las clases más explotadas y oprimidas, sino también contra la humanidad misma (Sánchez, 2007: 117-118).

El pensamiento único de clara estirpe neoliberal, impulsado por los medios de comunicación, las clases dominantes y las multinacionales, ha llevado al arrinconamiento y a la asfixia de la intelectualidad de izquierda, la mayor parte de la cual fue cooptada por el propio capitalismo en las últimas décadas. Esto ha hecho que ciertos escritores, investigadores y profesores universitarios provenientes de la izquierda, se convirtieran en los intelectuales orgánicos de las viejas y nuevas formas de dominación capitalista (Vega, 2008: s/p).

Nuestra sociedad industrial capitalista alimenta el egoísmo del hombre, su codicia de cosas, de poder, de prestigio. En estas circunstancias, el conocimiento ha servido para impulsar prácticas que conforman una direccionalidad a la realidad y a la vida, que no siempre se refleja en valores propios para la realización del individuo. La ciencia ha propiciado una racionalidad de la cual han surgido las más tajantes contradicciones, como por ejemplo la tecnificación de la producción de alimentos que va de la mano con la hambruna, o los grandes avances en la medicina que se acompañan del incremento de la mortalidad por enfermedades prevenibles (Fromm, 1993: 28).

En este contexto, el modelo de desarrollo capitalista actual es incapaz de promover la inclusión y los derechos de verdad. La educación es una para los que pueden pagar y otra para los pobres que se amontonan en escuelas de baja calidad. Así sucede con la vivienda, salud, trabajo, etc. Una realidad que las políticas públicas no pueden paliar. Aunque el gobierno se propone defender los derechos humanos, nadie lo hará mejor que las redes y organizaciones populares. No es sólo cuestión de justicia, hay que defender la vida (García, 2007: 20)

De esta manera, la arrogancia del sujeto occidental moderno, que creía haber encontrado el recto camino que lo llevaría a la glorificación del hombre, resultó una falsa esperanza, pues si bien los grandes logros del pensamiento moderno han traído espectaculares beneficios, también nos han dejado secuelas indeseables: la ciencia tiene actualmente el poder de generar vida, pero cuenta además con el potencial suficiente para acabarla en su totalidad. No es que el camino que abrió la modernidad haya sido el equivocado, más bien el error estribó en la creencia de que era el único y

el correcto, clausurando con ello el surgimiento de nuevos pensamientos que privilegiaran el tránsito del humanismo sobre la técnica (Alcalá, 2004: 21).

En esta situación, parece que el hombre no va a ningún sitio, pero va cada vez más de prisa. No se pregunta a dónde va, en tanto haya encontrado el camino por dónde ir, lo que le produce la sensación de haberse perdido. A veces está dispuesto a cambiar, pero no está seguro de qué dirección tomar. Parece que hoy las cosas llevan al hombre de las riendas, como si hubiese dejado el timón de la historia a la deriva (Fromm, 1993: 18, 27-30).

En este contexto del capitalismo salvaje, la receta para lograr un desarrollo económico parece obvia, orientar las políticas educativas para que de las universidades salgan más ingenieros y tecnólogos y menos humanistas, como si la cultura científica y la humanista fueran dos mundos separados. En este sentido, el sistema educativo está tomando un camino demasiado centrado en el crecimiento económico en lugar de desarrollar el pensamiento crítico y formar ciudadanos informados y responsables, lo cual reduce la capacidad de criticar la realidad social, reduce la solidaridad y excluye a los grupos marginados, y la competencia de abordar y resolver los complejos problemas que enfrentamos. Todo esto pone en riesgo la salud de la democracia y la esperanza de un mundo mejor (García, 2007: 20).

En este contexto, vale preguntarse qué función tiene el pensamiento crítico en una sociedad en la cual se ha impuesto el pensamiento único. No es posible efectuar un análisis abstracto del mundo de las ideas al margen de la realidad social en la que vivimos, sin caer en un idealismo vacío e insustancial. Si concebimos al pensamiento crítico como una filosofía de la praxis, debemos referirnos a la historia, a los problemas concretos, a las luchas prácticas y a las expectativas reales de sujetos de carne y hueso en una situación específica (Vega, 2008: s/p).

Hemos de procurar ser capaces de colocarnos ante las circunstancias de nuestro momento histórico, a manera de llegar a reconocer en éste, además de las determinaciones que nos conforman, las posibilidades que allí se contienen para leer al momento como horizonte de posibilidades. Para ello resulta necesario desarrollar la capacidad del pensamiento histórico y la voluntad de construcción, que va más allá de los saberes estrictamente disciplinarios y explicativos, de manera de poder emerger

como protagonistas de nuestro destino y así recuperar un lugar propio desde el cual mirar el mundo (Zemelman, 2007: 10).

Desde este punto de vista, la mayor meta que se puede trazar un sistema educativo, es el desarrollo del pensamiento crítico de sus alumnos, lo cual implica fomentar el hábito de la lectura y la escritura críticas. Aprender a pensar críticamente y a escribir textos académicos efectivos, son dos tipos de capacidad ligadas tan estrechamente, que ambos procesos se deben aprender simultáneamente. No se puede aprender lo segundo sin ejercitar lo primero. En la medida en que aprendemos a escribir, mejoramos nuestra capacidad para razonar (Díaz, 2014: 3, 15).

#### La educación tradicional

El problema de la juventud en la sociedad moderna tiene dos aspectos que pueden formularse en las dos siguientes preguntas: ¿Qué es lo que puede darnos la juventud? ¿Qué es lo que la juventud puede esperar de nosotros? Esto significa que la cuestión sobre lo que debe enseñarse a la juventud y cómo debe ser enseñado, depende en gran medida de la contribución que la sociedad espera de la juventud misma. No formulamos en abstracto las necesidades de la juventud, sino con referencia a las necesidades y propósitos de una determinada sociedad.

Si la vieja educación tradicional autoritaria, era ciega a las necesidades vitales y psicológicas del alumno, el liberalismo del *laissez-faire* perturbó el sano equilibrio entre el individuo y la sociedad, al concentrar su atención casi exclusivamente en el individuo, olvidando el medio concreto de la sociedad dentro del cual se espera la contribución que cada individuo debe aportar.

El propósito de la escuela no consiste sólo en enseñar un conocimiento hecho, sino en capacitar para un aprendizaje más eficaz de la vida misma. La educación ha de ir de la mano con la vida. Todo lo que enseñamos y la forma en que lo enseñamos tiene un determinado efecto en la formación del carácter. El propósito del profesor no es educar al alumno para un mundo abstracto, sino para la vida en una sociedad determinada. En una sociedad como la nuestra, sólo puede ser eficaz la educación para el cambio mismo (Mannheim, 2005: 48-49, 63, 79-80, 83-84).

Sin embargo, en la actualidad esta educación tradicional continúa vigente y se constituye en uno de los fundamentos de la dominación y de la legitimación de la dominación, pues desempeña un papel determinante en la reproducción de la

distribución del capital cultural y por tanto, en la reproducción de la estructura del espacio social. Mediante las estructuras de la institución escolar, como mediante el trabajo pedagógico, se inculcan e imponen los esquemas que estructuran la percepción, la apreciación, el pensamiento y la acción (Bourdieu, 2013: 19, 50).

Toda instancia (agente o institución), que ejerce una acción pedagógica, sólo dispone de la autoridad pedagógica en calidad de mandataria de los grupos o clases cuya arbitrariedad cultural impone y que delegan en dicha instancia la autoridad indispensable para reproducirla. De esta manera, la relación de comunicación pedagógica en la que se realiza la acción pedagógica supone, para instaurarse, la existencia de la autoridad pedagógica,

La autoridad pedagógica reconocida como instancia legítima de imposición, tiende a que se reconozca la arbitrariedad cultural que inculca como legítima, designando lo transmitido como digno de ser transmitido por el solo hecho de transmitirlo legítimamente. Una instancia pedagógica tiene menos necesidad de justificar su propia legitimidad cuanto más reproduzca la arbitrariedad cultural del grupo que le delega su autoridad pedagógica.

Por el hecho de que toda acción pedagógica en ejercicio dispone por definición de una autoridad pedagógica, los emisores pedagógicos aparecen automáticamente como dignos de transmitir lo que transmiten y por tanto, quedan autorizados para imponer su recepción y para controlar su inculcación mediante sanciones socialmente aprobadas.

La acción pedagógica sólo puede ejercerse en los grupos o clases dominadas en la medida en que es reconocida como legítima tanto por quienes la ejercen como por quienes la sufren. Los receptores pedagógicos están dispuestos a reconocer la legitimidad de la información transmitida y la autoridad pedagógica de los emisores pedagógicos, y por tanto, a recibir e internalizar el mensaje por ellos transmitido.

La delegación que fundamenta una acción pedagógica implica, además de delimitar el contenido inculcado, el modo de inculcación (legítimo) y la duración de la inculcación (tiempo de formación legítimo), que definen el grado de realización del trabajo pedagógico que se considera necesario y suficiente para producir el hombre "cultivado" con la integración intelectual y moral del grupo o de la clase en cuyo nombre se ejerce la acción pedagógica tal como lo define la arbitrariedad cultural no



sólo de los grupos o clases dominantes sino también de las clases dominadas (Bourdieu y Passeron, 1979: 59, 61-63, 65, 67, 69-70, 75-76).

Toda acción pedagógica es violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural ((Bourdieu y Passeron, 1979: 45). La violencia simbólica es esa forma particular de coacción que no puede ejercerse si no cuenta con la complicidad activa, lo cual no significa consciente y voluntaria de quienes la sufren y que no están determinados sino en la medida en que se priven de la posibilidad de una libertad fundada sobre la toma de conciencia. Esta coacción tácitamente consentida se ejerce necesariamente, siempre que las estructuras objetivas encuentran estructuras mentales acordes con ellas (Bourdieu, 2013: 17-18).

Marx, en la *Ideología Alemana* dice que los individuos que forman la clase dominante tienen, entre otras cosas, la conciencia de ello y piensan a tono con ello. Una parte de esa clase (sus ideólogos), presentan sus ideas en las que expresan su propio interés, como el interés común de toda la sociedad, y las presentan como las únicas ideas racionales y dotadas de vigencia absoluta, y crean la ilusión de que estas ideas dominantes no son las de la clase dominante, sino que están dotadas de un poder propio, distinto de esta clase (Marx, s/a: 48-50).

Para Althusser, todos los aparatos ideológicos del Estado concurren al mismo resultado: la reproducción de las relaciones de producción y de explotación capitalistas. Y la escuela cumple muy bien este rol en forma silenciosa. Toma a su cargo desde temprana edad, a los niños y niñas y durante muchos años, precisamente aquellos en que son más vulnerables, les inculca la ideología dominante, con una representación falseada del mundo; así, hombres y mujeres se forman una representación alienada de sus condiciones de existencia (Althusser, 1990: 42-43, 55)

Cuando comprendemos las estructuras sociales y los cambios estructurales tal como actúan sobre los escenarios y experiencias más íntimas, podemos entender las causas de la conducta y de los sentimientos individuales de que los hombres situados en medios específicos no tienen conocimiento. Son verdaderamente raros los grupos de hombres que tienen opiniones adecuadas de sí mismos y de sus propias situaciones sociales. No hay “gran teoría”, ningún sistema universal de acuerdo con el cual podamos entender la unidad de la estructura social (Mills, 1997: 65, 175).

Los fines educativos de la sociedad no se pueden comprender en forma adecuada, mientras estén separados de las situaciones a que se ha de hacer frente y del orden social para el cual se conciben. Para los educadores de la era liberal, el único propósito digno de la educación consistía en el desarrollo de una personalidad independiente. Creyeron haber salvado la autonomía de la personalidad al olvidar el análisis de la situación social en que el hombre tiene que actuar y sobrevivir. Ya no es posible limitar el problema de la educación a la escuela. No se puede seguir considerando a la educación como una interacción entre maestro y alumno, pues la educación es parte del contexto más amplio del proceso social. La educación no moldea al hombre en abstracto, sino dentro y para una determinada sociedad (Mannheim, 2005: 104-107).

Percibir la institución escolar en la verdad de sus usos sociales, es decir, como uno de los fundamentos de la dominación y de la legitimación de la dominación, es una ruptura difícil de realizar y de imponer, por cuanto aquellos a quienes incumbe, los productores culturales, son las primeras víctimas y también los primeros beneficiarios de la ilusión legitimadora (Bourdieu, 2013: 19).

#### El pensamiento crítico

La capacidad para pensar críticamente no es una moda, ya desde los tiempos de Sócrates, Platón y Aristóteles, existía esta preocupación como la principal meta de la filosofía y de la educación. En este sentido, la filosofía no es mera cuestión de opinión personal, sino la justificación racional de las ideas. La novedad tal vez sean los resultados negativos observados en los sistemas educativos de varios países y la necesidad de, contra la mera transmisión acrítica y memorística de datos e información, concederle mayor importancia al desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas para interpretar y afrontar los desafíos de nuestro tiempo, lo cual exige replantear razonablemente la interpretación del mundo.

El adjetivo “crítico” proviene de la palabra griega “kriticos” que alude a la capacidad para juzgar, preguntar, cuestionar, separar, escoger deliberadamente. En la actualidad son numerosos los autores y los trabajos provenientes de diversas disciplinas como la filosofía, la educación, la psicología, la teoría de la argumentación, la hermenéutica, etc. interesados en el estudio del pensamiento crítico (Díaz, 2014: 4).

Para Dewey, el pensamiento crítico que él denomina pensamiento reflexivo, es el examen activo, persistente y cuidadoso, de toda creencia o supuesta forma de

conocimiento, a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende. La reflexión inicia cuando comenzamos a preguntarnos por la veracidad, por el valor de una proposición cualquiera; cuando tratamos de probar su autenticidad y de ver qué garantías hay de que los datos existentes señalen realmente la idea sugerida, de modo tal que justifique la aceptación de esta última. La exigencia de solución de un estado de perplejidad, una confusión o una duda, es el factor orientador de todo proceso de reflexión (Dewey, 1989: 25, 27, 29-30).

Pensar críticamente consiste entonces, en ofrecer razones convincentes a favor o en contra de una posición o de una creencia; explicar con claridad y precisión algo que no resulta evidente; decidir deliberadamente en qué creer o en qué no creer, qué hacer o qué no hacer en circunstancias críticas.

Para despertar el pensamiento crítico en los alumnos, es necesario abordar la enseñanza, el aprendizaje y la práctica de la escritura como un proceso cognoscitivo crítico y retórico. La escritura está íntimamente ligada al desarrollo del pensamiento crítico, es un ejercicio del pensamiento crítico y es a la vez su máxima manifestación. Escribir implica organizar el propio pensamiento, reflexionar sobre el sentido de nuestras ideas y hacer explícita la relación entre las mismas. Permite desechar lo superfluo, lo menos pertinente para el caso, detectar inconsistencias y errores en el razonamiento. Implica transferir al papel el pensamiento con propósitos claros, precisión léxica y conceptual, con unidad, coherencia y cohesión. Exige un nivel de abstracción mucho más riguroso que lo que demanda el discurso oral cotidiano.

Si escribir exige pensar crítica y creativamente, la enseñanza de la escritura se constituye en el contexto natural más apropiado en el cual ejercitar la capacidad de pensar críticamente. Sólo de esta manera se garantizan las condiciones para que el alumno aprenda a aprender de manera independiente y significativa, y a utilizar la lengua materna correctamente y con propósitos comunicativos en contextos reales (Díaz, 2014: 6, 14-15, 17).

La capacidad de pensar críticamente no viene prefigurada en las personas, sino que depende de las condiciones sociales. El entorno cultural desempeña un papel determinante en el grado que alcanza el potencial intelectual del individuo. Esto quiere decir que es posible “hacer capaz a alguien”, a partir de despertar en cualquiera la posibilidad de aprender motivadamente (Adorno, 1998: 116).

Las personas sobresalientes en determinadas profesiones tuvieron que asistir a las universidades para adquirir sólidos conocimientos que por su propia cuenta difícilmente habrían logrado. Se convirtieron en autodidactas. Se responsabilizaron de su propio aprendizaje. Se sometieron a una disciplina en la que tuvieron que desaprender y volver a aprender hasta convertirse en profesionales críticos en el campo de sus conocimientos. Por supuesto que no todas las personas pueden desarrollar el mismo grado de competencia intelectual por el solo hecho de ofrecerles las mismas oportunidades, pero con todo y eso asumimos que Independientemente del bagaje genético, todos los seres humanos poseemos un potencial latente que nos permite desarrollar habilidades de pensamiento más refinadas y eficaces que las que usualmente demostramos.

De ahí que sea necesario enseñar no sólo contenidos, sino también habilidades de pensamiento para que los estudiantes aprendan a reflexionar sobre los contenidos, para que puedan inferir el significado metafórico o alegórico de expresiones y pasajes de un texto; para que puedan identificar información faltante en un texto y que es fundamental para su interpretación; para que puedan inferir datos, implicaciones y consecuencias que no se mencionan explícitamente. Para que puedan analizar situaciones, hechos o temas de discusión y asumir una posición al respecto; para que puedan argumentar razonablemente a favor de una tesis o para refutarla, identificar las falacias; establecer relaciones de causa-efecto; justificar razonablemente una conclusión. Un razonamiento crítico es el resultado de una reflexión convincente y bien organizada (Díaz, 2014: 3-4, 17-19, 21, 23).

Si nos entregamos a la empresa de aprender a pensar, hemos de abrirnos al aprendizaje del pensamiento, Sólo podemos aprender el pensamiento si a la vez desaprendemos desde su esencia el pensamiento anterior. La memoria piensa en lo pensado, teniendo en cuenta que verdad significa la des ocultación de lo que se oculta (Heidegger, 2008: 19-20, 22, 24, 83).

El conocimiento del conocimiento anterior, abre la posibilidad de un nuevo conocimiento que yendo más allá de los límites del anterior, revela la razón de ser de los hechos, desmitificando las falsas interpretaciones de los mismos. No existe separación entre pensamiento, lenguaje y realidad, de ahí que la lectura de un texto demande la lectura del contexto social al que se refiere (Gadotti, 2004: 280).

Para Marx, No son las condiciones espirituales las que crean los cambios materiales, sino al contrario, son los cambios materiales los que crean las nuevas condiciones espirituales. Es decir, no es la conciencia de los hombres lo que determina su ser, sino que su ser social es lo que determina su conciencia. El modo de producción de la vida material condiciona en general el proceso social, político y espiritual de la vida. Las circunstancias hacen al hombre en la misma medida que éste hace las circunstancias (Marx, 2004a: 11, 20-21, 37), y señaló especialmente las fuerzas económicas de la sociedad como las que crean los cambios, y de esta manera impulsan la historia hacia delante (Gaarder, 2004: 481).

Para el materialismo marxista, la práctica es el cimiento más profundo del conocimiento. La práctica presenta problemas al conocimiento y exige que los resuelva. Al contestar a estas exigencias y resolver los problemas originados en la actividad práctica de los hombres en las transformaciones de la naturaleza y en la vida social, el conocimiento se desarrolla y nos explica los fenómenos que nos circundan. Al transformar la naturaleza, al modificar las cosas adaptándolas a nuestras necesidades, arrancamos de ellas el sello de lo incognoscible y llegamos a conocerlas (Rosental, s/a: 29-30, 31, 33).

## Conclusiones

Ante la persistencia en los tiempos actuales de un modelo educativo vertical y autoritario, poco democrático, que ve la educación como la imposición de parte del profesor de una serie de contenidos al alumno, y en el que como maestros a menudo enseñamos de la misma manera en que fuimos enseñados y los alumnos buscan la vía del menor esfuerzo al realizar la tarea, surge la exigencia de un modo de enseñar y aprender donde el profesor no es más el único poseedor de la sabiduría y en el que los alumnos asumen un papel activo en la descripción, análisis e interpretación de la realidad social o sobre cómo debería ser.

Una educación que sólo capacita a los alumnos para que memoricen datos académicos en forma acrítica que se convierten en mera información, o que solo enseñe estrategias de pensamiento en abstracto no es de gran utilidad porque los alumnos no aprenden significativamente, y esto impide que puedan pensar sobre las cuestiones fundamentales que enfrentan cada día. Por eso ninguna educación puede ser sana si no forma a los alumnos de tal manera que puedan ser capaces de tener conciencia de la situación en que se encuentran, y de este modo elegir y decidir

después de una deliberación cuidadosa. De ahí que sea necesario enseñar tanto contenidos como habilidades de pensamiento.

Lo anterior implica dejar atrás la educación basada en la memorización y transmisión de contenidos y promover el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos cosa que se puede lograr a través de la lectura y la escritura críticas. El entrenamiento en el pensamiento crítico debería ser una tarea primaria de la educación en todos sus niveles, pero esta capacidad necesita ser cultivada, de ahí que la necesidad de cultivar el hábito y la capacidad para pensar críticamente está más que justificada.

Algunos estudiantes que ingresan a la universidad tienen dificultades para pensar en forma crítica y creativa, lo cual repercute en su desempeño académico, pero la mayoría son capaces de aprender a pensar críticamente si reciben el debido apoyo. En este sentido, el sistema educativo y los profesores de todas las asignaturas tenemos mucha responsabilidad y mucho que hacer, si se quiere desarrollar la capacidad de los estudiantes para que piensen mejor lo que se les intenta enseñar. Es decir, los profesores tenemos la doble misión de impartir conocimientos utilizables y cómo pensar sobre esos contenidos. Esto sitúa a la educación en el centro de la transformación social como generadora de nuevos saberes para la comprensión de la realidad social

#### Bibliografía

ADORNO, Theodor (1998). Educación para la emancipación, Madrid, Morata.

ALCALÁ CAMPOS, Raúl (2004). Controversias conceptuales, México, UNAM.

ALTHUSSER, Louis (1990). Ideología y aparatos ideológicos del Estado, México, Ediciones Quinto Sol.

BAUDRILLARD, Jean y MORIN, Edgar (2004). La violencia del mundo, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

BLÁZQUEZ-RUIZ, F. Javier (2003). Igualdad, libertad y dignidad, Pamplona, España, Universidad Pública de Navarra.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude (1979). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Barcelona, Editorial Laia.

BOURDIEU, Pierre (2013). La nobleza del estado. Educación de élite y espíritu de cuerpo, Buenos Aires, Siglo XXI, en [http://colegiodesociologosperu.org/nw/bibliotecaq/La\\_nobleza\\_de\\_estado.pdf](http://colegiodesociologosperu.org/nw/bibliotecaq/La_nobleza_de_estado.pdf) Consultado el 2 de diciembre de 2014

DEWEY, John (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós.

DÍAZ RODRÍGUEZ, Álvaro (2014). *Retórica de la escritura académica. Pensamiento crítico y argumentación discursiva*, Medellín, Colombia, Universidad de Antioquia.

ESPINOSA CONTRERAS, Ramón (2009). *La violencia en la modernidad. Hacia una alternativa de paz*, México, Universidad Autónoma de Guerrero.

FROMM, Erich (1993). *Ética y política*, Barcelona, Paidós.

GAARDER, Jostein (2004). *El mundo se Sofía*, México, Patria-Siruela.

GADOTTI, Moacir (2004). *Historia de las ideas pedagógicas*, México, Siglo XXI.

GARCÍA AGUIRRE, Feliciano (2007) *Atrapados por la modernidad*, Jalapa, Veracruz, México, Universidad Veracruzana.

GOÑI, Carlos (2008). *Las narices de los filósofos*, Barcelona, Ariel.

GRAMSCI, Antonio (1999). *Introducción a la filosofía de la praxis*, México, Fontamara.

GROSGUÉL, Ramón (2007). "Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas", en su *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Colombia, Siglo del Hombre-Universidad Central-Pontificia Universidad Javeriana.

HEIDEGGER, Martín (2008). *¿Qué significa pensar?*, Madrid, Trotta.

HORKHEIMER, Max (2010). *Crítica de la razón instrumental*, Madrid, Trotta.

KANT, Emmanuel (2006). *Filosofía de la historia*, México, FCE.

MANNHEIM, Karl (2005). *Diagnóstico de nuestro tiempo*, México, FCE.

MARX, Karl (s/a) *La ideología alemana*, México, Ediciones Quinto sol.

MILLS, C. Wright (1997). *La imaginación sociológica*, México, FCE

ROSENTHAL, M. (s/a). *Qué es la teoría marxista del conocimiento*, México, Ediciones Quinto Sol.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo (2007) *Ética y política*, México, UNAM-FCE.

VEGA CANTOR, Renán (2008) "El Pensamiento Crítico en un Mundo Incierto", *Revista Herramienta*, Número 39, s/p Buenos Aires, Argentina, en <http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-39/colombia-el-pensamiento-critico-en-un-mundo-incierto> Consultado el 2 de enero de 2015.

VIDAL, Vanesa (2005) "La herencia dialéctica de la Ilustración. Entrevista con Axel Honneth", *Revista Internacional de Filosofía Política*, número 26, España, Universidad de la Rioja, en [Dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1959488](http://Dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1959488) Consultado el 5 de abril de 2014.

ZEMELMAN, Hugo (2005) Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico, Barcelona, Anthropos.

ZEMELMAN, Hugo (2007) “Una reflexión para y desde América Latina: hacia un despertar de lo que podemos llegar a hacer desde lo que somos”, en su Pensamiento y producción de conocimiento. Urgencias y desafíos en América Latina, México, IPECAL-IPN.