



LA FÁBULA: SABIDURÍA PRÁCTICA Y ESPÍRITU CRÍTICO

FERNANDO VÁSQUEZ RODRÍGUEZ*

La fábula continua siendo una tipología textual capaz de sugerir, de aludir de manera indirecta asuntos o eventos que, de otra manera, serían demasiado evidentes o rayarían con la ofensa o la afrenta retardadora. Al estar organizada desde una estructura alegórica permite la ironía, el espíritu crítico, el humor o la sátira. La fábula, en esta perspectiva, toma ideas abstractas para representarlas de forma plástica. Hace tangible una idea, un concepto, un sentimiento, un vicio o una virtud humana.

Desde las ya clásicas fábulas de Esopo, pasando por las de Fedro, Babrio y todas aquellas otras de cuño medieval (las de Odón de Cheriton), hasta las ideadas o reelaboradas hacia el siglo XVII y XVIII por La Fontaine, Samaniego o Iriarte, esta forma de “enseñar deleitando” ha sido un recurso didáctico para aproximar a chicos y grandes en cierta sabiduría de la vida, cuando no en unos referentes de formación moral. Por ser elaborada de manera concisa y directa, por echar mano de las particularidades del mundo animal como espejo para la conciencia de los hombres, la fábula sigue ofreciendo amplias posibilidades creativas y, para los que amamos la educación, ofrece un caudal de recursos formativos.

Señala Carlos García Gual que, en el caso de la fábula, “los animales revelan verdades universales concernientes a la naturaleza humana”. Son las bestias las que mejor ayudan a que las personas nos reconozcamos en aquellos rasgos o características no aceptadas o asumidas. Son esos vicios –escondidos, simulados– de los que se ocupa la fábula de forma indirecta. En esta perspectiva, la fábula cumple una función social en la medida en que pone en evidencia lo que un grupo humano malintencionadamente olvida o deja de considerar digno de valoración. La fábula, mediante ese espejo alegórico, evalúa la conducta de los hombres y advierte sus consecuencias. ensayo, poema, relato, cuento, fábula, aforismo, carta, diálogo, contrapunto, disociación analítica...

Sus publicaciones inician en 1984: son más de 60 entre artículos, cartillas, cuadernos, capítulos de libro, además de los 19 libros de su autoría. Desde el año 2000, con el libro *Oficio de maestro*, hasta el 2018 con su último libro *Liderazgo y cambio vital*

Por esto se ha afirmado que la fábula tiene una función didáctica en asuntos relacionados con la moral o el comportamiento social. Su interés primordial, al presentar ejemplos o casos determinados, es la lección que desea comunicarnos. Hay una clara intención de instruir o enunciar un precepto. Son pequeños relatos enfocados a ofrecernos lecciones prácticas, claves morales para ser con otros, convivir o tener ejemplos para comprender las debilidades o vicios de la condición humana. Esas lecciones, que se concentran en la moraleja (*epimitio*) o en los pequeños textos que abren los relatos (*promitio*), son expresados de manera enfática, lapidaria, siguiendo el tono de la literatura sapiencial o de los textos con intención edificante.

Aunque debemos advertir que en muchas fábulas es al lector al que le corresponde inducir o deducir lo que está detrás del sucinto relato. La puesta en acción de esa instrucción moral implica comprender el sentido alegórico y figurado; por ello, el fabulista construye su texto invitando al lector a un ejercicio de descubrimiento, de adivinar lo que esconden aquellos diálogos entre animales parlantes. Semejando el mecanismo de la parábola o del chiste de “doble sentido”, la fábula enseña acentuando el tono sugerido: simboliza, elabora una analogía, aboga para que descubramos “la verdad” implícita en aquellas ficciones. No es extraño, entonces, que sea necesario releer algunas fábulas para entender la “lección ética” escondida.

Usando el estilo alusivo, impersonal, la fábula enseña o señala asuntos sobre los cuales los seres humanos somos muy susceptibles o poco aptos para recibir la crítica. Lo hace sin personalizar, sin agredir, sin entrar en la confrontación directa. Más que indicar una prescriptiva explícita o censurar de forma manifiesta, invita al lector a “meditar” o a “reflexionar” sobre sus propias conductas o las de sus semejantes. La lectura de la fábula presupone un acto de autoexamen o de comprensión ajena sobre asuntos “prácticos” como el gobierno de nuestras pasiones, la mejora de nuestros defectos y la vigilancia sobre nuestras bajezas y banalidades. “Aquí está el ejemplo”, señala la fábula; y depende de cada uno sacar sus propias conclusiones. O, para ponerlo en términos más coloquiales, la fábula instruye bajo la lógica de: “al que le caiga el guante que se lo chante”.

Como puede inferirse, la fábula posee un ingrediente crítico útil para la formación del carácter no solo de los más pequeños. A la par que señala una acción inadecuada o destaca las consecuencias de un comportamiento indeseable, deja una reverberación en la mente de los lectores al emplear el humor, la exageración, la sátira, el remedo. “La ironía tiene un rol fundamental en nuestro perfeccionamiento interior”, ha escrito Jan Jakélévitch. Mediante la rápida recordación del verso o apelando a la identificación narrativa, la fábula trae consigo un buen resultado formativo. Ese fue el potencial educativo que vieron escuelas occidentales de filosofía como los cínicos y los estoicos y otras de cuño oriental, como el hinduismo y el budismo.

Sobra decir, y hay autores contemporáneos como Augusto Monterroso para ilustrarlo, que la fábula pone al descubierto, saca los “trapos al sol”, ayuda a develar lo que a todas luces desea mantenerse escondido, muestra el abuso del poderoso frente a las limitaciones del débil. Hay una función crítica de fondo, una intención de desenmascaramiento tanto a nivel personal como colectivo, que le otorga a la fábula un carácter contestatario o de denuncia. Y si bien provoca alguna sonrisa, ese gesto en el lector es el resultado de haber descubierto una verdad detrás de una modesta ficción, o descubrir tras la ironía, lo que con disimulo o fuerza las personas o la sociedad han tratado de ocultar.

* Doctor Honoris Causa por la Universidad de La Salle de Bogotá. Escritor de numerosos artículos, cartillas y cuadernos y autor de una veintena de libros en diversos géneros: cuento, poesía, fábula, ensayo, aforismo, diálogo, entre otros. Miembro del GT Formación docente y Pensamiento crítico de CLACSO.

ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO: NO SOLO POSIBLE, SINO NECESARIA

RUTH MILENA PÁEZ-MARTÍNEZ**

JUAN RAMÓN MORENO-VERA***

Tanto escuchar y leer a quienes piensan críticamente, a través de sus elaboraciones en discursos, gestos e imágenes, como aprovechar la historia para ayudar a pensar críticamente son alternativas en la enseñanza.

En noviembre de 2018 se realizó en Buenos Aires el Primer Foro Mundial de Pensamiento Crítico¹ organizado por Clacso. Quienes participamos del evento pudimos oír cómo, desde diversos lugares, se están *pensando* algunos problemas asociados con la política, la economía, la sociedad y la comunicación en nuestra región, entre otros. Los expositores centrales no hablaron de teorías ni de enfoques acerca del pensamiento crítico, sino que evidenciaron dicho pensamiento, hicieron algunos desenmascaramientos, dejaron ver su posición frente al asunto y plantearon alternativas de solución.

Dos casos. El vicepresidente de Bolivia, Álvaro García Linares, alertó de los logros y las equivocaciones de las izquierdas en América Latina: “para mí, si hay que hacer una evaluación de los logros y los límites y los errores de los gobiernos progresistas, hay que pensar en dos, la economía y el sentido común. En economía, todo gobierno progresista tiene que demostrar que lo que se hizo va a continuar (...) El coste que la izquierda paga por una economía que fracasa o tiene problemas es dos veces más terrible, más feroz, que el que paga un gobierno de derechas. (Y en sentido común)... si los procesos progresistas no hacen esfuerzos sistemáticos para irradiar hacia el resto de las esferas ese nuevo microsentido común (más solidario), el viejo sentido común se apodera del nuevo muy pronto”². Por su parte, el escritor colombiano Alfredo Molano planteó que “en Colombia hemos alcanzado la paz a medias (...) Después de unos ingentes esfuerzos, las FARC llegaron a un acuerdo con el Estado colombiano (...) Sin embargo, el gobierno ha cumplido solo en parte los acuerdos que se han logrado en La Habana (...) En Colombia no se ha terminado la guerra y sin embargo, ya existe una comisión de paz (...) una de las características más exóticas de una comisión de paz, que comienza cuando la guerra no ha terminado (...) cuando las perspectivas de profundizar esa guerra, debido a los incumplimientos, debido a la fuerte oposición de la derecha (... se hacen necesarias). Tengo la esperanza de que la Comisión sobreviva (Comisión de la Verdad), frente a una pasividad activa del gobierno y a una actividad pasiva de los guerrilleros”³.

Estos ejemplos comparten al menos tres cosas:

- Identifican unos escenarios con problemas políticos y/o sociales (¿dónde está el problema? ¿en qué consiste?)
- Relacionan el problema con diversos factores e incluso perspectivas (¿cómo se explica el problema? ¿de qué modo lo ven unos y otros?)
- Consideran alternativas de solución, no definitivas, sobre la base de unos argumentos (¿cuál podría ser la salida? ¿dónde estarían los riesgos y las posibilidades?), y alimentan una esperanza, aunque difícil parezca el camino.

En este recorte de contexto, quienes somos educadores o quienes

** Docente investigadora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle en Colombia. Coordinadora del Grupo de Trabajo de Clacso: Formación docente y pensamiento crítico.

*** Profesor en la Universidad de Murcia (España) en Didáctica de las Ciencias Sociales, donde también desarrolla su labor de investigación centrado en la enseñanza de la historia, el arte y la perspectiva de género.

¹ En el marco de la Octava Conferencia Latinoamericana.

² Recorte de entrevista hecha por Francisco de Zárate, Buenos Aires, 22 de noviembre de 2018. Tomado de: <http://werkenrojo.cl/20704-2/>. Esta posición fue sostenida por García en el Foro “El futuro de la izquierda y de la dignidad humana” en el Primer Foro Mundial de Pensamiento crítico.

³ En el Foro “La lucha por la paz y la justicia: un imperativo ético y político”.

nos relacionamos con procesos educativos, aun cuando no seamos profesores, nos vemos convocados a contribuir en la cualificación de la mirada propia, la del estudiantado y/o de las personas con las que trabajamos e interactuamos. Dos cuestiones habría que considerar: ¿Qué se desarrolla con el pensamiento crítico? ¿Cómo puede construirse?⁴

QUÉ SE CONSIGUE CON EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Entre las variadas posibilidades, al menos cuatro miradas nos ayudan a identificar qué se puede obtener con el pensamiento crítico⁵. Una, el desarrollo de unas capacidades: análisis de argumentos, evaluación de la credibilidad de las fuentes, elaboración de un punto de vista propio, definición de términos según el contexto, manifestación de una mente abierta, sin que se prescindiera de unas actitudes donde se reconocen tales contextos y se consideran los sentimientos de los demás, sus conocimientos y madurez intelectual (Ennis, 1993). Dos, el despliegue de unas áreas de las habilidades cognitivas: habilidades de búsqueda, de razonamiento, de organización de la información y de traducción o transmisión, eso sí, puestas en acción en comunidades deliberativas que tratan los problemas que les aquejan (Lipman, 1991). Tres, el cultivo de unos rasgos de carácter en los pensadores críticos: humildad y solidaridad intelectual, integridad y perseverancia intelectual, “fe en la razón” y sentido de la justicia, todos estos posibles gracias a una instrucción dialógica que ayuda a ver un problema desde distintos puntos de vista y a configurar el propio de un modo más completo (Paul, 1992).

Una cuarta mirada, quizás más global e integral es aquella que considera tan importante el orden lógico (mundo del *logos*) como el analógico (mundo del *mythos*) en torno de una situación o problema (Páez-Martínez, 2017). En este punto se logran identificar cuáles son los relatos, las imágenes y los ritos que mueven la vida de las personas y sus comunidades y que les hacen actuar, pensar y sentir de uno u otro modo. Acá se considera que el pensamiento crítico se nutre de lo mítico y de lo lógico, y que contiene una cualidad intercultural.

LA HISTORIA COMO ESCENARIO PARA LA ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Hoy por hoy, la enseñanza del pensamiento crítico no puede quedar determinada solamente por las operaciones u órdenes del ámbito lógico y racional, sino que amerita considerar en igual importancia al ámbito relacional o analógico que alimenta la vida con los relatos, las imágenes, los ritos y lo estético, entre otros.

Un ejemplo en la enseñanza de las ciencias sociales lo ocupa una disciplina como la historia. Su enseñanza en la escuela, todavía hoy, se limita a la memorización de hechos, fechas, personajes y batallas del pasado. Con esto se espera, muchas veces, construir una línea de pensamiento lógico que, en un orden descriptivo-narrativo, consiga articular de forma coherente unos hechos del pasado que luego los estudiantes van a asimilar como tales. Ahí encontramos las eternas dicotomías lógicas del tiempo histórico: sincronía y diacronía, cambio y continuidad y, especialmente, causa y consecuencia.

Desde luego, como generador de un pensamiento lógico que ayude a narrar los hechos del pasado, la actual enseñanza de la historia, en el mejor de los casos, puede cumplir su misión. Pero como el ser humano oscila entre lo racional y lo relacional, si la enseñanza de la historia se mantiene más sobre el orden lógico, los estudiantes podrán entender las *cosas* acaecidas sin las emociones ni las pasiones que llevaron a sus protagonistas a emprender una aventura o una batalla; sin las creencias que determinaban unas acciones; sin las prácticas cotidianas de vida familiar o comunitaria que influían en unos gestos. En últimas, quedará pendiente el campo de lo imaginario, de la narración y de la comunicación, por ejemplo, junto con la mirada a los contextos para entender con ello las diversas perspectivas que llevaron a los “personajes” a tomar una decisión.

Así las cosas, propender por la enseñanza del pensamiento crítico en la historia implica atender: ¿qué versiones de la historia se tienen? ¿de qué historia se habla? ¿quiénes cuentan la historia, desde qué lugares?

⁴ Algunos atisbos han resultado de las reflexiones e investigaciones que adelanta el GT Formación docente y pensamiento crítico.

⁵ Todas estas recogidas y sintetizadas por Jacques Boisvert a partir de los aportes de diversos autores, en La formación del pensamiento crítico, 2004.

¿cuáles son los testimonios y las evidencias que se tienen para comprender?
¿cuáles eran los ritos, los mitos, las expresiones estéticas de una época?

Una oscilación entre lo lógico y lo analógico favorece la comprensión de la historia. Con el pensamiento analógico se crea un sistema de “proporcionalidad” entre dos conceptos que pueden ser analogados (Coca y Valero, 2011). Este tipo de pensamiento es propicio para la enseñanza de la historia al permitir *analogar* los hechos sociales y las vivencias actuales de unas personas y agrupaciones con los hechos y vivencias de otras personas en espacio-tiempos del pasado e incluso del mismo presente.

Autores como Pagés y Santisteban (2011) comentan que es importante enseñar las ciencias sociales partiendo de los problemas relevantes que existen hoy en nuestra sociedad, escudriñando en sus raíces y posibilitando una honda reflexión acerca de las soluciones actuales para un futuro mejor. Estepa (2017) subraya que estos problemas actuales hay que llevarlos al aula puesto que el objeto de las ciencias sociales es integrar en la sociedad al alumnado, desde un punto de vista local, pero también con una perspectiva global. López-Facal (2011) describe metodológicamente cómo enseñar este pensamiento analógico a través de “temas de candente actualidad” y esto supone la búsqueda y selección de información y su posterior análisis y debate en clase.

Creemos que la enseñanza de la historia es una vía favorecedora de pensamiento crítico por cuanto obliga a situarse en un contexto particular (físico, social y emocional), a conocer unas prácticas de vida cotidiana, social y política, a reconocer unas personas de carne y hueso que actuaron bajo unos órdenes mítico-lógicos determinados, a comprender las razones de unos hechos y a formarse un “juicio razonado” acerca de la historia para, a partir de ahí, estar más seguro en la toma de decisiones presentes y futuras, distante de una “ciudadanía crédula, desinformada e irreflexiva” (Facione, 2007).

En suma, cuando se considera la enseñanza del pensamiento crítico como un propósito educativo, ex-ponerse a discursos (imágenes, literatura y música) que lo reflejen ayuda a nutrirlo. Lo mismo sucede cuando la historia se aprovecha para descubrir y comprender críticamente lo que somos hoy por el pasado y lo que podremos ser por el presente, gracias a su enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Coca, J. R. y Valeron, J.A. (2011). Renovación analógica y procomún de la política del sistema tecnocientífico. *Revista Hermes Analógica*, 2, 35-55.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Estepa, J. (2017). *Otra didáctica de la historia para otra escuela*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico. ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*, 1, 23-56.
- Kusch, R. (2008). *La negociación en el pensamiento popular*. Buenos Aires: Los cuarenta.
- López Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En J. Pagés & A. Santisteban (coords.) *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de publicacions
- Páez-Martínez, R. (2017). *Lo mítico en la formación de los niños. Una propuesta para integrar lo imaginario, la narrativa, la comunicación, el rito, la memoria y lo estético en la escuela*. Bogotá: Clacso.
- Pagés, J. & Santisteban, A. (2011). Introducció a les VII Jornades. En J. Pagés & A. Santisteban (coords.) *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de publicacions

WWW
clacso
org

UNA RE-LECTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO LATINOAMERICANO DESDE LA FORMACIÓN EN PENSAMIENTO CRÍTICO

YAMITH FANDIÑO, JAIRO GALINDO, RODOLFO LÓPEZ, ANDREA MUÑOZ****
DANIEL CONTRERAS*****
FELIPE BASTIDAS*****

EL SISTEMA EDUCATIVO LATINOAMERICANO HOY

Actualmente, el sistema educativo latinoamericano vive una tensión entre su tradición histórica y su realidad actual. Desde la tradición, el sistema se orienta hacia la memorización, la repetición y la homogeneización. Esta orientación deviene de su pretensión por formar estudiantes-trabajadores para un planeta estático, estable, certero; un planeta cimentado en creencias como el progreso constante de la ciencia y el control absoluto de la naturaleza. Desde su realidad actual, el sistema está llamado a hacer énfasis en la creatividad, la innovación y la pluralidad. Este énfasis surge de su esfuerzo por formar aprendices-ciudadanos para un mundo cambiante, inestable, relativo; un mundo confrontado por dinámicas como el desarrollo desigual de los pueblos y una crisis de instituciones como la familia y el estado.

Además de la tensión que está viviendo, el sistema educativo latinoamericano está enfrentando un reto derivado de la co-existencia de prácticas de (re)producción tradicional de información y procesos de construcción contemporánea de conocimiento. Este reto surge como resultado del advenimiento de dinámicas socioculturales, las cuales han suscitado la aparición de saberes deslocalizados que se mueven entre diferentes personas e instituciones y a los cuales se puede acceder en lugares, momentos y maneras diversas. El conocimiento y los saberes, entonces, no son propiedad exclusiva del sistema educativo, pues en la actualidad se cuenta con otras instituciones y actores sociales, culturales y tecnológicos que los producen, los consumen y los movilizan. Es decir, el sistema educativo enfrenta el reto de ser un agente más en el proceso formativo de los ciudadanos quienes pueden consultar, comparar, profundizar, consolidar e, incluso, refutar la información que se da en los salones de clase.

En este estado de cosas, la tensión entre tradición histórica y realidad actual y el reto entre reproducción tradicional de información y construcción innovador de conocimiento, el sistema educativo puede ver en el trabajo sistemático e informado con la formación en pensamiento crítico (FPC) un viento que lo impulse hacia territorios nuevos que refresquen no solo los procesos asociados con el binomio enseñanza-aprendizaje, sino que recreen también los roles socioeducativos y las relaciones ético-políticas de estudiantes y docentes. A partir del trabajo metódico con FPC, el sistema educativo latinoamericano puede generar ambientes pedagógicos y mediaciones didácticas que posibiliten que la formación académica y el desarrollo intelectual interactúen con distintos saberes (científicos, populares, ancestrales, etc.) a la vez que se relacionen con los contextos en los que se ubican.

FORMACIÓN EN PENSAMIENTO CRÍTICO

Boisvert (2004) define el pensamiento crítico (PC) como “las capacidades y las actitudes que desempeñan un papel principal en el proyecto de analizar y dominar las innumerables informaciones que caracterizan el contexto social actual (p. 25). El PC implica adquirir unas habilidades y disposiciones que les permitan a las personas discernir y manejar simultánea y

**** Miembros del Grupo de Trabajo Formación docente y pensamiento crítico de CLACSO. Docentes-investigadores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.

***** Miembro del Grupo de Trabajo Formación docente y pensamiento crítico de CLACSO. Egresado de la Universidad de La Salle y docente en Colegio Bilingüe Nueva York en Bogotá, Colombia.

***** Miembro del Grupo de Trabajo Formación docente y pensamiento crítico de CLACSO. Docente-investigador de la Escuela Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD - ZCsur, Colombia.

articuladamente diversos datos y formas de información presentes en las esferas de la vida social: academia, laboral, comunicacional, tecnológica, etc. Igualmente, Boisvert sostiene que el PC “ocupa un lugar importante en la vida adulta, pues facilita las elecciones personales, la adopción de un estilo de vida o la adquisición de bienes materiales (p. 26). De esta manera, el PC no está atado únicamente al trabajo académico y científico con asuntos como la lógica, la inducción, la deducción y la reflexión, sino que hace parte de la vida cotidiana de las personas al dotarlas de herramientas como la perspicacia, el ingenio y la previsión, las cuales les permiten decidir inteligentemente y actuar correspondientemente.

Por otra parte, Boisvert ve en el PC una actividad estratégica que permite coordinar una serie de operaciones y habilidades mentales de manera articulada: análisis, inferencias, comparaciones, toma de decisiones, resolución de problemas, entre otras. El PC permite relacionar y eslabonar tácticamente dimensiones del intelecto humano con el fin de ponerlas al servicio de intereses y/o necesidades humanos. De igual forma, Boisvert favorece una comprensión del PC como un ejercicio investigativo, el cual permite explorar situaciones, elaborar hipótesis, integrar datos y llegar a conclusiones. El espíritu curioso y la pasión por el conocimiento se ven impulsados por el desarrollo de comportamientos y actitudes relacionados con la investigación como la indagación orientada a la comprensión y la cualificación del mundo tanto personal como social. Finalmente, Boisvert se inclina a asumir el PC como un proceso activo, en el cual las personas toman decisiones a partir de formas innovadoras de emplear su potencial intelectual. Como resultado, el PC conlleva procesos de involucramiento intencional y decidido en los cuales las personas se encargan de activar y aplicar su capacidad lógico-racional para comprender, mejorar o transformar sus realidades y contextos.

Ahora bien, asumir el PC como un eje articulador del sistema educativo latinoamericano implica, entre otras cosas, comprender la formación como devenir del ser humano que le permite constituirse en sujeto, en autor de sí mismo. La formación conlleva la idea de un ser que se sabe no terminado, a quien le interesa tomar forma para hacerse verdaderamente humano. De esta manera, la formación es una permanente y continua “tarea por hacer para sí mismo y de sí mismo... una autoconfiguración propia del hombre como ser temporal y que da origen a la propia identidad...” (Villegas, 2008, p. 4). Ahora bien, la FPC reconoce en el ser humano su capacidad de desarrollar y potenciar sus posibilidades intelectuales y potenciales cognitivos, con el propósito final de alcanzar niveles superiores de inteligencia y creatividad, ejercer su propia dirección racional y, en últimas, lograr su perfectibilidad. La FPC, entonces, hace un llamado al sistema educativo latinoamericano para que posibilite real y efectivamente la formación de las facultades del ser humano de manera tal que: él mismo venza sus dificultades en la comprensión o el entendimiento del mundo natural y social, y para que su curiosidad, compensada y gratificada por el éxito de la comprensión alcanzada, sea mantenida y, así, estimulada a continuar en la búsqueda permanente que implica el proceso de conocimiento (Flórez y Vivas, 2007, p. 167).

TRES RUTAS DE TRANSFORMACIÓN CRÍTICA

Una apuesta decidida por la FPC conlleva tres rutas de transformación crítica. La primera le pide al sistema educativo latinoamericano ver la enseñanza-aprendizaje como un proceso de construcción de un sujeto libre y pensante que se manifiesta en formas concretas de actuar, ser, pensar y sentir. Este proceso se puede caracterizar por saber y poder recurrir a experiencias de aprendizaje y ambientes de enseñanza que impulsen a la búsqueda de evidencias, al ordenamiento de ideas, a la reflexión desde la racionalidad, al llegar a conclusiones y la evaluación metódica de resultados. Igualmente, la enseñanza-aprendizaje se puede asumir como un proceso en el cual se adquiere y desarrolla una disposición habitual a estudiarse a sí mismo, observando, analizando y valorando las ideas y/o los comportamientos propios con el propósito de ajustar y potenciar el alcance y la fuerza de los pensamientos y las acciones. Asimismo, la enseñanza-aprendizaje se puede experimentar como una invitación a poder y saber cuestionar y cuestionarse sobre la veracidad de lo recibido o producido, la propiedad de lo escuchado o leído, y la adecuación de lo hecho o sentido. En suma, la enseñanza-aprendizaje se puede entender como una formación de habilidades y actitudes que permiten alcanzar mayores niveles de objetividad y contar con mejores criterios para decidir.

Por otra parte, la FPC invita al sistema educativo latinoamericano a hacer una apuesta ético-política que le permita asumir al estudiante como sujeto capaz de tomar decisiones y ejercer poder. Esta segunda ruta de transformación crítica exige ver al estudiante como agente de su proceso de formación y actor de su realidad cuyos comportamientos y formas de interactuar se sustentan en su capacidad para reflexionar, discernir y

deliberar. Este estudiante-sujeto debe poder reconocer situaciones problemáticas que afectan o limitan su vida personal, social, laboral, académica o emocional a la vez que puede proponer planes de acción y alternativas de transformación que mejoren sus contextos. En definitiva, el estudiante-sujeto debe reconocerse como pensador crítico comprometido con asumir su realidad y sociedad como entidades que no están terminadas, sino que están en construcción y cuyas lógicas pueden ser analizadas, cuestionadas y mejoradas en pro del bienestar personal y la prosperidad social.

En tal sentido, la FPC como proceso ético-político requiere de la emergencia de una epistemología endógena y tiene como finalidad la constitución de un nuevo sujeto que construya conocimiento mediante el des-aprendizaje, el reaprendizaje y la co-creación colectiva. De este modo, la FPC requeriría que la educación surta nuevos procesos investigativos gestando escenarios posibles a partir de la inmersión en la realidad, la contextualidad y la endogénesis. Por tanto, la FPC es una precisión necesaria para la constitución de un nuevo sujeto ético-político capaz de desvirtuar el discurso hegemónico, androcéntrico y eurocéntrico presente en las prácticas colonizadoras del sistema económico que permean las políticas y prácticas educativas actuales.

Finalmente, la FPC llama al sistema educativo latinoamericano a adoptar una mirada del profesor desde una dimensión curricular-pedagógica que lo asuma como agente de cambio y reforma educativa. Esta tercera transformación crítica requiere entender al profesor como un profesional con la capacidad para llevar a cabo programas de intervención socioeducativa orientada a potenciar o transformar las habilidades intelectuales y las actitudes socioemocionales de sus estudiantes. Este profesor-agente se compromete con la enseñanza directa del pensamiento crítico (adquisición y desarrollo) y la promoción de metacognición mediante la definición de propósitos formativos, estructuración de actividades áulicas y seguimiento de procesos de aprendizaje. En concreto, este profesor-agente es un mediador que estructura sus clases, procurando ofrecer oportunidades para trabajar y experimentar con habilidades de pensamiento que permitan activar procesos intelectuales de manera clara, precisa y concisa.

De esta manera, se puede afirmar que transformar críticamente al sistema educativo latinoamericano conlleva asumir el pensamiento crítico como motivante o estructurante de una práctica pedagógica que dinamice nuevas perspectivas y relatos. Pero, el escenario para abordarlo y llevarlo a la praxis colectiva exige conocer, interpretar y comprometerse con la transformación de ese contexto cercano, de aquel contexto invisibilizado, el cual ha permanecido sin voz en los debates ético-políticos nacionales. Como resultado, una transformación crítica del sistema educativo latinoamericano ha de propender, a partir de la dinamización del pensamiento crítico, por desaprender esquemas colonizadores provenientes de una racionalidad positivista que percibe el conocimiento como una mercancía y/o un factor de alienación. En este sentido, el sistema educativo latinoamericano debe apalancar prácticas emergentes (Fals-Borda, 2013) que movilizarían y legitimarían dinámicas emancipatorias, autónomas y transformadoras, cimentadas y enmarcadas en la FPC.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Para finalizar, el sistema educativo latinoamericano puede recurrir a la FPC no solo para alivianar sus tensiones y dar respuesta a sus retos, sino para reconfigurar la naturaleza y el rol de la enseñanza-aprendizaje, el estudiante y el profesor con el fin de infundir prácticas y experiencias formativas desde y para la adquisición y el desarrollo del intelecto humano. Esta reconfiguración exige el uso de procesos, estrategias y actos formativos centrados, entre otras cosas, en la experimentación, la discusión, la resolución de problemas y la innovación. De este modo, el sistema educativo latinoamericano puede trabajar intencionada e informadamente con dimensiones del pensamiento crítico (habilidades o capacidades y actitudes o disposiciones) con el fin último de construir espacios y tiempos en los cuales los estudiantes-sujetos y los profesores-agentes sean capaces de basar sus acciones, juicios y decisiones en racionalidades y espíritus críticos.

Referencias

- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. México: Fondo de cultura económica.
- Fals-Borda, O. (2013). *Socialismo raizal y el ordenamiento territorial*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Flórez, R., y Vivas, M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista educación y pedagógica*, 19(47), 165-173.
- Villegas, L. (2008). Formación: Apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. *Revista Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 12(3), 1-14.

