

# La formación del pensamiento social

Joan Pagès

En Pilar Benejam y Joan Pagès, *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, Barcelona, ICE/Horsori, 1998, pp. 152- 164

## 1. LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO SOCIAL EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

El currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la Enseñanza Secundaria Obligatoria propone que el alumnado de 12 a 16 años adquiera los conceptos, procedimientos y actitudes para *comprender* la realidad humana y social del mundo en que vive. Para alcanzar esta finalidad el currículo prescribe, en sus objetivos generales y en sus criterios de evaluación, el desarrollo de capacidades tales como analizar, comprender y enjuiciar problemas sociales, valorar críticamente el entorno próximo y lejano, manejar críticamente información, analizar fenómenos y procesos sociales, asumir una posición crítica ante determinados hechos y valores, preguntarse por el sentido del progreso en la evolución de las sociedades, obtener y relacionar información a partir de distintas fuentes, etc. El desarrollo de estas capacidades será el resultado del aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que deberán enseñarse y aprenderse simultáneamente. Aunque el currículo no profundiza en la complejidad del aprendizaje y del conocimiento social, se señala en la introducción que:

La enseñanza y el aprendizaje del área se ven facilitados en estas edades por el desarrollo intelectual desde el pensamiento concreto al formal. Sin embargo, la complejidad de ciertas tareas centrales en el área plantea algunas dificultades en ese desarrollo que es preciso tener presente al planificar y organizar la enseñanza del área. Concretamente, estas dificultades se manifiestan de manera preferente en la naturaleza multicausal e intencional de la explicación de los hechos humanos y sociales, la adquisición de nociones espaciales y temporales, el procesamiento de informaciones divergentes y contradictorias, y la superación de las diferencias a menudo existentes entre el conocimiento científico y el cotidiano sobre la realidad social.

Fuente: MEC (1992): *Ciencias sociales, geografía e historia. Secundaria obligatoria*. p.16.

Debido a estas dificultades, el currículo ha optado por considerar objeto de enseñanza y aprendizaje tres tipos de contenidos: los conceptos, los procedimientos y las actitudes. De estos tres tipos, los procedimientos, y en buena medida también las actitudes, pueden considerarse como elementos fundamentales para el desarrollo de las capacidades y para la formación del pensamiento social en el alumnado. Los procedimientos y las actitudes son más generales que los conceptos y, en el caso de los primeros, actúan como instrumentos para la construcción y la comprensión de cualquier hecho, concepto o problema social.

El currículo de bachillerato también propone en sus objetivos generales y en sus criterios de evaluación el desarrollo de capacidades propias del pensamiento de las distintas disciplinas sociales; sin embargo, en los bloques de contenido se da prioridad a los contenidos conceptuales, y apenas se mencionan los procedimentales y los actitudinales.

La Geografía, la Historia y el resto de Ciencias Sociales disponen de un rico e ingente cuerpo de hechos y conceptos, problemas, temáticas, métodos, etc. que permiten al profesorado una prolongada acción dirigida a ubicar al alumnado en su mundo como consecuencia del desarrollo de estas capacidades y de la formación de su pensamiento. En realidad, la enseñanza de estas asignaturas siempre desarrolla en el alumnado un tipo u otro de pensamiento. El problema aparece cuando la enseñanza sólo se concibe como la transmisión de información y el aprendizaje como la reproducción de la misma. En este caso, el alumno suele desarrollar un pensamiento basado en rutinas, en la aplicación mecánica y puntual del conocimiento, y en la desvinculación entre lo que aprende y piensa fuera de la escuela, y lo que aprende y le hacen pensar en ella.

La apuesta por la formación del pensamiento social del alumnado tal como la concibe el actual currículo no es ninguna novedad dentro del panorama curricular del área. Ha sido un objetivo recurrente en la enseñanza de la geografía y de la historia desde casi sus mismos orígenes. Ha aparecido de manera explícita en bastantes currículos oficiales de los países de nuestro entorno y de nuestro país. Ha dado lugar a proyectos alternativos bajo denominaciones tales como la formación del pensamiento crítico, la indagación, la resolución de problemas sociales, el pensamiento reflexivo, los dilemas morales, el pensamiento creativo, etc. Ha generado materiales curriculares concretos, y una abundante y rica literatura.

El problema, sin embargo, ha sido su escaso impacto en la práctica educativa cotidiana. Investigaciones recientes en España y fuera de España (por ejemplo, Blanco, 1992; González, 1993; Gulmerá, 1992; Onosko,

1991; Thornton, 1991) muestran que el modelo imperante en muchas aulas donde se enseña geografía, historia o ciencias sociales ha sido y sigue siendo el modelo transmisivo. En consecuencia, el aprendizaje de una gran mayoría de alumnos ha sido, y es, repetitivo, y no ha desarrollado un pensamiento para comprender su mundo, y sus orígenes, ni les ha dotado de instrumentos para intervenir conscientemente en su construcción.

### 1.1. Obstáculos en la formación del pensamiento social del alumnado

¿Por qué la enseñanza de las ciencias sociales no consigue formar el pensamiento social del alumnado?, ¿por qué siguen imperando en la práctica estilos de enseñanza transmisivos?, ¿por qué no se consigue el desarrollo de las capacidades propias de los saberes sociales? Existen diversas razones que ayudan a comprender esta situación. No hay una razón principal y otras secundarias, sino que suelen darse conjunta e interrelacionadamente. Investigaciones recientes (por ejemplo, Brophy, 1990; Newmann, 1991 a y b) señalan las siguientes razones y proponen soluciones a los obstáculos descubiertos:

a) La dificultad en definir y caracterizar la naturaleza del pensamiento y de la comprensión social. Esta dificultad se ilustra en el estilo de enseñanza de muchos profesores, y en lo absurdo de muchas de las actividades que se proponen a los alumnos. Existen definiciones y proyectos, en especial en los Estados Unidos, sobre la naturaleza de la enseñanza del pensamiento social. Ya hemos citado las propuestas más importantes. Algunos investigadores (por ejemplo Newmann, Brophy, Gardner, etc.) creen en la necesidad de hallar una teoría o un modelo general del pensamiento social que concrete los hallazgos realizados en la investigación psicológica, permita superar las diferencias existentes en las distintas propuestas realizadas en la enseñanza de las ciencias sociales y , en especial, oriente al profesorado facilitándole su trabajo.

Crean que el pensamiento crítico, la indagación, el pensamiento creativo, la resolución de problemas o la toma de decisiones, etc. caracterizan un tipo de pensamiento que denominan pensamiento de orden superior, que constituye la esencia de la comprensión. Entienden que dicho pensamiento puede ser alcanzado por cualquier estudiante cuando se le prepara para superar retos intelectuales. Cuando se le enseña para que interprete, analice y construya información a fin de responder a una cuestión o un problema. Cuando se le capacita para adquirir nueva información y nuevas habilidades en otros ámbitos y para aplicar lo que ha aprendido en la resolución de nuevos problemas. El pensamiento de orden superior desarrolla la capacidad de pensamiento en el que aprende, y evita la aplicación mecánica de conocimientos o de habilidades rutinarias.

Para Newmann (1991 a y b) se trata que los estudiantes sepan utilizar el conocimiento que ya poseen para ir al fondo, y más allá, de la nueva información requerida ante un problema. Propone comprometer a los estudiantes en los problemas que deben resolver, guiarles en la manipulación y el tratamiento de la información, apoyar sus esfuerzos, y enseñarles a comunicar los resultados a los demás, y aplicarlos teórica y prácticamente.

b) La falsa dicotomía entre información y comprensión. Ya en 1910, Dewey señaló lo absurdo de la polémica entre partidarios de basar la enseñanza de la geografía y de la historia en la transmisión de información como requisito previo a su comprensión, y partidarios de potenciar exclusivamente el desarrollo de la capacidad de pensar.

La distinción entre información y sabiduría es muy antigua, pese a lo cual debe ser constantemente revisada. La información es conocimiento meramente adquirido y almacenado; la sabiduría es conocimiento que opera en la dirección de las potencialidades con vistas a una mejor calidad de vida. La información, en tanto mera información, no implica entrenamiento especial alguno de la capacidad intelectual; el resultado máspreciado de este entrenamiento es la sabiduría. En la escuela, la recogida de información tiende siempre a escapar al ideal de sabiduría o buen juicio. A menudo, el objetivo parece consistir -especialmente en asignaturas tales como la geografía- en hacer del alumno lo que ha dado en llamarse una "enciclopedia de información inútil". Dar información es la necesidad primordial; el cultivo de la mente viene después. Por supuesto que el pensamiento no puede darse en el vacío; las sugerencias y las deducciones sólo pueden tener lugar en una mente que posee información acerca de hechos (Dewey, 1989: 69).

c) La tendencia a la imposición de currículos y programaciones basados en una gran cantidad de conocimientos a menudo muy complejos que sólo pueden tratarse de manera superficial. Así, por ejemplo, las programaciones de historia se han caracterizado tradicionalmente por su obsesión y su pretensión holística -¡hay que enseñar toda la

historial-, y por la repetición de unos mismos hechos y de unos mismos temas, bajo un mismo enfoque -el cronológico- a lo largo de toda la escolaridad.

d) El predominio de unos contenidos de naturaleza factual -nombres de personas, lugares, hechos, etc.-, concebidos como realidades objetivas que debían enseñarse y aprenderse sin saber demasiado bien por qué. La inmensa mayoría de materiales curriculares -en especial los libros de texto- han presentado el conocimiento social como un conocimiento objetivo, como si fuera la realidad tal como ha sucedido o sucede. Esta circunstancia sólo permite al alumno realizar actividades basadas en la copia del contenido y en el desarrollo de la capacidad de memorizarlo la mayoría de las veces sin comprenderlo.

e) La escasez de materiales curriculares centrados en la formación del pensamiento del alumnado, y el poco o nulo aprovechamiento de los existentes, ha sido, asimismo, relacionado con la preparación profesional de los profesores. Investigaciones recientes demuestran que la formación inicial del profesorado sigue basándose en la transmisión de conocimientos descontextualizados sobre el cómo enseñar más que en la formación de profesores reflexivos, de intelectuales capaces de tomar decisiones en el complejo mundo de la práctica, y de enseñar a su alumnado a aprender a aprender. En una revisión reciente de las investigaciones sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales, Adler (1991) señala que el fracaso de los programas de ciencias sociales basados en la formación del pensamiento de los alumnos, tanto de primaria como de secundaria, se debe a que no se prepara a los futuros profesores para que adquieren las habilidades pertinentes para enseñarlos.

f) Las condiciones materiales de los centros escolares y la organización del tiempo y del espacio en los centros y en las aulas son otro obstáculo importante al desarrollo del pensamiento del alumnado. Algunos investigadores han descubierto que las clases de geografía, historia y ciencias sociales se caracterizan por la más profunda ausencia de reflexión, y han señalado que las razones esgrimidas por el profesorado para justificar esta situación eran la escasa duración de las clases y el alto número de cursos y alumnos a los que tenían que atender a lo largo de la jornada laboral.

g) La poca predisposición del alumnado a participar en la construcción de su saber, la demanda de un trabajo bien acotado y que no les exija demasiados esfuerzos, y la dificultad de hacer emerger su pensamiento social cotidiano para poder contrastarlo con el pensamiento científico. La importancia que hoy se concede a la indagación de las representaciones mentales del alumnado como punto de partida de su aprendizaje ya ha sido tratada con anterioridad y se volverá sobre ella en el capítulo final. Es importante, sin embargo, destacar que muchas de las representaciones que el alumnado tiene sobre su realidad u otras realidades, sobre su pasado, su presente y su futuro, descansan en un pensamiento cotidiano basado en la asunción de estereotipos que actúan de filtros -y de obstáculos para alcanzar una comprensión de la realidad social basada en conocimientos y argumentos científicos. Para Gardner (1993:174) “no existe una línea divisoria neta entre concepciones erróneas y estereotipos, aunque estos últimos pueden ser una caracterización mejor de los problemas que se encuentran en los estudios humanísticos”.

A la escasa predisposición del alumnado y a la importancia de los estereotipos se añade otra dificultad: las condiciones materiales en las que la mayoría del alumnado de - la enseñanza secundaria se ve obligado a estudiar fuera de los centros educativos, es decir, en sus domicilios. La mayor parte de los domicilios urbanos son pequeños y en ellos los jóvenes no disponen de un espacio propio, y en condiciones ambientales adecuadas para realizar las tareas propias de su condición de estudiantes. Este hecho, y el hecho de que en las clases tampoco disponen ni de tiempo ni de condiciones, completan un panorama bastante pesimista que, sin embargo, es posible y necesario modificar.

## **1.2. ¿Cómo enseñar a pensar socialmente la realidad?**

La respuesta a esta pregunta viene, en parte, dada en el apartado anterior pues se trataría, en primer lugar, de buscar alternativas a los obstáculos señalados. Newmann (1991a y b) propone un modelo basado en tres conjuntos de soluciones alternativas: las que afectan al conocimiento social, las que se refieren a las habilidades propias del pensamiento social, y las que se refieren al alumnado. Apuesta, en primer lugar, por abandonar las grandes visiones de conjunto tratadas de manera superficial, y profundizar en pocos temas muy relacionados que

permitan problematizar el conocimiento y tratarlo críticamente. En segundo lugar, destaca la importancia de caracterizar las habilidades o capacidades propias del pensamiento social. En su opinión, estas habilidades permitirán a los estudiantes apoderarse del lenguaje propio de cada disciplina, examinar la consistencia lógica de las disciplinas y utilizar sus conocimientos en nuevos contextos escolares y extraescolares. Para Newmann, los innumerables problemas que caracterizan los contenidos y la realidad social, y a los que han de enfrentarse los estudiantes pueden resolverse a través del aprendizaje de las capacidades de empatía, abstracción, inferencia, valoración y crítica.

Finalmente, y en relación con el alumnado, considera que es fundamental predisponerle para pensar, para reconstruir su propio conocimiento. Cree que se debe fomentar su curiosidad, su capacidad para considerar y buscar soluciones alternativas y originales a los problemas, que debe conocer las razones por las que ha de estudiar determinadas temáticas y las ha de estudiar de determinada manera, que debe tener oportunidades de aplicar su conocimiento en situaciones concretas. Para este autor, el esfuerzo que se solicita de los estudiantes cuando se les quiere hacer pensar sobre su realidad, su presente y su pasado, encuentra su compensación cuando adquieren consciencia de que han aprendido algo y su conocimiento de la realidad ha cambiado.

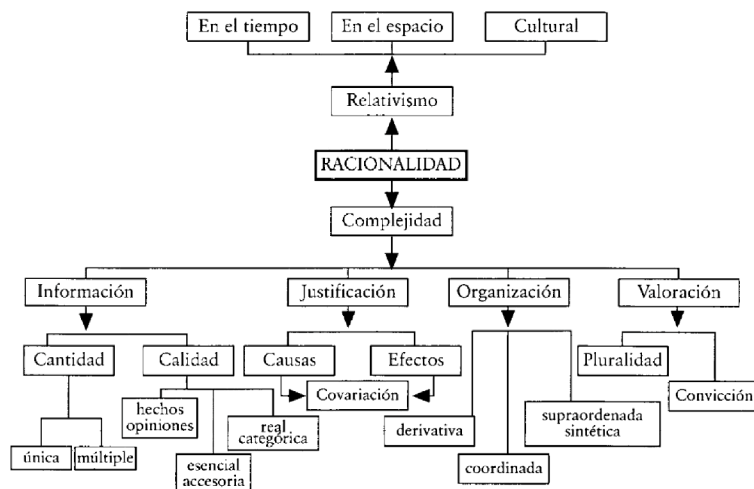
Onosko (1996), por su parte, apuesta por explorar los problemas sociales como vía para superar las barreras a la formación del pensamiento. Sugiere al profesorado que, entre otros, tenga en cuenta los siguientes puntos:

- Establecer una política "no discontinua" que prohíba comentarios desacreditadores, falsos, ruines y cosas parecidas.
- Transmitir a los estudiantes el interés que sienten por sus ideas y la confianza que tienen en su capacidad de pensar.
- Dar a los estudiantes oportunidades para explorar ideas en pequeño grupo, en parejas o en debates con toda la clase.
- Animar a los estudiantes a formular preguntas, y no sólo a dar respuestas. Promover la concepción de que el cambio de posición puede ser un signo de reflexión y de firmeza, no de debilidad.
- Recordar a los estudiantes durante las discusiones que sus ideas están siendo desafiadas y puestas a prueba, pero no su persona o su existencia.

El profesorado es clave para conseguir cambiar esta situación y comprometer al alumnado en la aventura de pensar la realidad desde las aportaciones de la geografía, la historia y las otras ciencias sociales. Es frecuente que los profesores compartan el objetivo de enseñar a sus alumnos a pensar la realidad socialmente, sin embargo, encuentran graves problemas para hacer efectivo este objetivo. Los más importantes descansan en determinadas tradiciones pedagógicas y en unas prácticas cuyos supuestos deben ser analizados por ellos mismos a la luz de las aportaciones de la investigación. Cambiar la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales sólo lo puede realizar cada profesor desde el convencimiento de que puede actuar de otra manera. El cambio eficaz siempre ha de plantearse en términos realistas, y con el convencimiento de que se alcanzara una mejora en relación con la situación de partida.

## **2. LA COMPLEJIDAD DEL CONOCIMIENTO SOCIAL**

Uno de los primeros requisitos para que se dé un cambio de la práctica dirigido a la comprensión y el desarrollo del pensamiento social en el alumnado, consiste en el análisis de los contenidos. La naturaleza de estos contenidos parece, en principio, intelectualmente opuesta a la apatía, el desinterés, y la ignorancia. Sin embargo, todas las disciplinas que aportan sus saberes al conocimiento social escolar se caracterizan por su complejidad teórica y conceptual, y por su adscripción a un sistema de valores determinados. La complejidad de los saberes científicos impacta a los saberes escolares por lo que es necesario establecer con la mayor precisión posible la naturaleza del conocimiento social escolar o transposición didáctica, que deberá conducir al alumnado a desarrollar determinadas capacidades. Desde nuestra concepción crítica de la ciencia, entendemos que el saber social escolar dispone de una racionalidad que podemos representar en el siguiente mapa:



Del conjunto de elementos que aparecen en el mapa es necesario destacar aquellos que exigen una mayor atención para el desarrollo de las capacidades sociales y la formación del pensamiento social:

a) El saber social es relativo, es decir, debe contextualizarse tanto en el tiempo, en el espacio y en el seno de la cultura de la que emerge y en la que se construye así, como en la cultura propia del alumnado. Para que los alumnos aprendan un contenido social, es necesario tener en cuenta cuál es su punto de partida, cómo su contexto cultural ha influido su saber espontáneo y le ha predisposto para otorgar un determinado valor a lo que aprende. Vygotsky caracteriza la relación entre el saber espontáneo y el saber científico con las siguientes palabras:

Aunque el concepto científico y el espontáneo se desarrollan en direcciones inversas, los dos procesos están íntimamente conectados. La evolución de un concepto espontáneo debe haber alcanzado un determinado nivel para que el niño pueda absorber un concepto científico afín. Por ejemplo, los conceptos históricos pueden comenzar a desarrollarse solamente cuando los conceptos cotidianos del pasado se hallan suficientemente diferenciados, cuando su propia vida y la vida de los que se encuentran a su alrededor puede ser incluida en la generalización elemental "en el pasado y ahora"; sus conceptos geográficos y sociológicos pueden originarse a partir del simple esquema de "aquí y en otra parte". Al elaborar su lento camino un concepto cotidiano despeja la trayectoria para el concepto científico y su desarrollo descendente. Crea una serie de estructuras necesarias para la evolución de los aspectos elementales y más primitivos de un concepto, que le otorgan cuerpo y vitalidad. Los conceptos a su vez proporcionan estructuras para el desarrollo ascendente de los conceptos espontáneos del niño hacia la conciencia y el uso deliberado. Los conceptos científicos descienden hacia los conceptos espontáneos y los conceptos espontáneos se desarrollan a través de los científicos Vygotsky (1985: 148-149).

El relativismo del saber social exige, además, que el alumnado sea capaz de contextualizarlo en cada una de las tres variables que figuran en el mapa. La contextualización de los hechos y los problemas sociales consiste en ubicar el objeto de estudio dentro de un marco general que le dé sentido. La referencia al contexto en el que se producen, y se desarrollan los acontecimientos y los problemas sociales ha de permitir al alumnado:

- observarlos y estudiarlos con un cierto distanciamiento evitando los problemas propios del etnocentrismo y aprendiendo a salir de su propio marco de referencia espacial, temporal y cultural,
- confrontar su manera de pensar basada muchas veces en la utilización de un sentido común que tiende a descontextualizar los hechos y los problemas, con una manera de pensar propia del conocimiento científico en la que los factores culturales, temporales y espaciales evitan la utilización de criterios no pertinentes y permiten relativizar las primeras percepciones o los primeros juicios emitidos; y consecuentemente,
- establecer las relaciones y la coordinación adecuada entre los elementos que caracterizan el contexto (por ejemplo: las características generales de una sociedad o una cultura en un momento determinado; las características y las relaciones entre los componentes de un ámbito social, económico, político, cultural o

ideológico; los elementos y las interacciones que entre ellos se producen en un territorio o en un espacio determinado), y entre éste y el hecho o problema a estudiar.

b) La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales concede, además, una gran importancia a dos aspectos muy relacionados con la contextualización -y la comprensión- de los hechos y los problemas: la conceptualización y la generalización. En realidad, contextualizar es, en cierto modo, generalizar, pues de lo que se trata es de realizar una afirmación que establece una relación entre dos o más conceptos que da o puede dar validez a una situación. Las generalizaciones permiten tanto a los científico-sociales como a los escolares ordenar la realidad desde determinados supuestos teóricos para intentar hacerla comprensible.

Las capacidades de conceptualizar y de generalizar tienen mucha relación con la información que recibe el alumnado sobre un hecho, un problema o una situación social. En primer lugar, hay que tener presente la cantidad y la calidad de la información que se pone a disposición del alumnado. Ante cualquier situación es conveniente facilitarle informaciones procedentes de fuentes variadas (escritas, cartográficas, estadísticas, visuales, orales, etc.). En segundo lugar, hay que iniciarle en el proceso de decodificación de la información -escrita, gráfica, oral, etc.- y en el proceso de su comprensión. La complejidad del saber social se manifiesta en la creación y utilización de conceptos muy abstractos y, a menudo, de carácter polisémico (por ejemplo: poder, clase social, democracia, feudalismo, revolución, Tercer Mundo, etc.).

La abstracción de los conceptos sociales exige un proceso de enseñanza y de aprendizaje que contemple como crecen cognitivamente los jóvenes (Pontecorvo, 1986): en el mundo real, a través de la exploración de situaciones sociales y en la progresiva entrada en la sociedad en la que vive; y en el mundo simbólico, que les hace partícipes de los sistemas creados por cada sociedad, o por cada grupo humano, para asegurar su continuidad. Los símbolos, que actúan a nivel individual y social, transforman la mente del alumno y su relación con la mentalidad del grupo. La participación en el mundo real y en el mundo simbólico crea en los jóvenes una estructura conceptual de base experiencial, particular e idiosincrática que les permite ubicarse en su mundo pero que, a menudo, les niega la posibilidad de comprenderlo a no ser que se proceda a un proceso de emergencia y contrastación con los conceptos y las teorías construidas por las ciencias sociales. ¿Cómo deben reconstruir su realidad desde la complejidad del sistema teórico y conceptual de las disciplinas sociales? Esta pregunta ha sido objeto de especial preocupación tanto desde el constructivismo social como desde la teoría crítica y ha dado lugar a la elaboración de propuestas alternativas que podemos englobar bajo la denominación de pensamiento crítico.

### **3. EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

Uno de los objetivos alternativos tradicionales de la enseñanza de las ciencias sociales ha sido la formación del pensamiento crítico en el alumnado. El pensamiento crítico es considerado como una forma de pensamiento de orden superior. La definición más común lo concibe como el proceso para determinar la autenticidad, la exactitud y el valor de una información o de un conocimiento determinado, de un acontecimiento, de una idea o de una experiencia humana. Consiste, por tanto, en capacitar al alumnado para juzgar cualquier manifestación humana utilizando los argumentos aportados por las ciencias sociales. La enseñanza de las ciencias sociales adquiere, de esta manera, la responsabilidad de animar a los estudiantes a pensar críticamente los problemas públicos, sociales y personales, y cualquier aspecto de la sociedad.

La importancia de formar el pensamiento crítico en los estudiantes ha sido puesta de manifiesto por diferentes autores norteamericanos (por ejemplo, Beyer, 1985; Cornbleth, 1985), tomando como referencia los trabajos de Dewey sobre el pensamiento reflexivo. En sus orígenes, la mayor parte de definiciones sobre las características del pensamiento crítico ponían el énfasis en las habilidades de pensamiento más que en los contenidos o en los problemas objeto de estudio. Actualmente, se busca un equilibrio mayor entre los problemas socialmente relevantes y el desarrollo de habilidades cognitivas, aunque es frecuente encontrar autores que ponen más el énfasis en uno u otro aspecto. Así, por ejemplo, para Tulchin, el pensamiento crítico consiste en

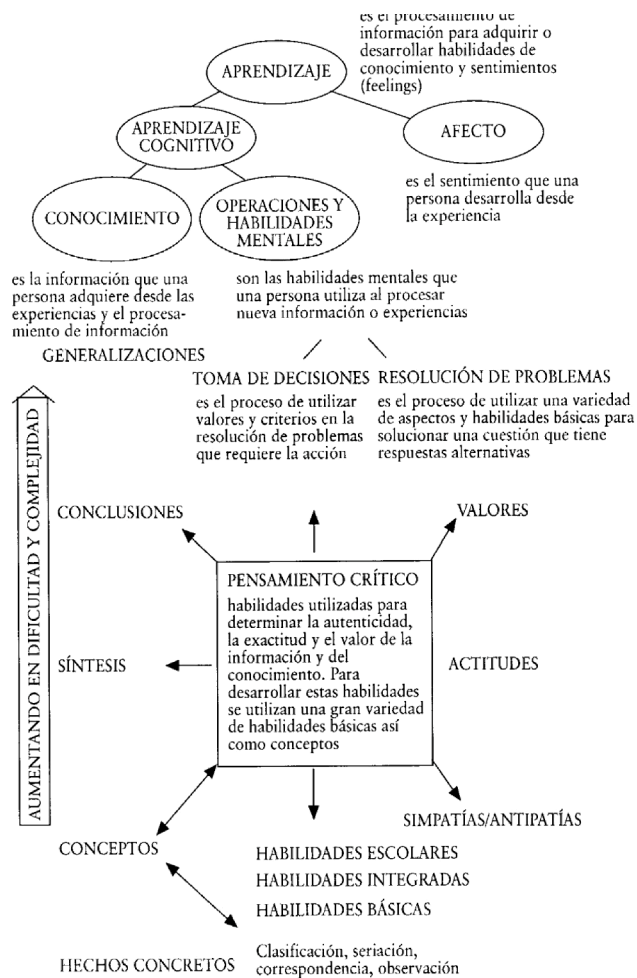
una combinación de aptitudes, competencias, actitudes y disposiciones utilizadas en el pensamiento de evaluación razonado que requiere un juicio cuidadoso o una reflexión continua. Además existen dos dimensiones importantes: la estructura mental y ciertas operaciones mentales específicas. La estructura mental crítica significa la voluntad de adquirir nuevas habilidades y aplicarlas de la forma adecuada para evaluar la información o el conocimiento. También significa que la persona debe estar en disposición de revisar sus creencias y actitudes actuales y considerar otros puntos de vista. En la dinámica de ofrecer y recibir de las discusiones críticas, las creencias y actitudes sufren desafíos y

están en constante revisión. La segunda dimensión, aptitudes diferenciadas u operaciones mentales específicas, facilita el método para la evaluación y análisis y va más allá de la simple interpretación, extrapolación y memorización. (Tulchin, 1987:241)

En cambio, para Giroux (1990) el pensamiento crítico es la capacidad de problematizar lo evidente, de examinar críticamente la vida. Para este autor, los hechos, los temas, los acontecimientos deberían presentarse a los alumnos de forma problemática. En su opinión, las ciencias sociales deberían capacitar a los alumnos para:

- investigar la naturaleza ideológica y epistemológica del conocimiento, y las normas, valores y puntos de vista dominantes en las interpretaciones sobre la realidad social, y
- relacionar los hechos con la teoría que los interpreta.

El esquema para organizar el aprendizaje del pensamiento crítico propuesto por Munro y Slater (1985) señala las relaciones entre el conocimiento, las habilidades y los valores.



Adaptación de MUNRO, G. / SLATER, A. (1985:285)

La concepción del pensamiento crítico como un conjunto de habilidades cognitivas se completa con la necesidad de analizar la naturaleza ideológica del conocimiento social, y las creencias y los valores que vehicula. Según Giroux (1990), tratar el conocimiento social sólo como un conjunto de habilidades cognitivas podría conducir a aislar los hechos de los valores y se correría el riesgo de enseñar a los estudiantes cómo abordar el problema de los medios divorciándolos de la cuestión de los fines. Por ello, es necesario problematizar el contenido y conducir al alumnado a través de los requisitos propios del trabajo científico: se presenta un problema o un dilema; se investiga, y se debate y dialoga sobre los distintos puntos de vista existentes; se contextualiza el problema y se compara con otras situaciones; se valora la solución dada al problema en el contexto en el que tuvo lugar; y finalmente se proyectan sus enseñanzas a la propia realidad y a las vidas de los alumnos.

A lo largo de este proceso, se concede una especial importancia a la necesidad de distinguir entre hechos y opiniones, y se enseña a compararlos, analizarlos y valorarlos. Para Dhand (1994:149), las habilidades de pensamiento que convierten a un estudiante en un pensador crítico -es decir, capaz de pensar, sentir y actuar en su sociedad y en su mundo- son las siguientes:

- a) preguntar y responder para clarificar cuestiones, problemas, etc.
- b) comprobar la consistencia interna de una información,
- c) deducir y juzgar deducciones,
- d) descubrir sesgos en las fuentes conocidas,
- e) descubrir información irrelevante,
- f) determinar la validez y la confianza de las fuentes,
- g) determinar si los hechos justifican o apoyan una generalización,
- h) distinguir entre hechos y juicios de valor,
- i) distinguir entre lo esencial y lo incidental,
- j) distinguir entre reivindicaciones justificadas y no Justificadas,
- k) utilizar y reaccionar ante calificaciones falaces de manera apropiada,
- l) identificar información ambigua,
- m) identificar, plantear y examinar suposiciones,
- n) identificar el tema o problema central,
- o) identificar afirmaciones no justificadas,
- p) juzgar la exactitud y la falsedad de las fuentes,
- q) juzgar la solidez de un argumento,
- r) controlar su propio pensamiento,
- s) reconocer inconsistencias, y
- t) reconocer la adecuación de los datos al problema.

Estas habilidades, y el proceso de su enseñanza y aprendizaje, no son sustancialmente diferentes de las que implican otras propuestas relacionadas con la formación del pensamiento de orden superior tales como el pensamiento creativo, la toma de decisiones o la resolución de problemas (por ejemplo, Benejam/ Pagès, 1988; Domínguez, 1994). En todos los casos, se trata de predisponer y preparar a los estudiantes para que puedan hacer frente a los retos que les deparará el futuro desde el conocimiento social. Se aconseja al profesorado la utilización de métodos y recursos variados tales como los estudios de caso, la indagación guiada, las analogías, las discusiones abiertas y los debates, los juegos de simulación y de rol, etc. Se insiste en la conveniencia de fomentar el discurso oral y escrito del alumnado a fin de facilitar la construcción de su propio lenguaje en contextos en los que deba defender un punto de vista sobre una situación, dar su opinión, juzgar la adecuación o la conveniencia de una fuente o de una información, etc.

La importancia de problematizar el contenido, analizarlo y valorarlo, facilitará la incorporación de los conceptos propios de las ciencias sociales a su lenguaje, su aplicación a nuevos conocimientos, y permitirá evidenciar el grado de coherencia y argumentación que cada alumno ha adquirido. Los alumnos demostrarán que pueden considerarse pensadores críticos cuando en los contextos escolares y extra-escolares compartan, a través del diálogo y de la práctica, sus conocimientos sobre la sociedad, y los sepan aplicar a su vida y a la toma de decisiones sociales. El esfuerzo que les habrá supuesto pensar y construir conocimientos sociales deberá, asimismo, manifestarse en el desarrollo y la práctica de una consciencia social democrática basada en los valores de la libertad, la igualdad y la solidaridad, que comportan socialmente la cooperación, la participación y la tolerancia.