

# Cuatro herramientas para la indagación crítica en la enseñanza de la historia, las ciencias sociales y la educación ciudadana<sup>1</sup>

Ángela Bermúdez<sup>2</sup>

*Nota:* Este documento es una traducción del artículo publicado originalmente en inglés: **Bermúdez, A. (2015).** Four Tools for Critical Inquiry in History and Civic Education. Revista de Estudios Sociales, 52, pp. 102-118. DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.07> (Traducción de Nicolás Bermudez)

*Por favor, si va a citar este artículo use la referencia bibliográfica en inglés, y los números de página originales que se indican en paréntesis cuadrados y en rojo en el margen derecho de los párrafos en cada punto en el que la versión original cambia de página.*

## ABSTRACT

La promoción del pensamiento crítico es una meta importante aunque elusiva en la enseñanza de la historia, las ciencias sociales y la educación ciudadana. Los docentes con frecuencia enfrentan la dificultad de traducir las definiciones generales del pensamiento crítico en herramientas pedagógicas concretas que sirvan para planificar actividades de aprendizaje, así como para observar e interpretar el trabajo de los estudiantes en estas materias. También luchan por distinguir entre “enseñar contenido crítico” y “enseñar a los estudiantes a pensar críticamente”. En este artículo, propongo cuatro herramientas para la indagación crítica en el ámbito social: *Planteamiento de problemas*, *Escepticismo reflexivo*, *Multi-perspectividad* y *Pensamiento sistémico*. Para ello retomo elementos de investigaciones sobre pensamiento crítico, enseñanza de la historia, educación moral y pedagogía crítica. Describo cómo cada una de estas herramientas funciona y articula el propósito epistémico de promover la comprensión, con el propósito social de cultivar ciudadanos reflexivos, responsables, pluralistas y no-violentos.

## PALABRAS CLAVE

Indagación crítica, pensamiento crítico, enseñanza de la historia, enseñanza de las ciencias sociales, educación ciudadana, pedagogía crítica.

[Página 102]

---

<sup>1</sup> Este artículo es un resultado de la investigación doctoral realizada como parte de la disertación doctoral “Thinking Critically Together:

<sup>2</sup> Doctora en Educación (Harvard Graduate School of Education, Estados Unidos). Investigadora Senior del Centro de Ética Aplicada de la Universidad Deusto, España. Sus últimas publicaciones incluyen: *Analyzing Critical Reflection within Relational and Sociocultural Contexts: Making the Case for the Need to Integrate Cognitive and Discursive Approaches*. SAGE Cases in Methodology. Thousand Oaks Sage Publishers, 2014; y “Youth Civic Engagement: Decline or Transformation? A Critical Review.” *Journal of Moral Education* 41, n° 4 (2012): 529-542. E-mail: [angeber@deusto.es](mailto:angeber@deusto.es)

*Vivimos en medio de complejidades desconcertantes. La testarudez y la negativa a ver son nuestros grandes vicios. Sólo podemos arrancarle a esa oscuridad una lucidez responsable mediante el esfuerzo vigilante y doloroso, el escrutinio intenso de las particularidades. Nuestra más alta y ardua tarea es convertirnos en personas “en quienes nada se pierde”. Esta es una apuesta sobre nuestro desafío ético, como personas que estamos intentando vivir bien.*

(Nussbaum 1990, 148)

La promoción del pensamiento crítico ha sido por mucho tiempo un objetivo de la educación. A menudo conectado con el aprendizaje activo basado en la indagación, se asume que empodera a los estudiantes para que se hagan cargo de los problemas que enfrentan en la vida real, desde los acertijos o enigmas abstractos en sus empeños intelectuales hasta los retos prácticos de participar en la vida de una comunidad. Quienes abogan por el pensamiento crítico enfatizan que este tipo de pedagogía es necesaria si queremos que los estudiantes construyan una comprensión profunda y sofisticada, y si aspiramos a que lo que aprenden sea útil en sus vidas, relevante para su mundo y de ayuda para su florecimiento como seres humanos (Dewey 1933; Duckworth 2006; Perkins 1995). Otros agregan que el pensamiento crítico permite desarrollar habilidades y disposiciones que resultan esenciales en ciudadanos sensibles, informados, tolerantes y activos, capaces de sostener una cultura democrática (Barber 1989; Glaser 1985; Gutmann y Thompson 2004; Levine 2007; Nussbaum 2006; Parker 1996).

Esta conexión entre pensamiento crítico e ideales democráticos es atractiva para muchos educadores de asignaturas como historia, ciencias sociales y educación ciudadana. La literatura internacional sobre educación para la democracia incluye innumerables publicaciones académicas, documentos de política y currículos que abogan por involucrar a los estudiantes en la discusión crítica de asuntos públicos de actualidad, dilemas morales persistentes y narrativas historias que compiten entre sí. No obstante, a pesar de ese amplio atractivo, la investigación muestra que la deliberación crítica es poco frecuente en las aulas, y cuando ocurre, casi siempre es de baja calidad (Hess 2004). Muchos docentes reconocen las oportunidades que ofrece la educación en el ámbito social para cultivar el pensamiento crítico; valoran este objetivo y están dispuestos a organizar su enseñanza en torno a él. Sin embargo, a la hora de la verdad, no es fácil pasar de afirmaciones abstractas a la práctica concreta. A lo largo de los años en que he trabajado con docentes, he llegado a identificar tres fuentes recurrentes de esta dificultad:

- a. Los docentes aprecian la noción general de pensamiento crítico, pero les cuesta traducirla en una pedagogía específica que sea compatible con los requerimientos de la enseñanza de las ciencias sociales. Gran parte de la literatura sobre pensamiento crítico se enfoca en habilidades cognitivas generales (v.g. análisis e inferencia) que son la base del aprendizaje reflexivo en cualquier disciplina. Pero ¿cómo encajan las habilidades generales del pensamiento crítico con los procesos particulares de pensamiento requeridos en las ciencias sociales y las humanidades?
- b. Aun dentro del ámbito social, el pensamiento crítico conlleva diferentes significados. Algunos enfatizan la capacidad de proponer argumentos plausibles y bien soportados en evidencias, mientras que otros resaltan la formación de juicios autónomos o de la capacidad de mantener perspectivas discrepantes. Aún otros insisten que lo que define la indagación crítica es la capacidad de generar representaciones sistémicas de las relaciones de poder y de las causas y dinámicas del conflicto. Para los docentes es un desafío reconciliar estas ideas que provienen de tradiciones teóricas dispares.

- c. A los docentes les cuesta distinguir entre “enseñar contenidos críticos” y “enseñar a los estudiantes a pensar críticamente”. Esto se complica aún más en la medida en que los currículos escolares incorporan cuerpos importantes de teoría crítica acerca de cuestiones como raza, género y clase. Esta incorporación es sin duda importante, pero exige preguntarse: ¿Enseñar contenidos críticos desarrolla el pensamiento crítico?, ¿Están alineadas las dos cosas? No necesariamente. De hecho, cuando la enseñanza de “contenidos críticos” no está bien soportada en actividades de “indagación crítica”, fácilmente resulta en una paradoja sorprendente, que llamo “dogmatismo crítico”.

En este artículo retomo la literatura académica sobre el pensamiento crítico, la enseñanza de la historia, la educación moral y la pedagogía crítica, para identificar y caracterizar cuatro herramientas clave para la indagación crítica en el ámbito social: *Planteamiento de problemas*, *Escepticismo reflexivo*, *Multi-perspectividad* y *Pensamiento sistémico*. Estas herramientas capturan las particularidades del pensamiento crítico aplicado a temáticas sociales en asignaturas como historia, ciencias sociales y ciudadanía democrática. Mientras que hay diferencias conceptuales y procedimentales entre estos campos, estas cuatro herramientas resaltan aspectos críticos que los cruzan transversalmente. Describiré la manera como cada herramienta funciona y discutiré cómo ellas articulan el propósito epistémico de promover comprensiones profundas con el propósito social de cultivar ciudadanos reflexivos, responsables y pluralistas que sean capaces y estén dispuestos a manejar el conflicto de forma no-violenta.

## Diferentes tradiciones teóricas

El *Planteamiento de problemas*, *Escepticismo reflexivo*, *Multi-perspectividad* y *Pensamiento sistémico* abordan diversas facetas de la indagación crítica que nos permiten examinar e iluminar distintos desafíos planteados por las cuestiones sociales. Mi intención al caracterizar cuatro herramientas distintas es precisamente enfatizar que la indagación crítica es multidimensional. Esto es evidente cuando examinamos los cuerpos de literatura que han propuesto concepciones particulares del pensamiento crítico. Los investigadores del pensamiento crítico, la enseñanza de la historia, la educación moral y la pedagogía crítica definen diferentes formas de conocimiento y cualidades reflexivas que se consideran necesarias para una comprensión sofisticada de las cuestiones sociales. Rara vez se ponen en diálogo estas cuatro tradiciones de investigación (y práctica); pero si lo hacemos, sus diferentes aproximaciones parecen mas complementarias que irreconciliables. Comparten objetivos comunes, tales como promover la curiosidad, la reflexión informada, el pensamiento independiente y el desempeño riguroso. Aun así, al definir la esencia de lo “crítico”, cada tradición enfatiza distintas operaciones intelectuales y proclaman diferentes propósitos epistémicos y sociales. Tal diversidad me conduce a proponer un modelo de indagación crítica con cuatro herramientas.

Si bien cada tradición pone más peso en unas herramientas y menos en otras, no hay una correspondencia simple que nos permita afirmar que alguna de las herramientas se deriva exclusivamente de una u otra tradición, o que estas tradiciones entienden la indagación crítica como el uso de una sola herramienta. El diálogo entre estos distintos cuerpos de literatura es valioso precisamente porque ofrecen diferentes ángulos desde los cuales conceptualizar las cuatro herramientas de indagación crítica. A continuación reviso cómo la noción de pensamiento crítico aparece en estas cuatro tradiciones, revelando tanto divergencias como convergencias entre ellas. Luego, en la siguiente sección, caracterizo cada herramienta, recurriendo selectivamente al trabajo de investigadores de las distintas tradiciones para ayudarnos a comprender su naturaleza y potencial.

## **Pensamiento crítico**

El concepto de pensamiento crítico se desarrolló principalmente en los campos de la filosofía (epistemología), la educación y la psicología cognitiva. De acuerdo con lo que hoy se conoce como el Movimiento de Pensamiento Crítico, el pensamiento crítico consiste en un proceso intencionado, meta-cognitivo y auto-correctivo en el cual los individuos monitorean la calidad de su pensamiento, detectando y rectificando fallas en sus argumentos, procedimientos analíticos, estrategias de resolución de problemas y procesos de toma de decisiones (Ennis 1962; Lipman 2003; Paul 1990; Siegel 1988). En palabras de Ennis, “el pensamiento crítico es un pensamiento reflexivo y razonable que se enfoca en decidir qué creer o qué hacer” (Ennis 1985, 45). Esta perspectiva se centra en la valoración de argumentos, siguiendo criterios de lógica formal e informal que se supone establecen los estándares de credibilidad intelectual. Así pues, en esta tradición, el pensamiento crítico consiste en una variedad de habilidades cognitivas generales, tales como el análisis, la inferencia, la evaluación, la interpretación, la explicación; así como una dimensión de disposición caracterizada como “un espíritu crítico, una curiosidad interrogadora, una agudeza mental, una ferviente dedicación a la razón, y una sed o avidez por información confiable” (Facione 1990, 11). Tras una intensa discusión en torno a si el pensamiento crítico es independiente de los contenidos o específico según los dominios del pensamiento (Ennis 1990; McPeck 1990), la mayoría en el Movimiento de Pensamiento Crítico consideraron que mientras las habilidades y disposiciones de pensamiento crítico trascienden disciplinas específicas, ejercitarlas adecuadamente demanda un conocimiento de conceptos y métodos específico de la disciplina (Facione 1990).

[Página 104]

## **Enseñanza de la historia**

La investigación sobre enseñanza de la historia integra la epistemología de la historia con la psicología cognitiva o del desarrollo y la pedagogía constructivista. Si bien reconocen la importancia de las habilidades cognitivas generales, los investigadores en este campo sostienen que la enseñanza de la historia debe enseñar conceptos y procedimientos fundamentales que son específicos a la materia y la epistemología de la investigación histórica (Carretero y Voss 1994; Dickinson, Lee y Rogers 1984; Shemilt 1980; Stearns, Seixas y Wineburg 2000). La comprensión histórica depende –según ellos– de procesos de pensamiento particulares que están implicados en el proceso de establecer el significado de eventos históricos en relación con intereses actuales, desarrollar explicaciones plausibles a través de la heurística de las fuentes y la corroboración, contextualizar creencias y prácticas sociales, coordinar procesos de cambio y continuidad, así como construir narrativas multi-vocales y relatos multicausales. El término pensamiento crítico no es muy común en esta literatura, pero el concepto de pensamiento histórico asume que estos procesos de pensamiento permiten a los estudiantes construir una comprensión disciplinada del pasado que resulte significativa, rigurosa, explicativa e interpretativa. Algunos investigadores argumentan que tal comprensión histórica es importante también porque ayuda a los estudiantes a ganar una comprensión crítica de las conexiones entre pasado y presente, problemas sociales y personales, procesos históricos y temáticas de ciudadanía (Barton y Levstik 2004; Bermúdez y Jaramillo 2001; Carretero y Bermúdez 2012; Seixas 2004). En este sentido, se piensa que la comprensión histórica proporciona una base reflexiva para desarrollar valores tales como la conciencia global, el pluralismo y el respeto por la diversidad, el pensamiento independiente y la apertura a temas controversiales.

## **Educación moral**

Desde finales de los años 70, la investigación sobre la educación moral se ha nutrido de la filosofía ética, la psicología del desarrollo y la pedagogía constructivista, para mostrar que los individuos pueden desarrollar la capacidad de reflexión y juicio moral, la cual se torna cada vez más inclusiva, basada en principios e independiente de los dictados de las autoridades establecidas (Gilligan 1982; Kohlberg 1984; Selman 2003). En esta tradición, el juicio crítico consiste en un proceso activo en el cual los participantes: a) reconocen múltiples dilemas morales y controversias que no pueden ser resueltos contando simplemente con preferencias personales, hábitos formados y tradiciones sociales; y b) se involucran con estos dilemas y controversias a través del diálogo racional, buscando reconocer diferentes puntos de vista y coordinarlos en juicios y elecciones que sean comprensivas, justas y responsables frente a los derechos y las necesidades de las distintas partes en conflicto. El juicio moral se vuelve crítico en la medida en que puede tomar distancia reflexiva de la propia perspectiva egocéntrica y socio-céntrica, y en que es auto-dirigido pero sensible hacia e inclusivo de los otros.

## **Pedagogía crítica**

Fundamentada en la filosofía, las ciencias sociales y las humanidades neo-marxistas, la Pedagogía Crítica desarrolla un cuestionamiento reflexivo de las formas en que el conocimiento se construye y se comunica dentro de relaciones sociales, culturales y políticas que organizan la práctica. Freire (1970) acuñó la distinción fundamental entre educación “emancipadora” y “bancaria”, con base en lo cual él y otros (Brookfield 1987; Freire y Faundez 1989; Giroux 1994; McLaren, 1994) conceptualizaron el objetivo educativo de promover la “conciencia crítica”. Al hacerlo, estos investigadores trajeron al campo de la educación la afirmación de la Escuela de Frankfurt, según la cual el propósito del conocimiento es “liberar a los seres humanos de las circunstancias que los esclavizan” (Horkheimer 1982, 244). Habermas (1971) llevó más lejos esta idea al argumentar que el interés técnico por la predicción y el control es sólo uno de tres intereses legítimos del conocimiento. El conocimiento –aseguró– también puede estar motivado por un interés hermenéutico por comprender el significado de expresiones humanas y/o por un interés emancipatorio por transformar realidades opresivas. Así, la Pedagogía Crítica señala dos dimensiones diferentes de indagación crítica. En una dimensión, el objeto del análisis son los procesos de producción del conocimiento y comunicación, los cuales son valorados bajo criterios epistemológicos de verdad y considerando las condiciones para un diálogo respetuoso entre los participantes. Aquí, la indagación crítica consiste en deconstruir las relaciones de poder que enmarcan el conocimiento, revelando los sesgos, los supuestos ocultos, la propaganda y la manipulación ideológica, de este modo empoderando a los estudiantes para que construyan su propio conocimiento. En la segunda dimensión, el objeto de la indagación crítica son las relaciones y prácticas sociales en sí mismas, las cuales se examinan bajo criterios éticos como la justicia y el reconocimiento. Aquí, la indagación crítica consiste en develar y explicar las fuerzas estructurales profundas que regulan a las sociedades, buscando empoderar a los estudiantes para transformar realidades opresivas y deshumanizantes.

**Tabla 1.** Diferentes aproximaciones a la indagación crítica

| TRADICIÓN TEÓRICA                        | LO “CRÍTICO” CONSISTE EN:                                                    | PROPÓSITO                                                                 |
|------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| <b>Movimiento de Pensamiento Crítico</b> | Evaluación meta-cognitiva de los argumentos y del razonamiento               | Auto-corrección, monitorear la calidad del pensamiento y del conocimiento |
| <b>Enseñanza de la historia</b>          | Uso disciplinado de fuentes, explicaciones multi-causales y contextualizadas | Relatos y explicaciones plausibles de eventos y procesos históricos       |
| <b>Educación moral</b>                   | Juicio independiente que coordina perspectivas relevantes                    | Creencia independiente y elección justa de acciones                       |
| <b>Pedagogía crítica</b>                 | Deconstruir / develar relaciones de poder y estructuras sociales             | Liberación humana y transformación social                                 |

La Tabla 1 resume las diferentes concepciones de pensamiento crítico enfatizadas por las cuatro tradiciones teóricas. Sin embargo, como intento demostrarlo en la siguiente sección, esta aparente divergencia de aproximaciones puede ser reconciliada en el modelo de cuatro herramientas de la indagación crítica. Este modelo captura la variedad de procesos y propósitos intelectuales que las distintas tradiciones definen como críticos, todos los cuales son necesarios para una comprensión sofisticada en el ámbito social.

## Cuatro herramientas de indagación crítica

Antes de desmenuzar mi comprensión de la indagación crítica, me gustaría comentar acerca de la metáfora de una *herramienta de indagación*, de la cual me sirvo. Tal metáfora denota un mecanismo intelectual que puede usarse para procesar materia prima cruda y convertirla en un producto elaborado. Con las herramientas de indagación crítica podemos procesar experiencias, creencias y datos, para transformarlos en conocimiento, comprensión y práctica. El carácter transformativo de estas herramientas enfatiza que la indagación crítica ofrece los medios para reconocer y trabajar una serie de desafíos intelectuales y sociales que enfrentamos regularmente, particularmente en situaciones de conflicto y controversia: perspectivas que compiten, afirmaciones inciertas, causas y consecuencias intrincadas e interdependientes, fuerzas sociales invisibles, así como los límites de los valores y las convicciones personales. Estos retos pueden generar obstáculos o impedimentos que nos atrapan en los “vicios de la testarudez y la negativa a ver” de los que habla Nussbaum (1990, 148). Mi tesis es que las cuatro herramientas nos permiten realizar diferentes tipos de indagación crítica, con los cuales podemos reconocer y confrontar estos impedimentos, y transformarlos en oportunidades y fuentes de “lucidez responsable” a medida que navegamos las “desconcertantes complejidades” de nuestro mundo.

Por otra parte, la noción de “herramienta” enfoca nuestra atención en el *desempeño (performance)*, en el uso de la herramienta en distintas situaciones, lo cual es diferente de la noción de “habilidad”, que se enfoca más estrechamente en tener (o no) un rasgo cognitivo. La investigación sobre disposiciones del pensamiento ha mostrado que el cuello de botella en el comportamiento inteligente no es tanto la falta de *habilidades* sofisticadas, como la falta de una *sensibilidad* aguzada para detectar las situaciones que reclaman el uso de las habilidades que tenemos, la falta de *inclinación* a comprometernos en el esfuerzo que requieren, y/o la falta de una *cultura de pensamiento* que visibilice y sostenga este tipo de desempeño (Perkins 2001). En este sentido,

mi concepto de indagación crítica denota un desempeño intelectual y social que implica la interacción de la conciencia, la capacidad y el compromiso. Esto nos conduce a otra consideración. Como Vygotsky lo aclaró, las *herramientas psicológicas* son primeramente *herramientas socio-culturales* (Vygotsky 1978; Wertsch 1997). También lo son las herramientas de indagación crítica; éstas son creadas dentro de comunidades de práctica, de donde las apropiamos y reconstruimos a través de procesos de uso compartido, a medida que intentamos encontrar sentido en el mundo que nos rodea. La metáfora de una herramienta de indagación es importante porque reconoce que la cultura, los contextos sociales y las relaciones moldean lo que pensamos y cómo pensamos. En suma, uso la metáfora de herramientas de indagación para enfatizar la naturaleza situada, transformativa y “performativa” de la indagación crítica.

## Planteamiento de problemas

*La esencia del pensamiento crítico es indignarse ante cosas indignantes, y preguntarse por qué.*

(Kohn 2004, 6)

El *planteamiento de problemas* es la herramienta que usamos para formular preguntas críticas que invitan a profundizar en la indagación sobre afirmaciones, creencias y prácticas sociales que comúnmente se dan por hecho. Freire (1970) propuso inicialmente este concepto como “problematización”, para referirse a la capacidad de interrogar el mundo, cuestionando

[Página 106]

verdades aceptadas, convenciones sociales, órdenes supuestamente naturales y discursos hegemónicos. Mientras la *educación bancaria* –dijo– posiciona al aprendiz como un receptor pasivo de un conocimiento que no admite discusión y esconde explicaciones clave de por qué las cosas son como son, la *educación problematizadora* involucra al aprendiz en el diálogo y la reflexión que co-construyen el conocimiento, transforman el significado y estimulan la acción sobre la realidad.

Esta herramienta nos ayuda a superar los impedimentos que la mistificación ideológica y la facilidad con la que nos conformamos a hábitos y tradiciones oponen a la *lucidez responsable*. Si tuviésemos que pensar en una metáfora específica que capture la naturaleza y el propósito de esta herramienta, un radar constituye una buena imagen, puesto que este instrumento detecta objetos que de otra manera permanecerían ocultos. Al identificar argumentos débiles, acertijos intelectuales, dilemas morales y controversias sociales que merecen un examen cuidadoso, el planteamiento de problemas nos asiste en ese “esfuerzo vigilante” que Nussbaum considera indispensable para la lucidez responsable (Nussbaum 1990, 148).

El *planteamiento de problemas* es una herramienta generativa, cuya función es provocarnos, empujarnos para sacarnos del equilibrio. Como dice Lipman, la indagación comienza cuando sentimos una “punzada de duda y perplejidad ante alguna aberración, cierta discrepancia, a algo que se resiste a ser dado por hecho, [y que] captura nuestro interés y demanda nuestra reflexión e investigación” (Lipman 2003, 21). En el ámbito social, la indagación crítica implica preguntas tanto epistemológicas como éticas. Las preguntas epistemológicas nos llevan a una búsqueda de verdad y sentido. La búsqueda de verdad se activa ante manifestaciones del conocimiento y el pensamiento que adolecen en cualidades como la precisión, coherencia, consistencia o evidencia; y que contiene sesgos, distorsiones o generalizaciones arbitrarias. La búsqueda de sentido se activa ante afirmaciones, creencias o prácticas que nos confunden o perturban porque parecen ininteligibles. De otra parte, las preguntas éticas nos llevan a una búsqueda de justicia y bienestar. Estas preguntas se generan ante

conocimientos, narrativas y prácticas sociales que causan daño, injusticia y opresión o despojan a otros de reconocimiento y cuidado.

De esta manera, esta herramienta genera problemas que luego podemos procesar más sistemáticamente mediante el uso de otras herramientas. Su poder proviene precisamente de la inmediatez que nos alerta a los asuntos problemáticos que usualmente permanecen ocultos. La intuición y las emociones juegan un rol importante en este proceso (Thayer-Bacon 2000). Curiosamente, las emociones son a menudo consideradas como obstáculos que alteran, confunden y sesgan nuestro pensamiento, volviéndonos susceptibles a la impulsividad, el error y la distorsión. Sin embargo, como Lipman (2003) y otros investigadores sostienen, las emociones no necesariamente son “tormentas psicológicas” o “nubes turbias”, y de hecho, pueden ser importantes fuentes de comprensión en tanto “elevan nuestra conciencia, redireccionan nuestra atención y proveen patrones de sensibilidad” (Lipman 2003, 128).

Las emociones intelectuales y los sentimientos morales cumplen varias funciones en el *planteamiento de problemas*. Por ejemplo, Elgin (1996) argumenta que las emociones señalan nuestro encuentro con situaciones perturbadoras o desconcertantes, hacen que algunas cosas resalten; son una fuente de *rasgos sobresalientes*. También *definen y enmarcan* los problemas que pensamos merecen consideración, y *enfocan* nuestra atención. Scheffler (1991) plantea que son las emociones intelectuales como el amor por la verdad, la repugnancia frente a la distorsión, la apertura a la sorpresa y la incertidumbre, las que nos permiten experimentar el asombro y la curiosidad. Esto también se aplica a una variedad de sentimientos morales (v.g. tristeza, amor, indignación, compasión, vergüenza, miedo o esperanza) que capturan el estado de nuestras relaciones con el mundo y con los demás, y nos hacen pensar acerca de ellas (Damasio 2003; Nussbaum 2001). Al escuchar lo que dicen las emociones, el *planteamiento de problemas* abre la indagación crítica a realidades a las que es difícil acceder mediante el simple razonamiento analítico. Al hablar sobre las emociones, nos proporciona un lenguaje alternativo con el cual podemos experimentar y expresar incomodidad o compromiso. Como dice Nussbaum, “para representar cierto tipo de verdades debemos representar emociones,” y “para comunicar ciertas verdades... tenemos que escribir de manera que despierte las emociones del lector” (Nussbaum 1992, 210).

Esta herramienta es fundamental en la indagación crítica porque con ella el conocimiento se torna significativo y relevante. Las preguntas críticas conectan el conocimiento y la práctica a través de ciclos de praxis: la experiencia práctica interroga al conocimiento existente, y cada nueva reflexión arroja nueva luz sobre la práctica. En asignaturas como la historia, las ciencias sociales o la educación ciudadana, el *planteamiento de problemas* conecta el pasado y el presente (realidades históricas y actuales), al individuo y la sociedad (experiencia personal y social), volviendo el aprendizaje en la escuela significativo para el estudiante (Levstik 2000; Yates y Youniss 1996).

Así, su contribución a la formación de ciudadanos críticos parece obvia. Nussbaum (2006) enfatiza que la educación debe cultivar la libertad y la capacidad de la mente para abordar críticamente la tradición, y relaciona este objetivo con el llamado de Rabindranath Tagore a vivir una vida examinada. En palabras de Nussbaum, esto significa “una vida que no acepta la autoridad de ninguna creencia simplemente porque haya sido transmitida por tradición o se haya vuelto familiar por hábito” (Nussbaum 2006, 390). En este sentido, esta herramienta también nos protege de la clausuras morale o intelectuale prematura, que impiden la comprensión reflexiva y creativa y la transformación social. En general, el *planteamiento de problemas* cultiva el espíritu sensible, agudo, valiente y pleno de propósito de un pensador crítico.

## Escepticismo reflexivo

*La indagación es la lucha por creer, cuando las creencias en las que alguna vez habíamos confiado han sido corroídas y disueltas por la duda. Es la duda la que nos señala que estamos en una situación problemática, y es en la indagación la que nos orienta en medio de la penumbra.*

(Lipman 2003, 254)

La herramienta de *escepticismo reflexivo* nos sirve para procesar preguntas sobre cuestiones de verdad y para guiar la indagación metódica. Según el Movimiento de Pensamiento Crítico, la indagación crítica implica procesos de reflexión meta-cognitiva que monitorean la calidad de nuestro pensamiento, buscando rectificar los fallos en los procedimientos y resultados (Ennis 1996; Facione 1990; Siegel 1988). McPeck (1981) describió el pensamiento crítico como la suspensión del asentimiento, o la disposición a interrogar, ponderar y retener el juicio hasta que esté fundamentado. No obstante, la indagación crítica involucra una tensión entre la fuerza de la duda razonable y la fuerza del análisis cuidadoso que busca restablecer la posibilidad de creer (Elbow 1986). Desde una perspectiva diferente, los investigadores de la Pedagogía Crítica definen el *escepticismo reflexivo* como interesado no tanto en la lógica o la coherencia de los argumentos, sino en la deconstrucción de la dinámica socio-cultural y política del conocimiento y el pensamiento (Brookfield 1987; Giroux 1994; McLaren 1994). Al integrar los énfasis de distintas tradiciones, vemos que la herramienta del *escepticismo reflexivo* se usa para realizar tres operaciones intelectuales interrelacionadas que son esenciales para la indagación crítica: *el escrutinio metódico de argumentos y procedimientos del pensamiento, el examen de supuestos subyacentes, y el develamiento y la corrección de distorsiones.*

*El escrutinio metódico de argumentos y procedimientos del pensamiento:* Para que el escepticismo sea crítico, debe ser reflexivo y juicioso, v.g. basado en un examen deliberado y cuidadoso de las aseveraciones y procesos de pensamiento, a partir de criterios explícitos y consistentes. La lógica formal evalúa la validez de los argumentos en términos de su estructura, por ejemplo examinando si una conclusión se deriva de las premisas que la sustentan. A su vez, la lógica informal valora la consistencia de los argumentos en términos de la evidencia que los soportan y la razonabilidad de sus afirmaciones (Ennis 1996; Facione 1990; Siegel 1988). En disciplinas específicas, el escrutinio de los argumentos también debe contar con procedimientos rigurosos que sean adecuados para la materia particular. En historia, por ejemplo, la evaluación de la evidencia que apoya una explicación se basa en la interpretación de documentos y testimonios del pasado. Estos deben ser analizados cuidadosamente, corroborando distintas fuentes, considerando la autoría y los públicos de interés, y reconociendo el contexto de significado (Shemilt 1980; Stearns, Seixas y Wineburg 2000).

*El examen de supuestos subyacentes:* La indagación crítica requiere que examinemos no sólo las afirmaciones sobre las cuales tenemos dudas, sino aquellas que damos por sentadas. Éstas son a menudo premisas implícitas de las que no somos conscientes, pero que son la base de nuestro pensamiento (Brookfield 1987; Ennis 1982; Paul 1990). Los teóricos de la Pedagogía Crítica enfatizan que muchas de estos supuestos se encuentran inmersos en las culturas y los contextos sociales donde pertenecemos, y por tanto están estrechamente vinculados a los intereses que perseguimos en el mundo. Por esta razón, tales supuestos definen las posturas que adoptamos respecto de cualquier asunto, y es muy fácil perderlos de vista o llegar a aceptarlos como verdades incuestionables. Sólo mediante una reflexión consciente y deliberada sobre los discursos sociales en los cuales dichas afirmaciones están inmersas, podemos identificar los supuestos y comprender sus implicaciones (Brookfield 1987).

*El develamiento y la corrección de distorsiones:* El *escepticismo reflexivo* también implica un análisis de las distorsiones en el lenguaje, que resultan de la parcialidad no intencional, la manipulación intencionada o asimetrías de poder en la construcción y comunicación del lenguaje. Tales distorsiones pueden aparecer como prejuicios y sesgos, fragmentación selectiva, dogmatismo, propaganda, mistificación ideológica, o representaciones que toman como prácticas naturales lo que en realidad es una construcción social. En este sentido, la indagación crítica implica “ver a través de los hechizos contruidos por la ideología para legitimar arreglos y prácticas sociales” (Parker 2003, 70).

Esta herramienta es fundamental para la indagación crítica por razones tanto intelectuales como sociales. Al evaluar y corregir argumentos, estrategias de resolución de problemas o procesos de toma de decisiones, constituye una herramienta que nos protege de las soluciones impulsivas, mal fundamentadas o desinformadas. Esto es especialmente relevante en el ámbito social, dado el supuesto de que la gobernanza democrática depende de ciudadanos informados y reflexivos que se comprometen con los asuntos públicos. Como lo afirma Lipman (2003),

[Página 108]

Hay grandes y poderosas fuerzas apostadas contra el individuo en cada sociedad –las políticas, las militares y las económicas son los ejemplos más obvios- y su objetivo es frecuentemente llevarnos a adoptar sin reflexión los puntos de vista que ellas quieren que tengamos. La armadura del escepticismo que el pensamiento crítico puede aportar no es impermeable en lo concerniente a cualquier individuo, pero en un pueblo de tal manera armado, podría ser decisiva (Lipman 2003, 47).

El *escepticismo reflexivo* es importante porque nos protege del dogmatismo. Es la base tanto para el pensamiento independiente como para la responsabilidad intelectual, dos cualidades vitales en ciudadanos democráticos que, según Nussbaum (2001), “pueden pensar por sí mismos, antes que simplemente deferir a una autoridad,” y “pueden razonar conjuntamente sobre sus elecciones, en lugar de simplemente intercambiar afirmaciones y contra-afirmaciones” (Nussbaum 2001, 388). Nos hace menos propensos a ser manipulados y engañados por otros, pero también nos ayuda a resistir la tentación de imponer nuestras ideas sobre otros.

Esta herramienta es importante también porque hace posible lo que llamaré una “confianza crítica”. La confianza es una virtud ciudadana reverenciada, y por supuesto, necesaria. Sirve como aglutinante social, apoyando la negociación y el compromiso, y hace posible el trabajo colectivo. Sin embargo, la tarea de un ciudadano verdaderamente democrático es ser vigilante, es el escrutinio y el monitoreo de los actores políticos, las instituciones y las prácticas sociales. Esto requiere que aprendamos a equilibrar confianza y escepticismo, así como la necesidad de pertenecer y ser leal, y la necesidad de ser auténtico y crítico. La confianza crítica nos protege tanto de la ingenuidad como del cinismo.

En suma, el *escepticismo reflexivo* nos ayuda confronta los impedimentos a la “responsabilidad lúcida” que derivan de la incomodidad que sentimos ante la duda y la incertidumbre, la urgencia descuidada de resolver todo pronto, o la facilidad del dogma. Un bisturí filudo, un microscopio y un cedazo son buenas metáforas para representar una herramienta que nos ayuda en el “intenso escrutinio de las particularidades” (Nussbaum 1990, 148) al desmenuzar las afirmaciones, viendo más allá de lo aparente y filtrando lo que es creíble de lo que no lo es. En suma, el escepticismo reflexivo nutre el espíritu juicioso de una persona que pausa para ponderar y examinar los problemas más profundamente, siguiendo procedimientos metódicos de indagación.

## Multi-perspectividad

*Una perspectiva social es una postura que implica ciertas maneras de ser sensible a aspectos particulares de la vida, significados e interacciones sociales, y quizás menos sensible a otros. Es una forma de estar atento que hace algunas cosas visibles, mientras que posiblemente opaca otras.* (Young 1997, 394)

La *multi-perspectividad* es la herramienta que usamos para identificar, reconstruir y coordinar distintas perspectivas que son relevantes para comprender un problema. Opera sobre asuntos interpersonales, sociales e históricos, identificando diferentes puntos de vista que conforman dilemas morales, controversias sociales y representaciones multi-vocales de los procesos históricos. Dado que el objeto de indagación en el ámbito social consiste en creencias, prácticas y experiencias de los seres humanos, una comprensión crítica implica reconocer las perspectivas que ellas encarnan, y reconstruirlas en su propio contexto de significado. Al enfrentar diferentes puntos de vista que pueden ser contradictorios o resultarnos extraños, la indagación crítica busca comprender, en lugar de descartar, excluir o distorsionar. De esta manera, la multi-perspectividad ayuda a sobrepasar los impedimentos a la responsabilidad lúcida, que resultan de múltiples centrismos (ego-, etno-, de género, clase y presente). Un director de orquesta, que distingue entre instrumentos, da el lugar correcto a cada uno y hace converger todas sus voces en una composición polifónica, ofrece una buena metáfora para esta herramienta.

La herramienta de multi-perspectividad realiza tres operaciones intelectuales clave: toma de perspectiva, coordinación de perspectivas y contextualización. La *toma de perspectiva* aporta el reconocimiento inicial de diferentes perspectivas que deben considerarse. Requiere que tomemos distancia de nuestras propias posiciones para reconocer a otros y cómo ellos, en su posición, ven y experimentan las cosas. Al tomar otras perspectivas, también ganamos perspectiva sobre la nuestra. Como resultado, logramos comprender que nuestra perspectiva es un punto de vista, y ganamos acceso a otras perspectivas que no teníamos antes.

Existen diferentes aproximaciones a la cuestión de la toma de perspectiva. Los investigadores de la comprensión histórica caracterizan la toma de perspectiva como una imaginación estrictamente hipotética de los otros en un tiempo pasado, con base en el análisis riguroso de evidencias sobre sus creencias, prácticas y circunstancias. Preocupados de que esto pueda llevar a proyectar referentes del presente, argumentan contra la idea que la empatía histórica requiere sentir con el otro (Dickinson, Lee y Rogers 1984).

La investigación sobre desarrollo moral distingue dos orientaciones diferentes sobre la toma de perspectiva: el ajuicio de roles y la imaginación empática. Al asumir roles la persona se desplaza hacia diferentes posiciones, buscando ver un asunto específico desde distintos puntos de vista. Psicológicamente, esto implica tomar distancia (abstraer) de las particularidades de uno mismo y de los otros en conflicto,

[Página 109]

para así ganar una perspectiva de “tercera persona” que es cada vez más inclusiva, imparcial y generalizada. Kohlberg (1984) afirma que la toma de roles es necesaria para la comprensión madura y la resolución justa de los conflictos que emergen cuando chocan distintos reclamos sobre derechos y obligaciones. En contraste, la imaginación empática implica conectarse profundamente con el otro y las particularidades de su situación, para poder reconocer su experiencia en sus propios términos. Gilligan (1982) plantea que esta forma de toma de perspectiva requiere cercanía y conexión emocional, en lugar de desapego e imparcialidad; y que es necesaria para la comprensión madura y la resolución cuidadosa de conflictos que emergen cuando distintas necesidades y responsabilidades compiten y fracturan las relaciones, el mutuo reconocimiento y la responsabilidad. Gilligan y Attanucci (1988) aclaran que ambas orientaciones son necesarias porque abordan

distintas experiencias de vulnerabilidad: aquella de la desigualdad y la opresión, así como aquella del desapego y el abandono. La identidad y las emociones también cumplen un papel importante en nuestro uso de esta herramienta. Cuando tomamos distancia de nuestras posiciones para reconocer a otros, a menudo nos vemos desplazados de nuestras zonas de confort y empujados a interrogar aquello que damos por sentado. Sin embargo, a medida que aprendemos a reflexionar sobre estas emociones, ellas se convierten en fuentes de nuevo conocimiento y de comprensión más profunda.

La *coordinación de perspectivas* conlleva poner en inter-relación diferentes perspectivas e integrarlas en juicios o relatos más abarcales. Esta coordinación puede manifestarse como un juicio autónomo que reafirma una postura personal después de haber considerado otras perspectivas; como una resolución negociada de un conflicto, basada en un “dar y recibir” recíproco; o como una síntesis que identifica áreas de desacuerdo y de consenso traslapado en torno a un asunto controversial. En el pensamiento histórico, se manifiesta en relatos multi-vocales que reconocen diferentes experiencias e integran perspectivas que generalmente son excluidas, marginalizadas o distorsionadas.

Una tercera operación intelectual realizada con la herramienta de *multi-perspectividad* es la *contextualización de perspectivas*. Lipman hace una distinción importante entre errores que violan la verdad y errores que violan el significado. “En estricto sentido,” –dice– “el proceso de preservar la verdad es la inferencia y el proceso de preservar el significado es la traducción” (2003, 175). Tal traducción implica que las perspectivas deben ser reconstruidas dentro del contexto en el cual tienen sentido, para garantizar que sean representadas sin distorsión o pérdida de significado al moverse entre experiencias personales, medios culturales o tiempos y lugares históricos. Las diferentes tradiciones teóricas enfatizan esta sensibilidad al contexto. Por ejemplo, las perspectivas feministas sobre el desarrollo moral afirman que la auténtica responsabilidad hacia (responder a) las necesidades de los otros requiere una inmersión en las particularidades de la situación de esos otros (Gilligan 1982; Martin 1992). La investigación sobre la comprensión histórica ha mostrado que cuando las perspectivas no son adecuadamente reconstruidas como expresiones de contextos históricos particulares, resultan distorsionadas por el “presentismo” y el etnocentrismo (Bermúdez y Jaramillo 2001; Dickinson, Lee y Rogers 1984). A su vez, los teóricos críticos argumentan que la afirmación de verdades esenciales y universales, abstraídas del contexto, es frecuentemente un medio poderoso para imponer puntos de vista hegemónicos, con el objeto de controlar y contener la diferencia (Giroux 1994).

Entonces, ¿por qué es importante esta herramienta para la indagación crítica? Paul (1990), una figura prominente en el Movimiento de Pensamiento Crítico, hace una distinción importante entre el pensamiento crítico en sentido débil y en sentido fuerte. Carente de toma de perspectiva, el primero sólo examina aquellos supuestos y argumentos con los cuales la persona no tiene ningún compromiso personal. De acuerdo con Paul, este pensamiento “es disciplinado para servir a los intereses de un individuo o grupo particular” (Paul 1990, 2). Por contraste, afirma que “cuando el pensamiento crítico es disciplinado al tomar en cuenta los intereses de diversas personas y grupos, lo llamamos pensamiento crítico justo o en sentido fuerte” (Paul 1990, 2). Esta distinción tiene implicaciones importantes para la manera como argumentamos a favor de la inclusión de diferentes perspectivas en relación a un conflicto. Por ejemplo, Siegel (1995) ha sostenido que las razones para hacerlo son *morales*, no *epistémicas*, v.g. la inclusión de perspectivas es justa, pero no relevante al momento de evaluar el mérito o el defecto epistémico. No obstante, otros reafirman lo contrario. Si el diálogo en comunidades epistémicas es un procedimiento central para evaluar la verdad, entonces la multi-perspectividad es epistemológicamente necesaria (Howe 1997; Thayer-Bacon 2000; Burbules y Berk 1999). Además, especialmente en el ámbito social, la inclusión de diversas perspectivas es necesaria para ofrecer un panorama comprensivo de los hechos o eventos, uno que represente la complejidad de los fenómenos sociales y preserve el significado y la autenticidad. Si no se consideran ni se representan adecuadamente las perspectivas relevantes, los juicios y relatos resultantes pueden ser no sólo injustos, sino también sesgados y defectuosos.

La herramienta de *multi-perspectividad* también aporta a la indagación crítica varias cualidades necesarias para desarrollar una cultura democrática que permea la participación ciudadana más allá de las limitaciones de la política electoral (Bermúdez 2012b). La participación ciudadana requiere un sentido de responsabilidad personal hacia el bienestar de los otros, así como una preocupación por el bien común. La primera depende de nuestra capacidad de comprender cómo los otros experimentan nuestras decisiones y acciones, mientras que

[Página 110]

la segunda resulta de la coordinación de las diferentes perspectivas e intereses que encontramos. La noción de lo *público* implica la reafirmación del respeto por la diversidad a través del diálogo reflexivo, y no hay diálogo sin multi-perspectividad. Este es el camino que permite desarrollar el terreno común necesario para sostener una cultura pluralista. Más aún, la participación de los ciudadanos en la deliberación en torno a asuntos controversiales también es crucial si queremos sostener una cultura auténticamente democrática, en la cual la pretensión de eficiencia política no silencie el disenso o excluya las voces alternativas. En la base de este proceso están las maneras en que los ciudadanos trabajan conjuntamente y gestionan sus diferencias para lograr metas colectivas. McIntosh y Youniss (2010) lo enuncian claramente: “Aunque a veces funciona expandir la cantidad de aliados con quienes se cuenta para lograr objetivos políticos por mayoría, en sociedades democráticas esta aproximación a menudo no es posible o siquiera deseable.” Al contrario, afirman, “la necesidad práctica, así como los principios de la participación democrática, requieren que los grupos de interés deliberen, y que al presentar sus propios intereses, escuchen los intereses de los otros y negocien una decisión que sea mutuamente conveniente” (McIntosh y Youniss 2010, 33). Sólo mediante este tipo de diálogo racional, situado tanto en el compromiso por comprender a otros como por auto-afirmarse, es posible construir soluciones imbuidas con una perspectiva del bien común, pero que también garanticen el respeto por el individuo y las voces minoritarias.

El uso recurrente de la multi-perspectividad desarrolla una postura pluralista y deliberante que puede ayudar a tramitar el desacuerdo y el conflicto sin recurrir al dogmatismo, la violencia o la fe ciega en el liderazgo. Por ejemplo, la investigación muestra que un bajo nivel de coordinación de perspectivas contribuye al manejo inmaduro y nocivo del conflicto interpersonal, donde se requiere que sólo una parte se acomode a la otra, bien sea a través de estrategias de transformación del otro o de sí mismo (Selman 2003). Pero más generalmente, la violencia implica imponer ideas y cursos de acción que no admiten ninguna ponderación de perspectivas discrepantes, destrozando así la posibilidad de soluciones justas y sostenibles. Como lo afirma Nussbaum, una falta de imaginación empática del otro conduce a un “empobrecimiento de la mente”, el cual “nutre las políticas de la estupidez y el odio” (Nussbaum 2006, 394).

Por último, la multi-perspectividad apoya el desarrollo de la conciencia y la agencia social. A través de la toma, la coordinación y la contextualización de perspectivas, emergemos gradualmente de los contextos donde estamos enraizado y los reconocemos como realidades sobre las que podemos reflexionar, actuar y transformar. La investigación de Kegan sobre desarrollo adulto (1994) describe este proceso como uno en el que logramos *tener* un contexto, en lugar de *ser tenidos* por él. Esta herramienta de pensamiento crítico promueve el espíritu justo, curioso, matizado y pluralista del pensador crítico que está abierto a reconocer modos alternativos de comprender y ser/estar en el mundo, y que se relaciona con la diversidad de manera constructiva.

## Pensamiento sistémico

*Las circunstancias en que se encuentran las personas moldean la forma como actúan y viven. Estas circunstancias pueden ser cambiadas, sus límites atenuados a través de la acción.*

(West 2004, 19)

La herramienta del pensamiento sistémico sirve para deconstruir y reconstruir los sistemas y procesos más amplios y complejos en los que las personas actúan y los eventos suceden. De acuerdo con Lipman (2003), “pensar es un proceso de encontrar o hacer conexiones y disyuntivas,” puesto que el significado de una determinada cosa radica en las relaciones que tiene –o que no tiene- con otras cosas. Así, concluye que “cada relación, al ser descubierta o inventada, es un significado; y grandes órdenes o sistemas de relaciones constituyen grandes cuerpos de significado” (Lipman 2003, 23).

Mediante el mapeo de elementos, relaciones y transformaciones, esta herramienta construye relatos y explicaciones críticas que muestran cómo los fenómenos interpersonales, sociales e históricos son multidimensionales, interdependientes, dinámicos, socialmente contruidos y basados en estructuras sociales subyacentes. De esta manera, el pensamiento sistémico nos ayuda a enfrentar los impedimentos a la “lucidez responsable”, resultantes de la visión corta, la fragmentación y la naturalización, que opacan las causas y consecuencias de los fenómenos sociales, así como nuestras posibilidades de actuar sobre ellas. El zoom óptico de una cámara es una buena metáfora para representar cómo esta herramienta se mueve una y otra vez desde visiones amplias que capturan las relaciones conectoras a través del espacio y a lo largo del tiempo, hasta visiones de grano fino que capturan el detalle y la textura de secciones o episodios específicos.

Al usar esta herramienta, un pensador crítico realiza cuatro operaciones intelectuales que he caracterizado como *anidar*, *tejer redes*, *hilar* y *develar*. El *anidamiento* (“*nesting*”) consiste en encajar fenómenos aparentemente discretos en ecologías más amplias que los contienen y sostienen. Funciona buscando y construyendo representaciones más amplias que revelan el alcance y la naturaleza de lo que parecían ser

[Página 111]

elementos aislados. De esta manera, el pensamiento sistémico abre y cierra el foco, de lo macro a lo micro, de lo global a lo local, y del nivel de análisis social al individual. Así, ayuda a reconocer tanto el lugar que algo ocupa dentro de un sistema más extenso, como la peculiaridad de cada lugar.

El *tejer redes* (“*networking*”) consiste en un proceso iterativo que desenmaraña y recompone la totalidad y la complejidad de los fenómenos sociales. A través del análisis, desmenuza los diversos elementos que lo configuran (v.g. eventos, personas, prácticas, creencias, instituciones, escenarios) e identifica las múltiples relaciones que los conectan (v.g. causación, proximidad, jerarquía, inclusión, exclusión, alianza, tensión, resistencia). A través de la síntesis, reconstruye la red de elementos inter-relacionados que revela los mecanismos dinámicos y la interdependencia de las dimensiones social, política, económica, psicológica, cultural y geográfica de un fenómeno. En la enseñanza de la historia, las ciencias sociales y la educación ciudadana, esta operación permite la explicación de causas y consecuencias de los eventos, y de la interacción intrincada entre fuerzas estructurales y agencia humana (Dickinson, Lee y Rogers 1984; Bermúdez y Jaramillo 2001).

La *hilación* (“*threading*”) consiste en rastrear las diferentes manifestaciones de los fenómenos en el tiempo y vincularlos en relatos o explicaciones que les dan coherencia, mostrando la continuidad de los rasgos del pasado que perviven en el presente y la transformación de los rasgos del presente que no siempre han sido iguales. De esta manera, el pensamiento sistémico se mueve fluidamente entre pasado, presente y futuro.

Representa procesos que caracterizan los fenómenos en distintos puntos de su desarrollo y revela diferentes dinámicas de cambio (v.g. progreso, regresión, reforma, revolución, cambio gradual, crisis, repetición cíclica, asimilación y acomodación marginal).

El *develamiento* (“*unearthing*”) se refiere al proceso de excavar y exponer (hacer visibles) las estructuras sociales profundas, abarcadoras y duraderas que subyacen a las manifestaciones superficiales, episódicas o específicas de los fenómenos sociales. Esto se asemeja a lo que Freire (1970) llamó *percepción estructural*. Él la caracterizó como la revelación de que patrones sociales atrincherados tales como la pobreza, la desigualdad, la exclusión, la impunidad y la corrupción resultan de la existencia de estructuras subyacentes que, al no ser fácilmente visibles, moldean y constriñen las prácticas y creencias de las personas, así como la organización de las relaciones sociales. Tales estructuras también generan intereses y fuerzas muy enraizadas que impulsan o interfieren la transformación social, de manera que ayudan a explicar por qué las cosas cambian o permanecen como están.

El *pensamiento sistémico* es fundamental para la indagación crítica en el ámbito social. Junto con la *multi-perspectividad*, es la herramienta requerida para explicar procesos históricos, conflictos sociales y experiencias personales. En estos ámbitos, donde las leyes universales, imperativas y predictivas apenas tienen un uso limitado, la explicación a menudo depende de la reconstrucción del proceso y el mecanismo causal que describe cómo las cosas ocurrieron en una instancia particular o cómo funcionan las cosas en un contexto específico. Al cerrar y abrir el foco, el *pensamiento sistémico* puede identificar analogías y patrones a través del tiempo y el espacio, sin perder de vista las particularidades de cada manifestación. Esta forma cualitativa de explicación busca mantener la complejidad de los fenómenos, y lo hace al atender a su diversidad, su particularidad y su carácter situado en contextos específicos. Esto contrasta con otros tipos de explicación que buscan reducir la complejidad de los fenómenos, enfocándose en los elementos constitutivos y las regularidades, y abstrayéndolos del contexto para identificar principios y leyes generales. El *pensamiento sistémico* es la herramienta que aporta la explicación de la complejidad.

Esta herramienta también informa nuestro sentido de agencia. Al relacionar pasado, presente y futuro, y al situar la experiencia personal en contextos sociales, el pensamiento sistémico otorga al individuo un sentido de conexión y trascendencia, y revela cómo las luchas personales reflejan problemas sociales que pueden ser abordados colectivamente. Esto es importante para apoyar el desarrollo de una identidad política, la colaboración con otros y el propio compromiso con la construcción de un futuro colectivo (Hart y Gullan 2010; Yates y Youniss 1996). Más aún, el pensamiento sistémico hace posible la comprensión fundamental que los actuales arreglos sociales son sólo una de las posibilidades, abierta a la transformación, la reversión o la redefinición radical. Es en este entendimiento que estriba nuestro sentido de agencia. Al rastrear procesos históricos de cambio, esta herramienta desnaturaliza los fenómenos sociales, mostrando que no son estados naturales e inmutables, sino realidades construidas socialmente sobre las que podemos actuar. Comprender la agencia humana en procesos socio-históricos también exige que entendamos la eficacia o la posibilidad de generar cambio (Kahne y Westheimer 2004). A su vez, esto requiere que comprendamos la interacción entre fuerzas estructurales más amplias y agencia humana (Bourdieu 1998; Thompson 1978). De nuevo, el pensamiento sistémico ayuda al reconstruir las redes de elementos y relaciones en las cuales tiene lugar la acción humana, mapeando tensiones, obstáculos, resistencia al cambio y dinámicas de acción colectiva organizada (v.g. liderazgo, colaboración, enfrentamiento y resistencia).

En conclusión, el *pensamiento sistémico* es crucial para la comprensión crítica de la responsabilidad social e histórica que complementa el sentido de responsabilidad personal promovido por la *multi-perspectividad*. Esta herramienta nos permite identificar las consecuencias que las organizaciones, dinámicas y prácticas sociales tienen en las vidas de distintas personas y grupos. Integra efectos de corto y largo plazo, impactos locales y globales, así como consecuencias intencionales y accidentales. También nos ayuda a reconocer la con frecuencia desigual distribución de costos y beneficios en la manera como las sociedades organizan y resuelven los conflictos. Estas operaciones son la base psicológica del interés emancipatorio de las ciencias sociales descrito filosóficamente por Habermas (1971). El privilegio y la opresión son invisibles cuando los conflictos son enmarcados en términos individualistas e intencionales, pero emergen a la vista en un marco sistémico más amplio. Como dice Parker, la participación ciudadana crítica conlleva la capacidad de "identificar un problema público, imaginar un mundo mejor y aclarar precisamente dónde, cómo y a expensas de quiénes estamos quedándonos cortos" (Parker 2003, 113). En la misma línea, Cherryholmes (1980) cuestiona la educación ciudadana que busca preparar a los estudiantes para lidiar con los problemas de la sociedad pero no logra comprometerlos en un examen crítico de las soluciones que ellos y otros se esfuerzan por lograr. Desde su punto de vista, esto resulta de posiciones ingenuas que ignoran la relación entre conocimiento, acción y poder, obstaculizando así la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre cuáles problemas vale más o menos la pena resolver, de acuerdo con quién, para qué propósitos, a favor de quién y a expensas de quién. En suma, el pensamiento sistémico encarna el espíritu *ecológico* de un pensador crítico que lucha por mantener el panorama amplio y no perder de vista la diversidad, la complejidad ni la transformación.

La caracterización de cuatro herramientas distintas hace resaltar el hecho que el *planteamiento de problemas*, el *escepticismo reflexivo*, la *multi-perspectividad* y el *pensamiento sistémico* sirven para realizar formas de indagación crítica diferentes aunque necesarias. La Tabla 2 sintetiza y contrasta las preguntas movilizadoras, los procesos intelectuales y los propósitos que definen a cada herramienta.

Mi argumento hasta el momento ha sido que es posible distinguir las cuatro herramientas entre sí, puesto que realizan diferentes tipos de indagación crítica. Esto es, plantean diferentes tipos de preguntas para orientar nuestras exploraciones críticas, nos involucran en diferentes tipos de operaciones intelectuales y son útiles para diferentes propósitos. Ahora, antes de concluir, quisiera dejar de lado estas diferencias para considerar las maneras en que las cuatro herramientas comparten un fundamento ontológico y epistemológico común que las hace converger en una práctica y un proceso comunes.

Las cuatro tradiciones teóricas que informan mi definición de las herramientas de indagación crítica participan en debates desde tiempo atrás, en torno a la naturaleza del conocimiento y las afirmaciones que pueden hacerse sobre la medida en que tal conocimiento representa lo que consideramos como realidad. Algunos en el Movimiento de Pensamiento Crítico están a favor de la afirmación positivista que el conocimiento objetivo es posible si el producto de nuestro pensamiento refleja con precisión la realidad externa. A su vez, algunos investigadores de la Pedagogía Crítica tienden a estar de acuerdo con las afirmaciones relativistas postmodernas que sostienen que la realidad es ella misma una construcción social y que no hay tal cosa como un mundo real fuera de nuestros constructos intelectuales. Pero no hay una posición única o concluyente sobre estas preguntas en ninguna de estas tradiciones teóricas, y pecaríamos de una grosera simplificación si no lo reconoceríamos. Aunque el tratamiento detallado de estas discusiones sobrepasa el alcance de este artículo, voy a delinear la posición que tomo como fundamento para mi modelo de indagación crítica, y explicar cómo esta posición reconcilia aproximaciones específicas dentro de cada una de las tradiciones a las que he recurrido.

La posición que asumo ha sido conceptualizada por Maxwell (2012) como *realismo crítico*, y sostiene que mientras “todo conocimiento está ‘cargado de teoría’; esto no contradice la existencia de un mundo real, al cual este conocimiento se refiere” (Maxwell 2012, vii). En su discusión con el positivismo que domina la investigación cuantitativa y el relativismo que domina la investigación cualitativa, Maxwell explica la importancia de distinguir entre ontología (la naturaleza de la realidad) y epistemología (la naturaleza del conocimiento). Esta distinción permite al realismo crítico “combinar una ontología realista (la creencia de que hay un mundo real, que existe independientemente de nuestras creencias y construcciones) con una epistemología constructivista (la creencia de que nuestro conocimiento del mundo es inevitablemente nuestra propia construcción, creada desde una perspectiva específica, y que no hay posibilidad de lograr un relato puramente ‘objetivo’, independiente de toda perspectiva particular)” (Maxwell 2012, vii). Él lo ilustra con un ejemplo mordaz: “la mayoría de nosotros cree que el calentamiento global está ocurriendo, con serias consecuencias potenciales para la humanidad, sin importar cuánta gente lo niegue” (Maxwell 2012, vii).

El realismo ontológico postula que hay un mundo real allí afuera que podemos abordar, interrogar y bregar a explicar. El objetivo de la indagación crítica es precisamente examinar y reconstruir fenómenos reales tales como las experiencias, perspectivas y prácticas de la gente, o los mecanismos causales y dinámicas sociales en procesos de cambio.

**Tabla 2.** Cuatro herramientas de indagación crítica

| HERRAMIENTA                | PREGUNTAS MOVILIZADORAS                                                                                                                                                                                                                                                                 | PROCESOS INTELECTUALES<br>¿Qué hace la herramienta?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | PROPÓSITOS EPISTÉMICOS Y SOCIALES<br>¿Por qué es importante?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Planteamiento de problemas | <p>¿Por qué es importante?</p> <p>¿Qué quiere decir?</p> <p>¿Esto tiene sentido?</p> <p>¿Cómo es posible esto?</p> <p>¿Qué está faltando aquí?</p> <p>¿Esto es justo?</p> <p>¿A quién le sirve y a quién perjudica?</p> <p>¿Podría ser diferente?</p>                                   | <p>Reconoce acertijos intelectuales, dilemas morales y controversias sociales.</p> <p>Plantea preguntas que invitan a indagar más a fondo.</p> <p>Operaciones principales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Preguntas epistémicas sobre verdad y significado</li> <li>&gt; Preguntas éticas sobre justicia y bienestar</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                         | <p>Confronta mistificaciones ideológicas. Desafía el conformismo con hábitos y tradiciones. Cultiva el conocimiento relevante, significativo y con propósito. Conecta pasado y presente, individuo y sociedad.</p> <p>Alimenta la capacidad de vivir ‘una vida examinada’.</p> <p>Abre ciclos de praxis transformadora. Protege de la estrechez intelectual y moral.</p>                                                                                                                                                                        |
| Escepticismo reflexivo     | <p>¿Es precisa y acertada esta afirmación?</p> <p>¿Son relevantes los datos?</p> <p>¿Es plausible esta explicación?</p> <p>¿Es creíble este recuento?</p> <p>¿Es coherente el relato?</p> <p>¿Qué tan fundamentada está esa aseveración?</p> <p>¿Existe evidencia para respaldarla?</p> | <p>Herramienta meta-cognitiva auto-correctiva</p> <p>Procesa preguntas sobre verdad. Guía la indagación metódica. Integra la duda razonable &lt;--&gt; análisis cuidadoso para restablecer la creencia.</p> <p>Operaciones principales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Escrutinio del pensamiento y los argumentos</li> <li>&gt; Examina supuestos subyacentes</li> <li>&gt; Devela y corrige distorsiones</li> </ul>                                                                                                                                                                   | <p>Protege del dogmatismo: confronta la incomodidad frente a la incertidumbre y la urgencia por resolver las cosas prontamente. Detecta y corrige fallos en argumentación, procesos de pensamiento, estrategias para resolver problemas o toma de decisiones. Cultiva el pensamiento independiente y la ‘confianza crítica’.</p> <p>Protege de la resolución de problemas impulsiva, no fundamentada, desinformada. Permite el trabajo colectivo: ayuda a razonar conjuntamente, en vez de intercambiar afirmaciones y contra-afirmaciones.</p> |
| Multi-perspectividad       | <p>¿Cómo experimentaron estos eventos distintos actores?</p> <p>¿Quiénes tienen intereses comprometidos en este problema y en su solución?</p> <p>¿Cuáles son otras maneras de pensar sobre el asunto?</p> <p>¿Cómo experimentan mis ideas/decisiones los otros?</p>                    | <p>Identifica, reconstruye y coordina perspectivas. Preserva el sentido y la autenticidad. Reconstruye dilemas morales, controversias sociales y relatos multi-vocales sobre procesos históricos.</p> <p>Operaciones principales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Toma de perspectiva</li> <li>&gt; Coordinación de perspectivas</li> <li>&gt; Contextualización de perspectivas</li> </ul>                                                                                                                                                                                              | <p>Confronta los impedimentos planteados por x-centrismos (ego, étnico, género, clase, presente).</p> <p>Cultiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; posturas pluralistas y deliberativas.</li> <li>&gt; el sentido de responsabilidad personal.</li> <li>&gt; la tolerancia a través del diálogo reflexivo.</li> <li>&gt; la conciencia social y el sentido de agencia.</li> </ul> <p>Produce explicaciones y narraciones justas y comprehensivas.</p>                                                                            |
| Pensamiento sistémico      | <p>¿Por qué sucedió esto?</p> <p>¿Cómo funciona esto?</p> <p>¿Ha sido siempre igual?</p> <p>¿Cómo podría cambiar?</p> <p>¿Cómo encaja esto en un panorama más amplio?</p> <p>¿Cuáles son los impactos?</p> <p>¿Quiénes ganan y quiénes pierden?</p>                                     | <p>Deconstruye / reconstruye sistemas y procesos. Representa la totalidad / complejidad. Reconstruye mecanismos causales. Coordina fuerzas estructurales y agencia humana</p> <p>Explica distintas dinámicas de cambio.</p> <p>Operaciones principales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Anidamiento – encaja fenómenos en ecologías más amplias.</li> <li>&gt; Tejer redes – desenmaraña y recompone elementos y relaciones.</li> <li>&gt; Hilación – rastrea los cambios y continuidades en el tiempo.</li> <li>&gt; Develamiento – expone estructuras sociales subyacentes.</li> </ul> | <p>Confronta la corta visión, fragmentación y naturalización de fenómenos sociales. Cultiva un sentido de conexión y trascendencia.</p> <p>Cultiva un sentido de agencia y eficacia. Cultiva una comprensión de la responsabilidad social e histórica.</p> <p>Reconoce la distribución desigual de costos y beneficios en la resolución de conflictos.</p>                                                                                                                                                                                      |

Todas estas existen en el mundo, independientemente de que lo sepamos o de cómo las representemos. Mediante la indagación crítica, buscamos entender estos fenómenos, desarrollando modelos e interpretaciones para guiar nuestra comprensión de ellos y para orientar nuestra acción sobre ellos. Este supuesto es esencial para el rol que esperamos que la indagación crítica desempeñe en la educación. Abogar por la indagación crítica sólo tiene sentido si creemos que el conocimiento y la comprensión que construimos a través de ella tiene, o puede tener, consecuencias en la realidad. Continuando con su ejemplo, Maxwell nos recuerda, “la mayoría pensamos que cambiar la comprensión de la gente sobre las causas del calentamiento global puede ayudar a reducir nuestra producción de gases invernadero y por lo tanto mitigar la elevación de la temperatura” (Maxwell 2012, viii). En esta línea, yo diría que no hay razón para promover la indagación crítica si no hay una realidad sobre la cual podamos actuar. La afirmación de que cada herramienta de indagación crítica sirve para propósitos específicos asume que hay de hecho un mundo allá afuera que podemos transformar y mejorar.

En cuanto a la epistemología constructivista, una afirmación central es que “todo conocimiento es parcial, incompleto y falible” (Maxwell 2012, 5). Es precisamente por esa razón que debe ser examinado críticamente, buscando corregir defectos lógicos, sesgos y distorsiones. El *escepticismo reflexivo* es la herramienta que usamos para reconocer y lidiar con la incertidumbre y las limitaciones de afirmaciones que a menudo se aseveran como verdades incuestionables. En este sentido, la indagación crítica es un proceso continuo de mejoramiento del conocimiento, en el cual vamos construyendo afirmaciones más razonables, que nos acercan a la realidad que buscamos comprender. Sostener esta posición, no obstante, no implica ninguna expectativa de que tales afirmaciones lleguen a volverse representaciones objetivas y definitivas, que reflejen el mundo externo con exactitud. De hecho, esta es la lógica que subyace a la psicología y la pedagogía constructivistas, de acuerdo con las cuales los individuos pueden desarrollar su capacidad cognitiva para producir una comprensión cada vez más estable.

Piaget (1957) explicó los mecanismos de asimilación y acomodación que movilizan este proceso, y su teoría logró retar efectivamente las concepciones idealistas y empiristas que dominaban las teorías contemporáneas de enseñanza y aprendizaje. En un marco piagetiano, el conocimiento es más estable cuando hay menos conflicto o disonancia entre las afirmaciones que hacemos y las porciones del mundo a las cuales se refieren. A partir de esta perspectiva, Kohlberg (1984) alegó que el principio de justicia es al mismo tiempo una estructura cognitiva y una estructura de las relaciones sociales; y que el desarrollo moral implica una interacción entre las estructuras de la justicia que están en nuestros juicios y las estructuras de la justicia que encontramos en nuestra vida cotidiana. Los juicios morales son más estables cuando son más inclusivos, como resultado de una coordinación incremental de perspectivas; sin embargo, el proceso no tiene punto final, del mismo modo que no hay un juicio moral concluyente implicado. Por buenos que puedan ser, todos los juicios deben permanecer abiertos al cuestionamiento, y pueden tambalear si emergen nuevas afirmaciones que no hayan sido consideradas.

Otra afirmación central de la epistemología constructivista es que el conocimiento siempre es construido desde puntos de vista particulares. Esto resuena de varias maneras con la concepción de indagación crítica que se propone en este artículo. Una manifestación de tales puntos de vista es el hecho que nuestro conocimiento es definido por las preguntas que formulamos, y las preguntas que hacemos están informadas por las experiencias y los intereses que tenemos en el mundo en que vivimos. Este es el corazón del *planteamiento de problemas*. La indagación crítica comienza cuando formulamos preguntas que identifican problemas intelectuales morales e intelectuales en lo que normalmente se da por hecho. Usando esta herramienta, revelamos puntos de vista implícitos y sus implicaciones, o sugerimos puntos de vista alternativos a ser considerados en tanto nuestras preguntas abren el camino para nuevas exploraciones. A su vez, la herramienta de *multi-perspectividad* sirve para comprender los múltiples puntos de vista, reconstruyendo sus afirmaciones

en sus propios contextos de significado, y mapeando posibles áreas de consenso traslapado así como áreas de diferencia irreducible. Esta herramienta es fundamental para la indagación crítica porque la diferencia y la diversidad son inherentes a las relaciones, las sociedades y las culturas. Con respecto a esta temática, mi caracterización de la *multi-perspectividad* resuena con lo que Rosenau (1992) describe como la búsqueda postmoderna de “diversidad más que unidad, diferencia más que síntesis, complejidad más que simplificación” (1992, 8, citado por Maxwell 2012, 66).

Finalmente, pero no por ello menos importante, la epistemología constructivista también afirma que en tanto las personas están ubicadas en sistemas sociales desiguales, sus múltiples perspectivas no participan en términos de igualdad en los procesos de la construcción de conocimiento (y aprendizaje). En este sentido, la herramienta de *pensamiento sistémico* nos ayuda a reconstruir las fuerzas sociales –invisibles aunque abarcentes– que definen y organizan las posiciones desde donde diferentes actores construyen y expresan sus experiencias y perspectivas. Esta idea de que nuestro pensamiento y comprensión están encarnados en relaciones sociales resuena con otro aspecto de mi concepción de la indagación crítica, el cual elaboré anteriormente (Bermúdez 2012a y 2014). La indagación crítica involucra a la persona íntegra; no sólo moviliza nuestro pensamiento, sino también nuestras identidades y emociones.

[Página 115]

Rara vez pensamos en solitario, pues somos, esencialmente, pensadores-en-relación-con-otros. Esto es más evidente en el hecho que las conversaciones que se desarrollan en torno a la indagación crítica están en gran parte movidas por procesos discursivos de afirmación, reconocimiento, cuestionamiento y resistencia entre los participantes. Si realmente queremos involucrar a los estudiantes en la indagación crítica, debemos considerar cómo sus relaciones culturales, sociales e interpersonales motivan y sufren las consecuencias de la indagación crítica.

## Conclusión

Los docentes se encuentran en una posición privilegiada para promover la “responsabilidad lúcida” que Martha Nussbaum caracteriza como nuestra más alta y difícil tarea, la tarea ética de “personas que están tratando de vivir bien” (Nussbaum 1990, 148). A diferencia de otras instituciones sociales como la familia, el trabajo, la iglesia o las fuerzas militares, una misión distintiva y legítima de las escuelas es enseñar a los estudiantes a interrogar y participar reflexivamente en el mundo en que viven, un mundo de “complejidades desconcertantes.” Sin embargo, esto requiere que los estudiantes aprendan a lidiar con problemáticas y conflictos sociales en toda su complejidad; y esto, a su vez, demanda una pedagogía que haga visibles diferentes formas de pensamiento crítico.

Mi objetivo en este artículo ha sido identificar y caracterizar cuatro herramientas de indagación crítica que aparecen recurrentemente en cuatro cuerpos de literatura. *Planteamiento de problemas*, *escepticismo reflexivo*, *multi-perspectividad* y *pensamiento sistémico* representan facetas distinguibles de la indagación crítica en el ámbito social, que ofrecen una mejor comprensión de problemáticas sociales, históricas e interpersonales. Los estudiantes aprenden a usar estas herramientas con mayor sofisticación (Bermúdez 2014), y tal desarrollo debería ser el objetivo de intervenciones pedagógicas explícitas. Las limitaciones de espacio me impiden discutir diferentes usos pedagógicos de estas herramientas en el aula. No obstante, he explicado las operaciones clave de cada herramienta y los propósitos epistémicos y sociales para los que sirven, con la esperanza de que una comprensión más profunda de su naturaleza y potencial ayude a los educadores a diseñar currículos, planear actividades de enseñanza, observar y reflexionar sobre el desempeño de los estudiantes, y definir criterios de evaluación.

## Referencias

1. Barber, Benjamin. 1989. Public Talk and Civic Action: Education for Participation in a Strong Democracy. *Social Education* 53, n° 6: 355-370.
2. Barton, Keith y Linda Levstik. 2004. *Teaching History for the Common Good*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
3. Bermúdez, Angela. 2012a. The Discursive Negotiation of Cultural Narratives and Social Identities in Learning History. En *History Teaching and National Identities. International Review of History Education*, Vol. 5, eds. Mario Carretero, Mikel Asensio y María Rodríguez-Moneo. Charlotte: Information Age Publishers, 203-219.
4. Bermúdez, Angela. 2012b. Youth Civic Engagement: Decline or Transformation? A Critical Review. *Journal of Moral Education* 41, n° 4: 529-542.
5. Bermúdez, Angela. 2014. *Integrating Cognitive y Discursive Approaches in the Analysis of Critical Reflection within Relational and Socio-Cultural Contexts. SAGE Cases in Methodology*. London: SAGE Publications. Online.
6. Bermúdez, Angela y Rosario Jaramillo. 2001. Development of historical explanations in children, adolescents and adults. In *Rising Standards in History Instruction - International Review of History Education*, eds. A. Dickinson y P. Lee. London: Woburn Press, 146-167.
7. Bourdieu, Pierre. 1998. *Practical Reason: On the Theory of Action*. Palo Alto: Stanford University Press.
8. Brookfield, Stephen. 1987. *Developing critical thinkers. Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
9. Burbules, Nicholas y Rupert Berk. 1999. Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits. En *Critical Theories in Education*, eds. Thomas Popkewitz y Lynn Fendler. New York: Routledge, 45-65.
10. Carretero, Mario y Angela Bermúdez. 2012. Constructing histories. En *Handbook of Sociocultural Research*, eds. Jaan Valsiner y Alberto Rosa. Oxford: Oxford University Press, 625-646.
11. Carretero, Mario y James F. Voss. 1994. *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
12. Cherryholmes, Cleo. 1980. Social Knowledge and Citizenship Education: Two Views of Truth and Criticism. *Curriculum Inquiry* 10: 115-141.
13. Damasio, Antonio. 2003. *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow and the Feeling Brain*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
14. Dewey, John. 1933. *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educational Process*. New York: D.C. Heath & Company.
15. Dickinson, A. K, P. J. Lee y P. Rogers. 1984. *Learning History*. London: Heinemann Educational.
16. Duckworth, Eleanor. 2006. *"The Having of Wonderful Ideas": And Other Essays on Teaching and Learning*. New York: Teachers College Press.
17. Elbow, Peter. 1986. Methodological Doubting and Believing: Contraries in Inquiry. En *Embracing Contraries: Explorations in Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 254-300.

18. Elgin, Catherine. 1996. *Considered Judgment*. Princeton: Princeton University Press.
19. Ennis, Robert H. 1962. A Concept of Critical Thinking. *Harvard Educational Review* 32, n° 1: 81-111.
20. Ennis, Robert H. 1982. Identifying Implicit Assumptions. *Synthese* 51, n° 1: 61-86.
21. Ennis, Robert. 1990. The Extent to which Critical Thinking is Subject-Specific: Further Clarification. *Educational Researcher* 19, n° 4: 13-16.
22. Ennis, Robert H. 1996. *Critical Thinking*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
23. Facione, Peter A. 1990. *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*. Millbrae: The California Academic Press.
24. Freire, Paulo. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder & Herder.
25. Freire, Paulo y Antonio Faundez. 1989. *Learning to Question: A Pedagogy of Liberation*. New York: Continuum.
26. Gilligan, Carol. 1982. *In a Different Voice*. Cambridge: Harvard University Press.
27. Gilligan, Carol y Jane Attanucci. 1988. Two Moral Orientations. En *Mapping the Moral Domain*, eds. Carol Gilligan, Jane V. Ward, Jill McLean Taylor y Betty Bardige. Cambridge: Harvard University Press, 201-224.
28. Giroux, Henry A. 1994. Toward a Pedagogy of Critical Thinking. En *Re-Thinking Reason. New Perspectives in Critical Thinking*, ed. Kerry Walters. Albany: SUNY Press, 199-204.
29. Glaser, Edward M. 1985. Critical Thinking: Educating for Responsible Citizenship in a Democracy. *Education for Responsible Citizenship in a Democracy National Forum* 65, n° 1: 24-27.
30. Gutmann, Amy y Dennis Thompson. 2004. *Why Deliberative Democracy?* Princeton: Princeton University Press.
31. Habermas, Jürgen. 1971. *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon Press.
32. Hart, Daniel y Rebecca L. Gullan. 2010. The Sources of Adolescent Activism: Historical and Contemporary Findings. En *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*, eds. Lonnie R. Sherrod, Judith Torney-Purta y Constance A. Flanagan. Hoboken: John Wiley & Sons, 67-90.
33. Hess, Diana. 2004. Discussion in Social Studies: Is it Worth the Trouble? *Social Education* 68, n° 2: 151-157.
34. Horkheimer, Max. 1982. *Critical Theory*. New York: Seabury Press.
35. Howe, Kenneth R. 1997. What (Epistemic) Benefit Inclusion? *Philosophy of Education Archive* 89-96.
36. Kahne, Joseph y Joel Westheimer. 2004. The Limits of Efficacy: Educating Citizens for a Democratic Society. En *Social Studies for a New Millenium: Re-Envisioning Civic Education for a Changing World*, eds. J. Giarelli y B. Rubin. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
37. Kegan, Robert. 1994. *In Over our Heads: The Mental Demands of Modern Life*. Cambridge: Harvard University Press.
38. Kohlberg, Lawrence. 1984. *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages*. San Francisco: Harper & Row.
39. Kohn, Alfie. 2004. Challenging Students... and How to Have More of Them. *Phi Delta Kappan* 86, n° 3: 184-194.
40. Levine, Peter. 2007. *The Future of Democracy: Developing the Next Generation of American Citizens*. Lebanon: University Press of New England.

41. Levstik, Linda. 2000. Articulating the Silences: Teachers' and Adolescents' Conceptions of Historical Significance. En *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*, eds. Peter N. Stearns, Peter Seixas y Sam Wineburg. New York: New York University Press, 284-305.
  42. Lipman, Matthew. 2003. *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
  43. Martin, J. 1992. Critical Thinking for a Humane World. In *The Generalizability of Critical Thinking: Multiple Perspectives on an Educational Ideal*, ed. Stephen P. Norris. New York: Teachers College Press, 163-180.
  44. Maxwell, Joseph A. 2012. *A Realist Approach for Qualitative Research*. Los Angeles: Sage Publications.
  45. McIntosh, Hugh y James Youniss. 2010. Toward a Political Theory of Political Socialization of Youth. En *Handbook of Research in Civic Engagement in Youth*, eds. Lonnie R. Sherrod, Judith Torney-Purta y Constance A. Flanagan. Hoboken: John Wiley & Sons, 23-41.
  46. McLaren, Peter L. 1994. Foreword: Critical Thinking as a Political Project. En *Re-Thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking as a Political Project*, ed. K. Walters. Albany: State University of New York Press, 9-15.
  47. McPeck, John. 1981. *Critical Thinking and Education*. New York: St. Martin's.
  48. McPeck, John. 1990. Critical Thinking and Subject Specificity: A Reply to Ennis. *Educational Researcher* 19, n° 4: 10-12.
  49. Nussbaum, Martha C. 1990. *Love's Knowledge*. New York: Oxford University Press.
  50. Nussbaum, Martha C. 1992. Emotions as Judgments of Value. *Yale Journal of Criticism* 5, n° 2: 201-212.
  51. Nussbaum, Martha C. 2001. *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. New York: Cambridge University Press.
  52. Nussbaum, Martha C. 2006. Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education. *Journal of Human Development* 7, n° 3: 385-395.
  53. Parker, Walter C. 1996. *Educating the Democratic Mind*. Albany: SUNY Press.
- [Página 117]
54. Parker, Walter C. 2003. *Teaching Democracy: Unity and Diversity in Public Life*. New York: Teachers College Press.
  55. Paul, Richard. 1990. *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Rohnert Park: Center for Critical Thinking and Moral Critique at Sonoma State University.
  56. Perkins, David. 1995. *Smart Schools: From Training Memories to Educating Minds*. New York: Free Press.
  57. Perkins, David. 2001. Wisdom in the Wild. *Educational Psychologist* 36, n° 4: 265-268.
  58. Piaget, Jean. 1957. *Construction of Reality in the Child*. London: Routledge & Kegan Paul.
  59. Rosenau, Pauline M. 1992. *Post-modernism and the Social Sciences*. Princeton: Princeton University Press.
  60. Scheffler, Israel. 1991. *In Praise of the Cognitive Emotions and Other Essays in the Philosophy of Education*. New York: Routledge.
  61. Seixas, Peter. 2004. *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
  62. Selman, Robert. 2003. *The Promotion of Social Awareness: Powerful Lessons for the Partnership of Developmental Theory*. New York: Russell Sage Foundation.
  63. Shemilt, Denis. 1980. *History 13-16: Evaluation Study*. London: Holmes McDougall.

64. Siegel, H. 1988. *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. New York: Routledge-Metheun.
65. Siegel, H. 1995. What Price Inclusion? *The Teachers College Record* 9, n° 1: 6-31.
66. Stearns, Peter N., Peter Seixas y Samuel S. Wineburg (eds.). 2000. *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*. New York: New York University Press.
67. Thayer-Bacon, Barbara J. 2000. *Transforming Critical Thinking: Thinking Constructively*. New York: Teachers College Press.
68. Thompson, Edward Palmer. 1978. *The Poverty of Theory & Other Essays*. London: Merlin Press.
69. Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
70. Wertsch, James V. 1997. Narrative Tools of History and Identity. *Culture & psychology* 3, n° 1: 5-20.
71. West, Cornell. 2004. *Democracy Matter: Winning the Fight against Imperialism*. New York: Penguin.
72. Yates, Miranda y James Youniss. 1996. A Critical Review of Community Service as a Developmental Mediator. *Social Development* 5: 85-111.
73. Young, Marion Iris. 1997. Difference as a Resource for Democratic Communication. En *Deliberative Democracy: Essays on Reason and Politics*, eds. James Bohman y William Regh. Cambridge: MA. MIT Press, 383-406.