



## El Pensamiento Crítico Como Un Ideal Educativo

Harvey Siegel<sup>1</sup>

hsiegel@miami.edu

<sup>1</sup>Departamento de Filosofía de la Universidad de Miami.

Traducción de Lilian Hammer.

Edición de la traducción en español de Marco Cortez Burotto.

Esta es una traducción autorizada del artículo original publicado por primera vez en "The Educational Forum" 45 (1), 1980, 7-23.

**Publicado:** 29- Noviembre- 2013

Muchos filósofos de la educación consideran el pensamiento crítico como una idea central del esfuerzo educativo.<sup>1</sup> Scheffer, por ejemplo, sostiene que "el pensamiento crítico es de primera importancia en la concepción y organización de las actividades educativas".<sup>2</sup> Popper toma el pensamiento crítico no sólo como un ideal educativo, si no como el marco mismo de toda actividad intelectual seria (especialmente la actividad científica): "la crítica y la discusión crítica son nuestros únicos medios para acercarnos a la verdad".<sup>3</sup> Si bien estos pensadores aplauden la noción de pensamiento crítico, no obstante, también están aquellos, por ejemplo Kuhn, cuyo trabajo sugiere que el pensamiento crítico no es todo aquello que sus proponentes afirman que es.<sup>4</sup> Lo que haremos con este conjunto de visiones contradictorias no

1 Lo que sigue está basado fuertemente en los escritos de Israel Scheffler. El Profesor Scheffler ha sostenido desde hace largo tiempo la urgencia de que respaldemos el pensamiento crítico como un *desiderátum* educativo primordial. Mi tratamiento del pensamiento crítico intenta ser original, pero como una sistematización y explicación de una noción que ha estado "en el aire" por un buen tiempo. Mi deuda con el profesor Scheffler es grande, mi gratitud y aprecio también.

2 Israel Scheffler, *Reason and Teaching* (N.Y.: Bobbs-Merrill, 1973), p. 1.

3 Karl R. Popper, "Back to the PreSocratics", en *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge* (N.Y.:Harper y Row, 1965), p. 151.

4 La referencia central a Kuhn es *The Structure of Scientific Revolutions*, 2ª edición ampliada (Chicago, University of Chicago Press, 1970), He discutido la relación general entre Kuhn y el ideal del Pensamiento Crítico en "Kuhn and Critical Thought", *Philosophy of Education* 197 pp. 173-79 y he examinado algunos aspectos específicos de las visiones de Kuhn sobre la ciencia de la educación en "Kuhn and Schwab on Science Texts and the Goals of Science Education", *Educational Theory* 28 (otoño 1978): 302-9 y "On the Distortion of the History of Science in Science Education", *Science Education*

está claro; como sea, la centralidad de la noción de pensamiento crítico como un ideal educacional requiere de un tratamiento serio del problema.

¿Cuál es el estatus del ideal de pensamiento crítico? Esta es la pregunta que se aborda en el presente artículo. En lo que sigue primero intentaré definir qué es el pensamiento crítico; a qué corresponde este ideal. Luego, revisaré las formas de justificar el pensamiento crítico; una vez definido el concepto, trataré de responder la siguiente pregunta: ¿Sobre qué bases (si es que existen) puede, el pensamiento crítico, ser defendido como un ideal educacional? Esto conducirá a la consideración de un contraargumento evidente en contra del ideal del pensamiento crítico –a saber-, que debe ser rechazado sobre bases *políticas*, como un ideal que no puede ser justificado fuera de estas y que enmascara supuestos políticos inaceptables. Finalmente, sugeriré formas en que los profesores escolares pueden encontrar una utilidad práctica en la conceptualización del pensamiento crítico.

### **¿Qué es el Pensamiento Crítico?**

¿Qué es, entonces, para un niño, ser un pensador crítico? ¿Qué habilidades, destrezas, actitudes, hábitos y rasgos posee un pensador crítico? y ¿En qué otro concepto mayor se enmarca el pensamiento crítico? Primero y más importante, ese concepto mayor es el de *racionalidad*: la mejor forma de entender el pensamiento crítico es como una encarnación de la racionalidad. La racionalidad se entiende, a su vez, es ser “coextensivo con la relevancia de las razones”.<sup>5</sup> Un pensador crítico es aquel que reconoce la importancia y fuerza de las razones. Al evaluar un argumento, valorar un procedimiento o al emitir un juicio, el pensador crítico busca razones en las que fundamentar su valoración o juicio. Más aún, buscar razones es reconocer y comprometerse con los principios que gobiernan tal actividad. El Pensamiento crítico es, entonces, un pensamiento basado en principios. Juzgar de acuerdo con principios implica hacerlo *no-arbitrariamente*, de forma imparcial y objetiva ya que los juicios arbitrarios, parciales y subjetivos no son regulados por principios. El juicio basado en principios, en su rechazo de la arbitrariedad, parcialidad y falta de objetividad, reconoce la existencia, y utiliza para

---

63 (1979): 111-18. Ver también mi “Rationality, Objectivity, Incommensurability and More”, *The British Journal for the Philosophy of Science* (próxima publicación).

5 Israel Scheffler, *Conditions of Knowledge* (Chicago, Scott Foresman y Cia, 1965) pp. 107.

sus propios fines, estándares imparciales y objetivos que sustentan los juicios que han de ser expresados. Acá son relevantes los criterios lógicos que gobiernan las inferencias apropiadas, como también los criterios que determinan la evaluación de la evidencia empírica. El pensador crítico busca razones para guiar y controlar el juicio y esas razones deben ser concordantes con los principios que aseguran un apropiado control. El juicio crítico debe ser, por tanto, objetivo, imparcial, no-arbitrario, y basado en evidencia de una clase apropiada y adecuadamente valorada.<sup>6</sup>

Un pensador crítico es un pensador que puede evaluar los argumentos y realizar juicios sobre la base de razones, y quien entiende y se ajusta a los principios que gobiernan la evaluación de la fuerza de esas razones. Para educar pensadores críticos, entonces, necesitamos enseñar a los estudiantes cómo se evalúan las razones, qué principios gobiernan tal evaluación y por qué (creemos nosotros) que se debe adherir a tales principios. Supongamos que un estudiante domina todo eso – esto es, puede evaluar apropiadamente un argumento, puede dar razones para fundamentar tal evaluación (por ejemplo, a través de la cita de evidencia relevante), y puede demostrar comprensión de los principios que gobiernan la evaluación (por ejemplo, destacando que las razones dadas para fundamentar su evaluación son objetivas, imparciales y conforme a estándares apropiados de rigor lógico y respaldo empírico). ¿Podemos decir que este estudiante es un pensador crítico? Desafortunadamente no, aunque dicho estudiante está ciertamente bien encaminado, para llegar a serlo, ¿Qué falta? ¿qué debe tener un estudiante para ser un pensador crítico, además de destreza para evaluar argumentos, y para comprender la importancia de las razones en tal evaluación, y un dominio de los principios que sustentan esas razones,?

Para ser un pensador crítico, un estudiante debe tener, además de lo ya dicho hasta ahora, ciertas actitudes, disposiciones, hábitos, y rasgos, que juntos

---

6 Una fructífera expansión sobre este tema puede encontrarse en Scheffler, *Reason and Teaching*, pp. 76-80 y 142-43. Una cuenta más detallada de este aspecto del pensamiento crítico en relación con la *correcta valoración de las afirmaciones* puede ser encontrada en Robert H. Ennis, "A Concept of Critical Thinking", *Harvard Educational Review* 32 (invierno 1962): 81-111. El tratamiento de Ennis del pensamiento crítico como la correcta valoración de afirmaciones es más reducido que la concepción desarrollada aquí, dado que esta última implica mucho más que la valoración de afirmaciones. No obstante, el tratamiento de Ennis de esa porción del pensamiento crítico relativa a la valoración de afirmaciones es iluminador e importante.

pueden ser denominados el *espíritu crítico* o la *actitud crítica*. No es suficiente para un estudiante el ser capaz de evaluar argumentos sobre la base de evidencia, por ejemplo. Para ser un pensador crítico, un estudiante debe estar *dispuesto* a serlo. Un pensador crítico debe tener la *voluntad* de ajustar el juicio a principios, no sólo la habilidad para realizar tal ajuste. Alguien que posee el espíritu crítico tiene cierto carácter además de ciertas destrezas: un carácter orientado a la búsqueda de razones; que rechaza la parcialidad y arbitrariedad; y que está comprometido con la evaluación objetiva de evidencia relevante. Una actitud crítica no demanda simplemente una habilidad de juzgar imparcialmente, pero la voluntad de juzgar de esa forma, aún cuando el juicio no sea de interés propio. Alguien que posee espíritu crítico se orienta a la búsqueda de razones y evidencia; a exigir justificación; a indagar e investigar demandas ilusorias. Más aún, un espíritu crítico posee hábitos de indagación y evaluación consonantes con las consideraciones ya señaladas. Aquel que posee un espíritu crítico habitualmente busca evidencias y razones, y está predispuesto a tal búsqueda.<sup>7</sup>

Un aspecto destacable del pensamiento crítico (en el que, en adelante, se incluye el espíritu crítico) es su generalidad. El pensamiento crítico es relevante, y tiene implicancias para la ética de la educación tanto como la epistemología de la educación. Toca tanto a la forma como al contenido de la educación, por lo que sería conveniente detallar esta generalidad algo más.

El pensamiento crítico es crucial para la *ética* de la educación en al menos dos formas. Primero, las consideraciones éticas aparecen en contextos educacionales en los que los métodos de enseñanza –la manera de enseñar– tienen un aspecto ético tanto como instrumental. Queremos enseñar eficazmente, de modo que los estudiantes tengan una buena oportunidad de aprendizaje. Sin embargo,, nuestros métodos de instrucción deben alcanzar ciertos estándares morales si han de ser aceptables. Por ejemplo, los métodos de instrucción, que apelan a abusos físicos o psicológicos de los aprendices, son moralmente objetables sin importar cuán eficaces puedan resultar. A continuación, tratamos de forma directa la relación entre el

---

7 Una discusión útil sobre el espíritu crítico, para distinguirlo de las destrezas críticas puede encontrarse en John Passmore en "On Teaching to be Critical" en *The Concept of Education*, ed. R. S. Peters (Londres: Routledge & Kegan Paul, 1967) pp. 192-211.

pensamiento crítico con la forma de enseñar. Este es el primer modo en que el pensamiento crítico está ligado a la ética de la educación. El segundo modo se refiere a la educación moral del estudiante. Los educadores están llamados, tanto moral como prácticamente, a contribuir a la educación moral del educando. Exactamente cómo debe procederse en educación moral es materia de debate, pero está claro que la educación moral del educando debería incluir, al menos, instrucción destinada a inculcar en el estudiante ciertos hábitos y disposiciones y ciertas destrezas para el razonamiento, necesarias para que el aprendiz alcance la madurez moral. Por ejemplo, la educación moral debería buscar en el menor el desarrollo de la voluntad para enfrentar situaciones morales más de forma imparcial que sobre la base de los intereses propios, pues la conducta moral adecuada demanda tal imparcialidad. Del mismo modo, una persona moralmente madura debe reconocer la relevancia y fuerza de las razones morales en las deliberaciones sobre la moral, y la educación moral debe buscar alcanzar tal (capacidad de) reconocimiento. “Virtudes morales” tales como un juicio imparcial y el reconocimiento de la fuerza de las razones, para nombrar sólo dos de estas virtudes, son indispensables en la educación moral. También estas constituyen, tal como hemos visto, aspectos centrales del pensamiento crítico. Esta es, entonces, la segunda forma en que el pensamiento crítico es relevante para la ética de la educación.<sup>8</sup>

Igualmente entramada con el pensamiento crítico está la *epistemología* de la educación. Se espera que un aprendiz, si él o ella ha sido exitosamente educado(a), sepa ciertas cosas. Los “ítems de conocimiento” que un aprendiz debe llegar a saber son tremendamente diversos, desde simples “hechos” hasta complejas teorías. Tales hechos y teorías deben más aún, ser comprendidas tanto como conocidas. No es suficiente simplemente con conocer (en el sentido de ser capaz de repetir) los axiomas de la geometría euclidiana, por ejemplo; se espera que el aprendiz también los comprenda (evidenciado a través de, por ejemplo, la habilidad para usarlos correctamente al probar teoremas). Tal conocimiento y comprensión

---

8 Estos puntos son tratados de forma más exhaustiva en el texto de Israel Scheffler “Moral Education and the Democratic Ideal”, reimpresso en Scheffler “*Reason and Teaching*”, pp. 136-45. Ver también Scheffler, *The Language of Education* (Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1960), Capítulo 5, esp. pp. 94-95 y mi “Is It Irrational To Be Moral? A Response to Freeman”, *Educational Philosophy and Theory* 10, (1978) y “Rationality, Morality and Rational Moral Education” (por publicarse).

requiere, entre otras cosas, de una adecuada comprensión de la relevancia de razones y reglas de inferencia y evidencia. Sin la comprensión sobre el modo en que el axioma de la línea paralela ofrece una razón para considerar un teorema como verdadero, no se puede afirmar que el aprendiz alcanzó una comprensión total o del axioma o del teorema. Más aún, los principios que rigen la correcta evaluación de la inferencia y la evidencia son, en sí mismos, componentes importantes del currículum. Esto significa que el aprendiz puede estudiar provechosamente los cánones del argumento y la evaluación de la evidencia científica, en sí mismos como objetos de estudio, así como también, dominar estas habilidades para comprender otras partes del conocimiento que dependen de ellas. Tales ítems del currículum, entonces, son centrales para la educación del aprendiz; aprehender la conexión entre premisa y conclusión o evidencia y conclusión es comprender el modo en que dichas premisas y evidencia proveen razones para llegar a una conclusión. Comprender el rol de razones al emitir un juicio es abrir la puerta a la posibilidad de comprender conclusiones y supuestos de forma general. Y, como hemos visto, la importancia de las razones es un aspecto central del pensamiento crítico. Es esta, ergo, la forma en que el pensamiento crítico es relevante para la epistemología de la educación.

Entrelazados con aspectos de la ética y epistemología de la educación están los contenidos y métodos de la educación. Podemos dividir, de forma práctica, el reino de la educación en dos partes distintas: el *contenido* de la educación, que incluye todo lo que los educadores buscan impartir a sus estudiantes, y la *manera* de la educación, que incluye las formas en que los educadores intentan impartir ese contenido. El pensamiento crítico tiene ramificaciones en ambos dominios. Ahora pasaremos a detallar estas implicancias, para mostrar así, desde otras perspectivas, la generalidad (ubicuidad) del pensamiento crítico.

Quizás sean más significativas las conexiones entre el pensamiento crítico y la manera de enseñar –la manera crítica. La manera crítica es aquella manera de enseñar que refuerza el espíritu crítico. Un profesor que utiliza la manera crítica busca fomentar en sus estudiantes las competencias, hábitos y disposiciones necesarias para el desarrollo del espíritu crítico. Esto significa primero, que el profesor siempre reconoce el derecho del

estudiante de cuestionar y exigir razones; y, consecuentemente, reconoce como una obligación el proveer razones cada vez que le sea requerido. La manera crítica, por ende, demanda del profesor la voluntad de someter todas sus creencias y prácticas a escrutinio, y así permitir a los estudiantes la genuina oportunidad de comprender el rol que las razones juegan en justificar el pensamiento y la acción. La manera crítica también demanda honestidad del profesor: las razones presentadas por un profesor deben ser razones genuinas, y un profesor debe valorar el poder de tales razones. Además, el profesor debe someter sus razones a la evaluación independiente del estudiante:

Enseñar...es al menos en algunos puntos someterse uno mismo a la comprensión y juicio independiente del estudiante , a su demanda por razones, a su juicio de lo que constituye una explicación adecuada. Enseñarle a alguien que tal o cual es el caso no es meramente que llegue a creerlo: la decepción, por ejemplo, no es un método o modo de enseñar. Enseñar implica más que eso, si intentamos llevar al estudiante a creer que tal o cual es el caso, también tratamos de llevarlo a creerlo por razones que, dentro de los límites de su capacidad de aprehensión son *nuestras* razones. Enseñar de ese modo, requiere de nosotros la revelación de nuestras razones a los estudiantes, y al hacerlo, de someterlas a su evaluación y criticismo.<sup>9</sup>

Enseñar en la manera crítica es enseñar para desarrollar en los estudiantes competencias y actitudes concordantes con el pensamiento crítico. Es, como lo plantea Scheffler, un intento de iniciar a los estudiantes “a la vida racional, una vida en que la búsqueda de razones es una motivación dominante e integradora”.<sup>10</sup> Aquí las razones, la racionalidad y la manera de enseñar se unen en la manera crítica. Enseñar a la manera crítica es así, tal vez, la forma más clara en que el ideal del pensamiento crítico guía apropiadamente la práctica educacional.

---

<sup>9</sup> Scheffler, “*The Language of Education*”, p. 57, itálicos en el original.

<sup>10</sup> Sheffler, “*Conditions of Knowledge*” p. 107. Una discusión ulterior sobre la manera crítica de enseñar como iniciación del estudiante a la vida racional puede ser encontrada en las páginas 11, 90, 106-7 idem., *Reason and Teaching*, páginas 1-3 y 76-80. Puntos similares en un contexto diferente respecto a la manera de enseñar en Leonard Joseph Waks, “Knowledge and Understanding as Educational Aims, *The Monist* 52 (1968): 109-10.

El pensamiento crítico es relevante para el *contenido* tanto como para la manera de enseñar. Aceptando la distinción de Ryle entre “saber cómo” (“knowing how”) y “saber eso” (“knowing that”)<sup>11</sup>, el contenido educacional incluye ambas, el entrenamiento de destrezas y habilidades específicas (“saber cómo”) e información proposicional (“saber eso”). El pensamiento crítico es relevante para ambos tipos de conocimiento.

El pensamiento crítico es la destreza principal y más general que la educación busca promover. Como tal, es parte del “saber cómo” del contenido educacional. Queremos que los estudiantes sean pensadores críticos, y buscamos desarrollar en ellos destrezas con ese objeto, tanto como buscamos desarrollar su lectura, ortografía y destrezas computacionales. También procuramos inculcar en los estudiantes actitudes, disposiciones y hábitos tendientes a mejorar ambos, su habilidad para pensar críticamente y su inclinación a hacerlo. Es decir, buscamos instalar en los estudiantes el espíritu crítico y en ello intentamos darles ambos, las destrezas y los hábitos mentales que constituyen ese espíritu. Y al quedar tales destrezas y hábitos dentro de los lineamientos generales del “saber cómo”, podemos decir que el pensamiento crítico es parte del “cómo” de nuestro contenido educacional.

El pensamiento crítico también implica el “saber eso” del contenido educacional. Queremos obtener estudiantes capaces de pensar críticamente, y eso significa, al menos en parte, lograr que ellos comprendan cuáles son las reglas para la evaluación y los criterios para la evaluación de las afirmaciones. Queremos que los estudiantes aprendan, por ejemplo, los criterios metodológicos que subyacen a nuestros juicios de que tal y tal pieza de evidencia sostiene la afirmación X, pero que por otra parte no soporta la afirmación Y. Queremos que los estudiantes aprendan *cómo* aplicar tales criterios. Esto, hemos visto, es parte de la forma en que el pensamiento crítico se preocupa de la porción del contenido educacional “saber cómo”. Pero también queremos que los estudiantes sean capaces de *reflexionar* sobre estos criterios y quizás mejorarlos. También queremos que los estudiantes no simplemente apliquen a ciegas estos criterios, si no que entiendan su punto, la justificación de las afirmaciones que ofrecen y las justificaciones de orden superior de estas como criterios de evaluación y valoración legítimos

---

11 Gilbert Ryle, *The Concept of Mind*, (Nueva York, Barnes y Nobles, 1969).

que podemos ofrecer en su favor. Todo esto es parte de nuestro tipo de contenido educacional de “saber eso”. Así, el pensamiento crítico es una parte importante del contenido educacional, tocando ambos tipos de porciones de ese contenido: el “saber cómo” y el “saber eso”.

Hemos visto hasta aquí que el pensamiento crítico tiene ramificaciones para ambos, la ética y la epistemología de la educación, y para ambos, la manera y el contenido de la educación. Estas ramificaciones son numerosas, variadas y de amplio espectro. Demuestran la impresionante generalidad del pensamiento crítico como un ideal educacional. Antes de concluir esta sección de la explicación del pensamiento crítico como un ideal y pasar a la sección siguiente sobre la justificación de tal ideal, debemos lidiar brevemente con un tópico más que debe ser abordado. Ese tópico es este: ¿en qué sentido es el pensamiento crítico un ideal educacional? ¿qué tipo de ideal es?

El pensamiento crítico, debemos sostener, es una idea *reguladora*. Define estándares de excelencia reguladores que pueden ser usados para decidir entre políticas y prácticas educacionales rivales. Hemos decodificado algunos de los componentes del pensamiento crítico: ciertas destrezas, actitudes, hábitos, y disposiciones de parte del aprendiz; y cierto tipo de prácticas de enseñanza (“manera”) de parte del profesor. Decir que el pensamiento crítico es un ideal educacional es decir que la noción de pensamiento crítico, o sus componentes constitutivos, puede y debería ser usado como base a partir de la cual juzgar la deseabilidad de varios tipos de propuestas para la empresa educacional (esta sugerencia será más concretamente tratada en la sección final de este artículo). Por ejemplo, de acuerdo con el ideal regulador del pensamiento crítico, cualquiera de dos métodos de enseñanza rivales que concuerde mejor con la manera de enseñar descrita con anterioridad es *prima facie* más deseable y debe ser seleccionada. De modo semejante, de dos prácticas educacionales, cualquiera que tienda al desarrollo de los hábitos, rasgos de carácter, destrezas y disposiciones de los estudiantes centrales para el pensamiento crítico es *prima facie* más deseable y debe ser seleccionada. El pensamiento crítico regula nuestros juicios y provee estándares de excelencia en los que basamos esos juicios sobre la práctica educacional, y por eso, entonces, decimos que es un ideal *regulador*. Puede

ayudarnos a escoger entre teorías o paradigmas educacionales rivales.<sup>12</sup>

## **La Justificación del Pensamiento Crítico como un Ideal Educacional**

Hasta este punto, he estado latamente preocupado de *explicar* el ideal del pensamiento crítico. Esto es, he estado intentando decir justamente qué es este concepto, y de clarificar el sentido en que es un ideal educacional. Ahora debemos enfrentar otro problema: a saber, ¿cómo se *justifica* el ideal del pensamiento crítico? ¿Qué razones tenemos para aceptar este ideal? ¿Por qué el pensamiento crítico es un ideal educacional valioso? ¿Sobre qué bases podemos mostrar el pensamiento crítico como una guía educacional aceptable, apropiada? Dado que el ideal es de gran significación y su aceptación afectaría todos nuestros juicios sobre la educación y se teñirían con el color del pensamiento crítico todas nuestras políticas y prácticas educacionales, es de crucial importancia que existan buenas razones para que aceptemos el pensamiento crítico como nuestro ideal educacional. En lo que sigue, presentaré tres de tales razones. Cada una, creo, ofrece significativo soporte justificativo para el pensamiento crítico. Juntas ofrecen tanta justificación como puede ser razonablemente exigida de cualquier ideal pretendido.

La primera razón es particularmente relevante para justificar aquella porción del pensamiento crítico relativa a la manera de enseñar. Esto es, pretende justificar la afirmación de que nuestra manera de enseñar debe ser concordante con la manera crítica. Debemos enseñar de acuerdo a la manera crítica porque, puesto con simpleza, sería inmoral enseñar de cualquier otro modo. ¿Por qué? Porque enseñar es una interacción entre personas, y todas tales interacciones deben realizarse en conformidad a ciertos requerimientos generales que enlazan toda interacción interpersonal. Por ejemplo, debemos, si hemos de conducir nuestros asuntos interpersonales moralmente, reconocer y respetar el hecho de que estamos tratando con otras personas que, como tales, merecen respeto –esto es, debemos mostrar *respeto por las personas*. Esto incluye el reconocimiento de que las otras personas tienen igual dignidad y el mismo valor moral, lo que implica que tratamos a otras personas de tal modo que su dignidad y valor moral son respetados. Esto a su vez requiere que reconozcamos las necesidades, deseos

<sup>12</sup> Para una buena discusión acerca del rol análogo de los ideales reguladores en ciencias ver Carl R. Cordig, *The Justification of Scientific Change* (Boston: D. Reidel, 1971) esp. pp. 111-13.

y legítimos intereses de las otras personas como igualmente valiosos que los nuestros. En nuestros tratos con otras personas, no debemos atribuir a nuestros intereses mayor peso, porque son *nuestros* intereses, que a los intereses de los otros. El concepto de respeto por las personas es kantiano, pues fue Kant quien nos instó a tratar a otros como fines y no medios.<sup>13</sup> Esto se vincula con el reconocimiento del mismo valor de todas las personas. Tal valor es la base del respeto debido a todas las personas.

Para los propósitos actuales, es importante notar que el respeto por las personas tiene ramificaciones mucho más allá del reino de la educación. Todas las personas, en todas las situaciones, merecen respeto. Este punto principal incluye situaciones educacionales, ya que las situaciones educacionales involucran personas. Aquí está la relevancia de la concepción kantiana del respeto por las personas para la educación. Vale la pena destacar también que la obligación de tratar a los estudiantes con respeto es independiente de objetivos educacionales específicos. Es una obligación que pende de nosotros generalmente, por lo que no es parte de ningún escenario o sistema educacional en particular... cualquier otra cosa que estemos tratando de hacer en nuestras instituciones educacionales, estamos obligados a tratar a los estudiantes con respeto.

¿Qué significa para un profesor reconocer la igualdad del valor moral de sus estudiantes y tratar a los estudiantes con respeto? Entre otras cosas, significa reconocer el derecho del estudiante a cuestionar, desafiar y a demandar razones y justificaciones por aquello que se le enseña. El profesor que falla en reconocer estos derechos de los estudiantes, falla en tratar al estudiante con respeto, porque tratar al estudiante con respeto implica reconocer el derecho del estudiante a ejercer su propio juicio independiente y capacidades de valoración. Negarle al estudiante este derecho es negarle al estudiante el estatus de “persona de igual valor”. Tratar a los estudiantes con respeto es, más aún, ser honesto con ellos. Decepcionar, inducir, adoctrinar o engañar de otra forma a los estudiantes para creer cualquier cosa, incluso

<sup>13</sup> Emmanuel Kant, “*Foundations of the Metaphysics of Morals*”, trans. Lewis White Beck (Nueva York, Bobbs y Merrill, 1959). El original *Grundlegung Zur Metaphysik Der Sitten* fue publicado en 1785. Una excelente discusión contemporánea de la visión de Kant sobre la dignidad humana, el respeto que tal dignidad requiere, puede encontrarse en Hardy Jones *Kant's Principle of Personality* (Madison: University of Wisconsin Press, 1971). Ver también Joel Feinberg, *Social Philosophy* (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1973) pp. 84-97 y referencias a Vlastos y Williams allí.

si es verdad, es fallar en tratarlos con respeto.

El requerimiento moral general para tratar a las personas con respeto, entonces, aplica al profesor cuando trata con sus estudiantes simplemente porque esos estudiantes son personas y, como tales, son merecedoras de respeto. Es independiente de cualquier objetivo educacional específico. Sin embargo, esta idea ofrece justificación para considerar el pensamiento crítico como un ideal educacional legítimo en que la forma de enseñar, de acuerdo con la manera crítica, es de modo crucial isomórfica con la forma en que uno enseña a respetar a los estudiantes. Tanto en la forma de enseñar los contenidos como en la enseñanza del respeto por las personas, los derechos del estudiante de cuestionar, desafiar y buscar razones y justificaciones deben ser respetados. En ambas, el profesor debe tratar honestamente al estudiante. En ambas, el profesor debe someter las razones, para tomar una afirmación por verdadera, al escrutinio crítico del estudiante. En la mayor parte de los sentidos, entonces, enseñar de la manera crítica es simplemente enseñar de un modo en que se trata a los estudiantes con respeto; la obligación de tratar a los estudiantes con el debido respeto por ser personas, entonces, constituye una razón para adoptar la manera crítica.

También es plausible suponer que tratar a los estudiantes con respeto facilita el desarrollo de esos rasgos, hábitos y disposiciones que son la piedra angular del espíritu crítico. Exigir la evaluación imparcial de las afirmaciones, por ejemplo, y estimular a los estudiantes a cuestionar, desafiar y agudizar sus destrezas para evaluar y juzgar, con respeto por el legado de las personas, bien puede servir para ayudar a desarrollar en el estudiante la voluntad y predisposición para cuestionar, desafiar y exigir razones. Enseñar a la manera crítica puede servir para ayudar a los estudiantes a desarrollar el espíritu crítico. Si este es o no el caso es materia de investigación empírica, y si el ideal del pensamiento crítico fuera considerado seriamente, tal investigación estaría llamada claramente a ello – como cualquier otra investigación relativa a inculcar el espíritu crítico (siendo este un aspecto fundamental del ideal). Es importante notar, como sea, que incluso si resultara que la manera crítica no ayudara a inculcar el espíritu crítico, esa manera aún sería justificable. Estaría justificada en términos de la conexión, recién discutida, entre la manera crítica y la obligación general de tratar a

todas las personas, incluyendo a los estudiantes, con el debido respeto que como personas merecen, desde el punto de vista moral, por su valor humano.

La segunda razón para tomar el pensamiento crítico como un ideal educacional valioso tiene que ver con la tarea generalmente reconocida de la educación de preparar a los estudiantes para ser competentes con respecto a aquellas habilidades necesarias para conducir exitosamente nuestra propia vida adulta. Educamos, al menos en parte, para preparar a los niños para la adultez, pero no podemos decir por adelantado que Juanito será piloto, por ejemplo, y orientar su educación concordantemente, porque Juanito puede decidir ser otra cosa. En general, cuando decimos que la educación prepara a los niños para la adultez, no queremos decir que sea para un rol adulto específico. Más bien, queremos decir que la educación prepara a los niños de un modo general para la adultez. Ese aspecto general de la adultez es el poder y habilidad de controlar nuestra propia vida. Guiamos la educación de un niño primariamente porque el niño no puede guiarla él mismo responsablemente, pero buscamos llevar al niños, lo más rápido posible, al punto en que el niño puede “tomar las riendas” y guiar su propia educación y vida en general. Esto es, buscamos hacer al niño *autosuficiente*; *empoderar* al o la estudiante a controlar su destino.<sup>14</sup> Conducir al estudiante al punto en que él o ella pueden controlar competentemente su vida es llevar al estudiante a la comunidad adulta, reconocer al estudiante como un par miembro de una comunidad de iguales. Empoderar así al estudiante es elevar a esa persona, en el más apropiado sentido del término, a su “máximo potencial”. De hecho, esta es una obligación fundamental con los niños. Sin el entrenamiento adecuado, los niños no alcanzarían el punto en que podrían controlar competentemente sus propios destinos; muchas opciones se les cerrarían para siempre debido a su pobre instrucción. Para cumplir con nuestra obligación de preparar bien a los niños para la adultez, debemos tratar de educarlos de modo tal que sean el máximo de auto-suficientes.

¿Cómo podemos organizar las actividades educacionales para empoderar así al estudiante? Mi sugerencia, ya suficientemente predecible, es que organicemos esas actividades de acuerdo a los dictados del pensamiento crítico. Formar a los estudiantes para ser pensadores críticos es “estimularlos

<sup>14</sup> Ambos términos “auto-suficiencia” y “empoderar” son sugeridos por Scheffler. Ver Scheffler *Reason and Teaching*, Capítulo 9, esp. pp. 123-25.

a formular preguntas, a buscar evidencia, a investigar y someter a escrutinio alternativas, a ser críticos con sus propias ideas tanto como con las de otros”.<sup>15</sup> Tal estimulación probablemente conduzca a la autosuficiencia del estudiante, pues tal como escribe Scheffer,

Esta corriente educacional rechaza tomar la escolarización como un instrumento para moldear las mentes (de los estudiantes) en relación a una idea preconcebida. Pues si investigan razones, es la evaluación de tales razones lo que determina qué ideas aceptarán eventualmente.<sup>16</sup>

Estimulando el pensamiento crítico, entonces, le enseñamos al estudiante aquello que creemos correcto, pero le estimulamos a someter a escrutinio la evidencia y a juzgar en forma independiente la legitimidad de nuestras afirmaciones. De este modo el estudiante deviene en un juez competente. Más importante, el estudiante se transforma en un juez independiente. Esto es, el estudiante decide lo apropiado de creencias alternativas, cursos de acción y actitudes. Tal independencia de juicio es el principio *sine qua non* de la autosuficiencia. La persona autosuficiente, más aún, es una persona liberada; tal persona es libre del control sin garantías de creencias injustificadas, actitudes injustificables y adormecimiento de habilidades que pueden impedir que esa persona se haga cargo competentemente de su propia vida. El pensamiento crítico entonces libera<sup>17</sup> al tiempo que se entrega y hace a los estudiantes autosuficientes. Al momento de reconocer nuestra obligación de preparar a los niños a ser competentes, autosuficientes, esa obligación provee una justificación para el ideal del pensamiento crítico, pues la educación concebida en estos términos sugeridos por este ideal reconoce y probablemente cumple con tal obligación explícitamente.<sup>18</sup> Aquí, entonces, está nuestra segunda razón para tomar al pensamiento crítico como un ideal educacional legítimo.

Finalmente, llegamos a la tercera razón para considerar el pensamiento crítico como un ideal educacional. Como hemos visto previamente,

---

15 Scheffler, *Reason and Teaching*, pp. 143.

16 Ibid.

17 Ibid. pp. 143-44.

18 Aquí, como antes, la investigación empírica es tanto apropiada como necesaria para sostener la afirmación.

el pensamiento crítico es mejor descrito como una encarnación de la racionalidad, y la racionalidad se preocupa de las razones. Para que una persona sea racional, esa persona debe (al menos) aprehender la relevancia de diversas razones para la construcción de un juicio y debe evaluar el peso de tales razones apropiadamente. ¿Cuándo sabe una persona cómo evaluar apropiadamente razones?

Una consideración persuasiva de la evaluación apropiada de razones sugiere que una persona aprende la evaluación apropiada de razones siendo iniciada en las tradiciones en que las razones juegan un rol. La educación, desde esta mirada, equivale a la iniciación del estudiante en las tradiciones humanas centrales.<sup>19</sup> Estas tradiciones –ciencia, literatura, historia, las artes, matemáticas y así sucesivamente- han evolucionado, a través de la larga historia de su desarrollo, en los lineamientos que guían el rol y naturaleza de las razones en sus respectivos dominios. Así, por ejemplo, un futuro científico debe aprender, entre otras cosas, qué cuenta como una buena razón a favor o en contra de alguna hipótesis, teoría, o procedimiento; cuánto peso tiene la razón; y cómo se compara vis-à-vis con otras razones relevantes. La educación en ciencias significa iniciar al estudiante en la tradición científica, la que en parte consiste en darse cuenta que esos estándares tradicionales gobiernan la valoración de razones.

Tal valoración es, más aún, no-estática. Los estándares de racionalidad evolucionan y deben ser considerados como parte de una tradición en constante evolución:

La racionalidad en la búsqueda natural se materializa en la tradición relativamente joven de la ciencia, la que define y redefine esos principios con respecto a los que la evidencia debe ser interpretada y engranada con la teoría. Juzgar racionalmente en el contexto científico es, en consecuencia, el juicio que concuerda con esos principios, tal como se cristalizan en un momento determinado. Enseñar racionalidad en ciencias es interiorizar esos principios en el estudiante, y más aún, introducirle en la tradición viva y en evolución de la ciencia natural....

---

19 Cf. R.S.Peters, "Education as Initiation" , en *Philosophical Analysis and Education*, ed. R. D. Archambault (Nueva York: Humanities Press, 1972), pp. 87-111.

La misma consideración puede ser realizada también con respecto a otras áreas, por ejemplo (historia), leyes, filosofía y las políticas de una sociedad democrática. El punto fundamental es que la racionalidad, no puede ser simplemente tomada como una idea abstracta y general. Se materializa en *múltiples tradiciones en evolución*, en que las condiciones básicas sostienen que las decisiones son resueltas refiriendo a *razones*, estas mismas definidas por *principios* que pretenden ser imparciales y universales.<sup>20</sup> Si podemos concluir que la educación es mayormente una cuestión de iniciar a los estudiantes en las tradiciones racionales, y si podemos concordar con que tal iniciación consiste en parte en llevar al estudiante a apreciar los estándares de racionalidad que gobiernan la valoración de razones (y así el juicio apropiado) en cada tradición, entonces tenemos una tercera razón para considerar el pensamiento crítico como un ideal educacional. El pensamiento crítico, hemos visto, reconoce la importancia de llevar a los estudiantes a comprender y apreciar el rol de las razones en el esfuerzo racional, y en desarrollar en los estudiantes tales rasgos, actitudes, disposiciones que estimulan la búsqueda de razones para fundamentar el juicio. Comprender el rol de las razones en las varias tradiciones racionales es crucial para ser exitosamente iniciado en esas tradiciones. Si la educación es vista como la iniciación en las tradiciones racionales, entonces tenemos una razón para tomar al pensamiento crítico como un ideal educacional: el pensamiento crítico es un ideal educacional legítimo porque busca promover en los estudiantes esos rasgos, disposiciones y actitudes que son conducentes a la exitosa iniciación de los estudiantes en las tradiciones racionales. Ver la educación como iniciación, entonces, ofrece justificación para el ideal de pensamiento crítico.

## **Un Problema Político**

Antes de que podamos concluir que las tres razones ofrecidas antes justifican el pensamiento crítico como un ideal educacional, es necesario considerar un argumento posible en contra del ideal.<sup>21</sup> El argumento, puesto con simpleza, es este: todo ideal educacional, así como las políticas y prácticas educacionales es, al final, político. El pensamiento crítico no difiere de

<sup>20</sup> Scheffler, *Reason and Teaching*, p. 79, énfasis en el original.

<sup>21</sup> Si bien lo que sigue es de algún modo diferente del contenido de nuestra discusión, estoy agradecido con Zarina Patel, ex alumna, por haber traído a mi hogar esta objeción.

otros ideales educacionales en este respecto. Más aún, tal ideal enmascara supuestos políticos inaceptables, por los que el pensamiento crítico no puede ser justificado como un ideal educacional.

¿Es el caso que, hasta donde le atañe a la educación, “todo es político”? Kozol, en su fascinante cuenta de la reciente campaña literaria Cubana, argumenta que resulta que:

Todo aprendizaje es ideológico de una forma u otra Toda educación, a menos que sea desesperanzadoramente aburrida e irrelevante, es política.<sup>22</sup>

Tal afirmación es demasiado ambigua para ser evaluada directamente. Con el fin de evaluarla debemos separar los dos sentidos distintos de la frase “todo es político”, tal como es aplicada a los ideales educacionales:

- a) Todo ideal educacional tiene ramificaciones políticas; y
- b) Todo ideal educacional está políticamente sesgado, y así la aceptación de cualquier ideal es función de un compromiso político previo. No es posible la existencia de un soporte independiente (por ejemplo, no político) para cualquier ideal educacional.

El sentido “a” es correcto: cada ideal educacional tiene ramificaciones políticas, por la simple razón de que tales ideales contribuyen a moldear las actitudes y compromisos colectivos de la gente. El pensamiento crítico tiene alcances indeseables, por ejemplo, para el fascista, dado que las actitudes, rasgos, disposiciones, y hábitos mentales adoptados bajo el pensamiento crítico funcionaría para socavar la autoridad suprema de cualquier líder fascista, y de modo semejante socavar el servilismo del pueblo del cual depende un régimen fascista. De un modo semejante, el ideal educacional (si puede llamarse así) del partido Nazi tendría ramificaciones indeseables para el demócrata, pues las actitudes y disposiciones a ser adoptadas bajo ese ideal funcionarían para socavar la participación igualitaria y la diversidad de opinión del pueblo necesaria para el éxito de un gobierno democrático. Es al menos plausible, entonces, que cada ideal educacional tenga ramificaciones políticas.

22 Jonathon Kozol, “A New Look of the Literacy Campaign in Cuba”, *Harvard Educational Review* 48 (Agosto 1978): 341-77 El pasaje citado es de la página 364. Cf. También las referencias de Kozol a Bowles y Gintis, Illich, Katz, y Spring en esa página.

La verdad del sentido “b”, como sea, no está tan clara. No se sigue del hecho de que todo ideal educacional tiene ramificaciones políticas que no se puede encontrar ningún fundamento independiente para esos ideales. De hecho, los fundamentos independientes para los ideales educacionales en el terreno *moral* son, a la vez, posibles y comunes. Considere, por ejemplo, la primera razón dada previamente para tomar el pensamiento crítico como un ideal educacional: estamos moralmente sujetos a tratar a otros con respeto por su persona; a reconocer su valor moral como equivalente. Tal principio (del respeto por las personas), correctamente, no es aplicable sólo para algunos arreglos políticos y para otros no; se aplican transversalmente y gobiernan toda interacción interpersonal. Su fundamento deriva de consideraciones generales concernientes a la naturaleza de las personas, el mundo y la moralidad. Por supuesto que el principio puede ser incompatible con ciertos planes políticos –por ejemplo, el respeto por las personas es incompatible con muchas formas de fascismo y totalitarismo –y así elimina a esos arreglos políticos como posibles arreglos morales. Sin embargo, el principio en sí mismo es políticamente neutral en tanto está justificado independientemente de consideraciones estrictamente políticas. Uno no necesita adoptar compromisos políticos previos para defender el principio moral del respeto por las personas o reconocer ese principio como enlazando toda relación interpersonal, incluyendo la educacional.<sup>23</sup>

De un modo similar, los fundamentos independientes para sustentar los ideales educacionales en el terreno *educacional* son posibles. Considere la tercera razón dada previamente para tomar el pensamiento crítico como un ideal educacional: la educación es cuestión de iniciar a los estudiantes en la familia de tradiciones racionales humanas. Tal visión de la educación puede ser argumentada a favor, independientemente de consideraciones políticas, como trata de hacer Peters.<sup>24</sup> Por supuesto, Peters puede estar equivocado. Es posible que la educación no sea mejor concebida como una iniciación. El punto en discusión aquí, como sea, es si la consideración de la educación como iniciación, que podría ser correcta. Proveer razones para favorecer alguna idea educacional en particular, puede ser defendida

---

23 Tal vez vale la pena destacar que esta afirmación es compatible con otra afirmación común, a saber, que la educación moral y la educación política no pueden, desde un punto de vista práctico, ser separadas de forma clara.

24 Cf. Peters, “Education as Initiation”.

o refutada, sólo sobre bases educacionales. Esto no es lo mismo que decir que para la discusión acerca de la visión de Peters de la educación como iniciación, las consideraciones políticas *pueden* no ser relevantes, sólo que tales consideraciones *no necesariamente* deben ser erigidas. Dado que los ideales educacionales pueden ser sostenidos sobre bases morales, o educacionales, no-políticas, concluyo que el sentido “b” de “todo es político” es falso. El argumento bosquejado previamente, entonces, fracasa cuando intenta mostrar que el pensamiento crítico no puede ser defendido como un ideal educacional porque “todo es político”.

Es más, incluso si el en el sentido “b” se enarbolara el argumento contra el pensamiento crítico, aún fracasaría, pues la objeción específicamente política que Kozol, por ejemplo, podría hacer – a saber, que el pensamiento crítico no es suficientemente revolucionario y sencillamente oculta supuestos políticos inaceptables- es falsa. El pensamiento crítico es un ideal liberador, así que si, como dice Kozol, “la educación es o para la domesticación o para la liberación”,<sup>25</sup> el pensamiento crítico cae decididamente en el lado de la liberación. Educar de acuerdo con el ideal del pensamiento crítico es liberar.<sup>26</sup> La objeción política bosquejada más arriba no constituye un problema para el ideal de pensamiento crítico.<sup>27</sup>

### **Implicancias de la Aceptación del Pensamiento Crítico como un ideal educacional**

En esta sección final del artículo, me gustaría considerar brevemente algunas de las implicancias, ambas prácticas y filosóficas, de aceptar el pensamiento crítico como un ideal educacional. Desde un punto de vista práctico, tomar el pensamiento crítico como un ideal educacional tiene consecuencias importantes y sugiere diversas áreas de futura investigación.

25 Kozol, “A New Look of the Literacy Campaign in Cuba”, p. 364.

26 Scheffler, “Moral Education and the Democratic Ideal”, esp. pp. 137-39 y 142-43.

27 Un problema adicional para el pensamiento crítico es el siguiente: ¿es la liberación, tal como es concebida a lo largo de las líneas del pensamiento crítico, la misma liberación tal como es concebida por la mayoría de los políticos revolucionarios? Después de todo, la liberación defendida por Scheffler es de una pieza con la sociedad democrática mientras que para muchos pensadores puede proceder para personas y naciones, incluso si esas personas puedan vivir en naciones que son abiertamente antidemocráticas. Mientras no he argumentado el punto acá, creo que un caso que puede ser un hecho conclusivo sobre la liberación es que es sólo a lo largo de las líneas del pensamiento crítico el único tipo de liberación que puede ser justificado racionalmente.

Primero, debemos investigar modos de inculcar los rasgos de carácter, disposiciones, y hábitos mentales que componen el espíritu crítico. Dado que la inculcación del espíritu crítico es un aspecto central del ideal, tal investigación constituye un aspecto importante, a saber, el de vincular ese ideal con las actividades educacionales cotidianas.

También es necesario investigar qué implica la inculcación de las destrezas de razonamiento que sustentan el pensamiento crítico. Felizmente, alguna investigación excelente en esta línea ha sido realizada.<sup>28</sup> El esfuerzo podría expandirse.

El ideal debiera, por tanto, ser aplicable en programas de instrucción para profesores. Ambos, el diseño y la evaluación de tales programas se podrían beneficiar cada uno de una aplicación y explicación sistémica del ideal tal como es relevante para el entrenamiento de profesores. Aquí nuevamente, hay necesidad de investigaciones futuras.

Finalmente, el pensamiento crítico debería ser probado en su utilidad para la evaluación de diversos programas educacionales existentes. Por ejemplo, el programa de Lipman de Filosofía para Niños es, en algunos aspectos, similar en sus aspiraciones a programas concebidos a lo largo de las líneas del pensamiento crítico.<sup>29</sup> Debería ser posible iluminar esos programas al aprender más acerca de los modos en que concuerdan y discrepan del ideal de pensamiento crítico.

Desde un punto de vista filosófico, el ideal del pensamiento crítico también tiene aristas interesantes.

Primero, podría servir para reabrir cuestiones concernientes a los propósitos de la educación a las que los filósofos tradicionalmente no han otorgado su atención. En mi opinión, esta especie de vuelta a la filosofía normativa de la educación sería muy apropiada.

28 Ver, por ejemplo, Robert H. Ennis, "Conceptualization of Children's Logical Competence: Piaget's Propositional Logic and an Alternative Proposal", en *Alternatives to Piaget*, ed. Linda S. Siegel y Charles J. Brainerd (Nueva York: Academic Press, 1978), pp. 201-60, El anterior texto de Ennis "A Concept of Critical Thinking" también es relevante aquí.

29 Para una visión global de *Philosophy for Children*, ver *Metaphilosophy* 7 (Enero, 1976), que está dedicado al trabajo de Lipman.

El ideal también sirve para identificar aquellos temas de filosofía “pura” más relevantes para la filosofía de la educación. Si el pensamiento crítico puede ser legítimamente ser considerado un ideal educacional, y si es correcto que tal ideal puede ser mejor comprendido en términos de lo racional, entonces el tema más relevante de interés en este artículo es ese conjunto de asuntos que giran en torno a la noción de racionalidad.

Considere, por ejemplo, el debate filosófico relativo a la racionalidad en ciencias. Popper, Kuhn, Feyerabend, Lakatos, Laudan y varios otros se han señalado las dificultades de la visión tradicional de la racionalidad en ciencias. Los desacuerdos entre estos autores son sustanciales. Es justo decir que no hay un consenso general entre los filósofos de las ciencias en relación a la naturaleza de la racionalidad en la ciencia. El punto puede ser generalizado: en filosofía no hay una cuenta detallada satisfactoria acerca de la naturaleza de la racionalidad. Dado que el concepto de racionalidad es central para la concepción de pensamiento crítico presentada hasta aquí, estoy seguro que el análisis filosófico de la racionalidad es crucial para una explicación y justificación completa del ideal de pensamiento crítico. Entonces, para los filósofos educacionales --como yo mismo--, que asumimos las tareas de explicar y justificar (y, recientemente, implementar) el pensamiento crítico como asunto un importante, comprender el concepto de racionalidad es un área importante de la investigación tanto educacional como filosófica. Incluso puede ser (aunque admitimos que esto es optimista) que el esfuerzo de la filosofía de la educación de comprender más profundamente el pensamiento crítico puede contribuir a aclarar el problema filosófico general de la racionalidad. Este sería un evento inusual y bienvenido para la filosofía de la educación, pues es comúnmente pensado que la filosofía de la educación es por mucho dependiente de otras ramas más centrales de la filosofía. Sería un estado de cosas inusual y gratificante para la filosofía de la educación si, por una vez, la relación de dependencia fuera invertida.

Si la proposición de que el pensamiento crítico es un ideal educacional es considerada de forma seria, queda mucho trabajo por hacer, tanto teórico como práctico. Este artículo constituye una pequeña parte de ese trabajo.