

criticæ

Revista Científica para el Fomento del Pensamiento Crítico

nº 2

Razones para reivindicar el pensamiento crítico

CONSEJO DE DIRECCIÓN

Adán Arsuaga Méndez (Universidad Europea)
Belén García-Delgado Giménez (Universidad Europea)
Antonio Jesús Pinto Tortosa (Universidad de Málaga)

CONSEJO EDITORIAL

Olga Sánchez González (UDIMA)
Andrés Sánchez Padilla (Centro Universitario de la Defensa -
Universidad de Zaragoza)
Gerardo Vilches Fuentes (Universidad Europea)

EQUIPO TÉCNICO

Maquetación & Diseño:
Adán Arsuaga Méndez (Universidad Europea)

EVALUADORES

Gabriela Brochner (Universidad Europea)
Miriam Jiménez Bernal (Universidad Europea)
Elena Masarah Revuelta (Universidad Europea)
Gerardo Vilches (Universidad Europea)

COMITÉ DE DIFUSIÓN Y ASESORAMIENTO DE MÁRKETING

Raquel Podadera Rodríguez

CÓMITÉ CIENTÍFICO

Marta Abanades Sánchez (Universidad Europea)
Julieta Espín Ocampo (Universidad Europea)
María Lucía Andaluz Antón (Universidad Europea)
Álvaro Pérez García (UNIR)
Miriam Jiménez Bernal (Universidad Europea)
María Mar Soliño Pazó (Universidad de Salamanca)
Vicente del Prado Ruza (Universidad Europea)
Jesús Alfonso Soto Pineda (Schiller International University)
Beatriz Gutiérrez López (Universidad Europea)
Antonio Rafael Fernández Paradas (Universidad de Granada)
Jesús Manso Ayuso (Universidad Autónoma de Madrid)
Mercedes Fernández Paradas (Universidad de Málaga)
Alberto Moreno Melgarejo
(Universidad Internacional de Ecuador)
Raquel Podadera Rodríguez
Laura Pérez Rastrilla (Universidad Complutense de Madrid)

criticae.es

Todos los artículos de esta revista han sido revisados por pares ciegos.

*Los textos son © de sus autores. Se permite la cita de los mismos pero no su modificación;
en todo caso deberá citarse a su autor y a esta publicación como su fuente.*

*Las imágenes son © de sus autores y como tal se reconocen sus derechos.
La utilización de imágenes es únicamente a modo informativo y complementario.*

Índice

Dossier: Razones para reivindicar el pensamiento crítico	3
<i>Introducción</i>	
Adán Arsuaga, Belén García-Delgado Giménez, Antonio Jesús Pinto Tortosa	5
<i>Pensamiento Crítico: De la Teoría a la Práctica.</i>	
David Temprano de Miguel	7
<i>El Empoderamiento de la Mujer como Proceso en la Cooperación al Desarrollo: desde una Perspectiva Feminista y Decolonial</i>	
Antía Soliño Bonet	16
<i>Hacia Una Definición de Pensamiento Crítico</i>	
Adán Arsuaga Méndez	26
Miscelánea	37
<i>Pasarlo de Cine en Clase de Historia: Entender la Guerrilla Urbana Brasileña de los Sesenta</i>	
Sara Prades Plaza, Elvira Asensi Silvestre	39
Reseñas	51
<i>I Seminario de Investigación: “Nuevas propuestas para la difusión y didáctica de la Historia”.</i>	
<i>Universidad Complutense de Madrid, 26 y 27 de septiembre de 2022</i>	
Pablo Alonso Ardura, Jonathan Jacobo Bar Shuali	53

Dossier

Razones para reivindicar el pensamiento crítico

Introducción

Adán Arsuaga Méndez
Universidad Europea

Belén García-Delgado Giménez
Universidad Europea

Antonio Jesús Pinto Tortosa
Universidad de Málaga

Una vez publicado el primer número de *Critica* e a comienzos de este año 2022, en el que nos propusimos dedicar un dossier al estudio de los usos de la Historia en particular, y de las Humanidades en general, para construir identidades colectivas a partir de realidades con frecuencia manipuladas y espurias, llega el momento de afrontar la publicación de este segundo número. En esta ocasión, el contexto obliga más que nunca a reflexionar sobre la necesidad de fomentar la capacidad de juicio crítico entre la ciudadanía, máxime cuando la realidad social parece conducir cada vez más a la polarización, a la par que el contexto político internacional ha restaurado un hecho que en Occidente nos parecía ya demasiado lejano y ajeno: la guerra, asociada a la propaganda, y todo lo que ella implica de sacrificio de la veracidad.

Empezando por el final, el contexto bélico desatado tras la agresión rusa a Ucrania en febrero de 2022, en lo que

constituye una violación injustificada de la soberanía de un país, ha provocado un fenómeno sin precedentes de construcción de marcos ideológicos maniqueos que han de asumirse de manera necesaria. No tanto por convicción propia sobre una interpretación concreta del conflicto, sino por imposición externa ejercida por medios de comunicación y corrientes de opinión, que urgen al individuo a tomar posición de manera clara y taxativa, sin tiempo apenas para la reflexión, puesto que la no identificación con un marco interpretativo concreto, lejos de valorarse como una apuesta por visiones alternativas o por una visión neutral, se considera como una identificación velada con “el otro”, que cada vez estamos menos dispuestos a tolerar. De ahí que, como señala David Temprano en el que es el primer artículo del dossier temático que nos atañe, sea preciso ejercitar el pensamiento crítico, no solo para quedarse en el terreno de lo teórico, sino para trascender al entorno de la praxis y transformar el pensamiento en acción transformadora de la realidad.

Continuando por la primera idea planteada en el párrafo introductorio, la deriva maniquea de la opinión pública que ya se ha subrayado está provocando una situación alarmante, por cuanto las ideas y las causas nobles se rechazan de manera visceral no porque se discrepe racionalmente de ellas, sino porque se identifican con los principios sustentantes de quienes consideramos nuestros adversarios irreconciliables. Así ha sucedido, por ejemplo, en el caso de quienes, con las fuerzas vivas autonómicas a la cabeza, han descalificado y desprestigiado las recientes marchas en defensa de la Sanidad Pública en la Comunidad de Madrid; no porque de verdad se crea que los servicios públicos de salud madrileños funcionan, sino porque reconocer lo contrario es dar la razón al adversario, y eso jamás. Por no mencionar la lluvia de críticas y descalificaciones vertida contra el Ministerio de Igualdad a raíz de la aprobación de la conocida como “Ley del solo sí es sí” y su compleja interpretación jurídica, que ha llevado a intervenir a la Fiscalía para zanjar el debate legal, mientras quienes siguen negando la discriminación y la violencia institucional contra las mujeres han aprovechado para lanzar sus soflamas frente a la opinión pública para obtener rédito político. Una vez más, se hace difícil creer que ellos nieguen la violencia contra las mujeres por convicción propia, pero parece plausible que su negativa se escude tras los argumentarios de la for-

mación política de turno, contrarios a cualquier tipo de capacidad de pensamiento crítico. Este es el motivo por el que la contribución de Antía Soliño Bonet, alrededor del empoderamiento femenino en el espacio público, sobre todo en el contexto del Sur global, constituye una pata esencial del debate sobre la necesaria restauración de la capacidad de raciocinio en torno a temas de tamaño relevancia en nuestro mundo.

El dossier concluye con el artículo de Adán Arsuaga, que pone en liza su formación filosófica, unida a las herramientas y principios teóricos de pedagogía que constituyen la base de su quehacer profesional cotidiano, para recorrer el origen etimológico del concepto “pensamiento crítico”, llegando hasta la actualidad. Contrastando los enfoques hechos al respecto desde la Filosofía y la Psicología, entre otras disciplinas, constata la ausencia de un consenso colectivo en torno a la definición de “capacidad de juicio crítico”. Sin embargo, una compleja labor de análisis de estudios e investigaciones de expertos en la materia le lleva a identificar elementos comunes y constantes que permiten caminar por el sendero de la construcción de una definición colegiada, consensuada y transdisciplinar. Porque, ¿qué mejor ejemplo cabría hallar de la posibilidad de construir una realidad compartida a partir de diferentes, pero complementarias, perspectivas sobre una misma cosa?

Pensamiento Crítico: de la Teoría a la Práctica

David Temprano de Miguel
Universidad Europea

Resumen

La capacidad de pensamiento del ser humano es una de sus cualidades más sobresalientes, si además tenemos en cuenta la relación entre pensamiento y acción, podemos concluir que prácticamente todo lo que hacemos pasa por esa relación, pero vayamos un poco más allá. Si al hecho de pensar le añadimos un modo determinado de hacerlo, por ejemplo, críticamente, esa relación entre pensamiento (crítico) y acción, ¿sigue siendo la misma?

El desarrollo y la aplicación del concepto de pensamiento crítico ha recibido mucha atención en los últimos años, y son muchas las voces que advierten sobre la necesidad de fomentarlo. En el presente artículo repasaremos algunas de sus características más importantes y trataremos de dar respuesta a la cuestión que planteábamos más arriba teniendo en cuenta el contexto social actual. Pero sobre todo, lo que este artículo pretende es invitar a una reflexión sobre la capacidad que cada uno de nosotros tenemos para poder cambiar aquello que creemos que no está bien.

Palabras clave

Pensamiento crítico, participación, democracia, teoría, acción.

Critical Thinking: From Theory to Practice

Abstract

The human being's ability to think is one of his/her most outstanding qualities, if we also take into account the relationship between thought and action, we can conclude that practically everything we do goes through that relationship, but let's go a little further. If to the fact of thinking we add a certain way of doing it, for example, critically, is that relationship between (critical) thought and action still the same?

The development and application of the concept of critical thinking has received much attention in recent years, and there are many voices that warn about the need to promote it. In this article we will review some of its most important characteristics and we will try to answer the question we raised above, taking into account the current social context. But above all, what this article intends is to invite a reflection on the capacity that each one of us has to be able to change what we believe is not right.

Keywords

Critical thinking, participation, democracy, theory, action.

Cita Bibliográfica recomendada de este artículo:

Temprano, D. (2022). Pensamiento crítico: de la teoría a la práctica. *Criticæ. Revista Científica para el Fomento del Pensamiento Crítico*, 2(1), 7-15.

I. INTRODUCCIÓN

¿De qué hablamos cuando hablamos de pensar (críticamente)?

La capacidad de pensar es una de las cualidades que ha acompañado al ser humano desde el principio de los tiempos, es más, hasta hace bien poco se creía que era, al menos, una de las cualidades que nos diferenciaba del resto de seres vivos del planeta¹. Seamos los únicos “seres pensantes” o no, lo cierto es que nuestra capacidad de pensamiento ha moldeado nuestra evolución hasta el punto de acabar definiendo lo que somos, lo que creemos que somos e incluso lo que creemos que debemos ser. Pero vayamos por partes, ¿qué es “pensar”?

Una de las definiciones de “pensar” que nos ofrece la RAE es “Formar o combinar ideas o juicios en la mente”². Desde la psicología, aunque desde luego hay diferentes posturas, perspectivas, teorías y definiciones, el pensamiento puede definirse como la capacidad de planear y dirigir en forma oculta una conducta posterior, (Melgar, 2000). Según Dewey, se puede definir el pensamiento como aquella operación en la que los hechos presentes sugieren otros hechos (o verdades) de tal manera que inducen a creer en estos últimos sobre la base o justificación de los primeros (Dewey, 1910)³. También puede concebirse el pensamiento como un proceso de cognición de la realidad (Villalba, 2006) o como un proceso relacionado con la toma de decisiones (Raths et al. 2006); y podríamos seguir aportando definiciones hasta agotar la extensión de este artículo.

Podemos decir “pienso en ti”, “pensaré cómo hacerlo” o “pienso que eso no está bien” y en todos los casos el concepto “pensar” está bien utilizado y tiene un significado, o al menos un matiz, diferente. Más allá de estos acercamientos científicos o académicos al concepto “pensar”, podemos detenernos un momento en la concepción que sobre el mismo podamos tener cada uno de nosotros. La posible definición que podamos darnos provendrá de diferentes posiciones, diferentes perspectivas o incluso puede estar influenciada por diferentes experiencias, pero probablemente todas las definiciones incluirán cuestiones como: voz interior con la que hablo conmigo mismo, capacidad de análisis, planificación, anticipación...

La siguiente cuestión a plantear sería, bien, si esto es así, ¿de qué hablo conmigo mismo, qué pretendo analizar, qué necesito planificar, a qué me quiero anticipar? O, planteado de una manera más formal: ¿cuál sería el objeto del pensamiento? Efectivamente esta es otra de esas preguntas con las que se pueden llenar páginas y páginas y, aun así, no llegar a una respuesta clara. Sin embargo, tal vez sí podamos hacer alguna afirmación al respecto. Cuando hablo conmigo mismo y me digo, por ejemplo, “los zapatos de X son horribles”, o si trato de hacer la lista de la compra y anoto “aceite, pan, mantequilla”, de manera general puedo decir que el objeto de mis pensamientos es la realidad. Por un lado estarían los zapatos de X y por otro mi vacía despensa. Podríamos, y seguramente sería muy interesante, adentrarnos en un debate mucho más amplio y plantearnos si esta “realidad” existe realmente y, en caso de que exista, si es como nosotros la percibimos, pero en este caso concreto este debate no tendría la capacidad de aportarnos demasiado. Tanto le da al habitante de Matrix⁴ ser consciente de la situación real o no a la hora de decidir si va a un restaurante o a otro, cuestión diferente sería decidir entre la pastilla roja y la pastilla azul, pero ese es otro tema.

Efectivamente pensamos la realidad, o en la realidad, con la información que obtenemos de ella misma. Aunque esto sea así, no sería correcto pensar en los seres humanos como meros receptores de información. Una vez que esta información ha entrado en el sistema, –nuestro sistema –, parece que algo más debe ocurrir con ella. Volvamos un momento al ejemplo sobre mi despensa que veíamos más arriba. Decíamos que si trato de hacer la lista de la compra y anoto “aceite, pan, mantequilla” es, entre otras cosas, porque me estoy fijando en la realidad, en este caso la realidad me está mostrando que mi despensa está vacía, pero, ¿sería esto suficiente para que yo haga mi lista de la compra y me vaya a la tienda a adquirir determinados productos? La pregunta tiene más peso de lo pueda parecer. En principio podríamos responder que sí, que si tenemos la despensa vacía lo lógico es que tratemos de llenarla, entre otras cosas porque debemos cubrir ciertas necesidades. Sin embargo, por sí sola la información de que la despensa está vacía –que, recordemos, provenía de la realidad– no tiene capacidad para movilizar mis actuaciones en un sentido concreto, esta capacidad vendrá

1. Hay gran cantidad de estudios sobre etología cognitiva animal, como ejemplo se puede consultar el artículo de Silvia Carolina Scotto publicado en “Principia: an international journal of epistemology” disponible en el siguiente enlace: <https://doi.org/10.5007/1808-1711.2015v19n3p423> (último acceso el 28-11-2022).

2. <https://dle.rae.es/pensar> (último acceso el 28-11-2022).

3. Traducción propia.

4. *Matrix*, serie de películas de los hermanos Wachowski rodadas a finales de la década de los 90 que plantean que la realidad en la que vivimos es una ilusión proyectada en nuestro cerebro por las máquinas.

determinada por algo que yo mismo voy a añadir a esta información, su análisis. Podemos plantearlo del siguiente modo: la información de que la despensa está vacía llega a mi cerebro, mi cerebro determina que la despensa debe estar llena, luego me voy a la tienda; podría ser. De una manera parecida funcionan los ordenadores, se introducen en su sistema una serie de datos, se le dice cómo debe actuar frente a ellos y se obtienen unos resultados; pero nosotros no somos ordenadores.

Hemos incluido más arriba un elemento importante, los juicios. Cuando decimos que la despensa “debe” estar llena estamos emitiendo un juicio, estamos diciendo que es mejor que la despensa esté llena que vacía. Ante dos posibles situaciones nos posicionamos a favor de una de ellas y actuamos en consecuencia. Este posicionamiento no viene solo de la realidad, sino que se lo hemos puesto nosotros.

II. PENSAMIENTO CRÍTICO

Ahora bien, de dónde sale ese posicionamiento, cómo hacemos esos juicios. Desde la ciencia cognitiva se ha planteado, en cuanto al funcionamiento de nuestro cerebro, una suerte de dicotomía entre la intuición (sistema 1) y la reflexión (sistema 2), aunque las últimas teorías plantean que en realidad lo que hay es una interacción entre ambos sistemas (Facione, 2007). En el sistema 1 (intuición) la decisión se basa en una serie de ideas y recuerdos provenientes de la experiencia y es el sistema que utilizamos cuando estamos ante situaciones conocidas o cuando no tenemos demasiado tiempo para reaccionar (Facione, 2007).

El sistema 2 (reflexión) sería el que utilizamos cuando estamos frente a situaciones desconocidas y tenemos más tiempo para emitir nuestro juicio (Facione, 2007), se trata del sistema que “Nos permite procesar conceptos abstractos, deliberar, planear anticipadamente... que valora la honestidad intelectual, que anticipa analíticamente lo que sucederá después, con juicio maduro, imparcialidad, eliminando prejuicios y buscando la verdad” (Facione, 2007, p. 12).

Con esto podemos constatar que nuestro cerebro está preparado tanto para reaccionar ante cuestiones urgentes como para detenerse a analizar otro tipo de situaciones que requieren un acercamiento diferente, más reflexivo y que precisa de habilidades cognitivas distintas, habilidades que por supuesto todos tenemos. Y es en este segundo caso donde podemos insertar el concepto de pensamiento crítico.

El pensamiento crítico ha estado en la base de la historia del pensamiento desde sus inicios. Sócrates ya planteaba que el aprendizaje no debe ser una mera acumulación de saberes, sino que debe hacer que nos cuestionemos lo que ya sabemos, y Kant, siglos después, nos animaba a atrevernos a saber. Pero centrémonos ya, ¿qué debemos cuestionarnos? ¿qué tenemos que atrevernos a saber? Y sobre todo ¿por qué? Tal vez en este sentido pueda ayudarnos la definición de pensamiento reflexivo de Dewey como una “Consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o supuesta forma de pensamiento a la luz de las bases que la sostienen y las conclusiones a las que tiende”⁵ (Dewey, 1910, p. 6).

Lo que el pensamiento crítico pretende es, básicamente, que seamos capaces de pensar por nosotros mismos, de ahí que se plantee la necesidad de que seamos capaces de poner en duda nuestras propias creencias y nuestro conocimiento. Pero este cuestionamiento no puede surgir de la nada, no es un cuestionar por cuestionar, sino que debe venir acompañado de un análisis y una reflexión sobre las bases que fundamentan estas creencias y este conocimiento. Aunque pueda parecer que este “poner en duda” deba referirse únicamente a grandes preguntas o a grandes cuestiones de la humanidad, nada más lejos de la realidad. El pensamiento crítico puede, y podríamos atrevernos a decir que debe, estar presente en muchos ámbitos de la vida, incluso en los más cotidianos. Pero su sola presencia, como se verá más adelante en este artículo, no es suficiente. Aunque en esta primera parte nos estemos centrando en un acercamiento a la definición del pensamiento crítico, en realidad lo que realmente nos interesa es lo que pueda ocurrir después, el paso a la acción, una acción que debe tener como guía este pensamiento crítico y las conclusiones a las que gracias a él podamos llegar, pero que debe tener un efecto en la realidad. Debe ser capaz de cambiar esta realidad, de transformarla.

En el fondo lo que el pensamiento crítico plantea es que nos preguntemos el porqué de las cosas, que tengamos la capacidad de no asumir que todo lo que ocurre a nuestro alrededor pasa porque sí y que seamos capaces de no dar por hecho que si las cosas son de una determinada manera es porque deben serlo. Esta es la base de todo, a esto se referían Sócrates y Kant con su “atrévete a saber”, a que seamos lo suficientemente valientes como para ponernos en duda incluso a nosotros mismos. No debemos confundir esto con un planteamiento que pretenda cuestionarlo todo, en realidad siempre hay un límite, y este límite ya nos lo indica también la definición de Dewey

5. Traducción propia.

que veíamos más arriba, esta puesta en duda debe hacerse teniendo en cuenta los fundamentos y las bases que sostienen los argumentos que tratemos de cuestionar.

A este respecto es importante mencionar que para que este cuestionamiento pueda tener una base firme será necesario que podamos crearnos unos criterios que nos sirvan para valorar esos fundamentos y que nos permitan hacer una valoración entre lo que es y lo que debe ser, que nos ayuden a estimar si las fundamentaciones argumentativas de determinadas cuestiones son lo suficientemente sólidas o no. No podemos obviar el hecho de que existe en este sentido una importante carga subjetiva, estos criterios que nos creamos tienen una fuerte relación con nuestra manera de pensar, con nuestra experiencia, con nuestras creencias y con todas las consideraciones éticas que hayamos asumido como propias. No obstante, y esto es de suma importancia recalcarlo, no todo vale. Aunque desde luego ocurra, no debería ser asumible que alguien niegue la validez de, por ejemplo, determinadas políticas de integración basándose en unas creencias propias de tinte racista, es más, en este caso lo aconsejable sería que ese cuestionamiento fuese dirigido a plantearse si esas creencias tienen una base fundamentada. Podemos, como no puede ser de otra manera, cuestionar las políticas que se estén poniendo en marcha o las medidas que tanto gobiernos como diferentes entidades estén tomando al respecto, pero tendrá que ser siempre desde una argumentación reflexiva, razonada y sólida, además, en el contexto del pensamiento crítico la crítica debe ser constructiva y propositiva, el objetivo no puede ser crear problemas donde no los hay, sino intentar arreglar aquello que no está funcionando correctamente (González, 2011). No podemos caer en un relativismo absoluto, como decíamos más arriba todo tiene unos límites y no todo vale.

El hecho de crearse unos criterios propios es complejo, siempre lo ha sido, y el momento histórico en el que nos encontramos no es una excepción, si en otras épocas el problema era la falta de información, posiblemente en la nuestra el problema sea el exceso de esta, y no solo eso. La cuestión no es tanto la cantidad de información como la manera que tenemos de acceder a ella, no vamos a perderlos en cuestiones relativas a algoritmos ni vamos a hacer referencia al “Gran Hermano”, pero desde luego lo que cada vez resulta más obvio es que cada uno de nosotros, a no ser que se esfuerce activamente por evitarlo, ve solo una parte del mundo y desde una perspectiva que, a grandes líneas, suele coincidir con lo que ya se pensaba; por lo general lo que se busca, y se encuentra, no es información, sino confirmación.

Si de alguna forma en las líneas anteriores hemos tratado de dar respuesta a las preguntas sobre qué es lo que debemos cuestionarnos y qué es lo que deberíamos atrevernos a saber, llega el momento de plantearse la siguiente pregunta, ¿por qué? A la luz de lo visto hasta ahora y volviendo por un momento a la definición de Dewey, queda demostrado que el pensamiento crítico requiere un esfuerzo importante por nuestra parte, es activo, la reflexión necesita tiempo y energía y, por qué no decirlo, en ocasiones puede también resultar incómodo tanto para nosotros mismos como para los que están a nuestro alrededor. Si esto es así, ¿por qué hacerlo? Como en tantas otras cosas en la vida al final es cuestión de decidir. Los seres humanos necesitamos explicaciones, necesitamos saber por qué ocurren las cosas (Weinberg, 2015), cuestión diferente es la naturaleza y el contenido de dichas explicaciones. Hace más de 2000 años en el norte de Europa hay una tormenta, un rayo ilumina el cielo y alguien se pregunta por qué. La respuesta a la que llega es que debe ser la chispa provocada por un martillo gigante que golpea un yunque enorme, es lo mismo que ocurre -puede plantearse entonces cualquier persona- cuando yo golpeo mi yunque con mi martillo, pero en unas proporciones mucho mayores. Ya tenemos una explicación, la naturaleza y la base de esta es cuestionable, pero es una explicación. Hoy en día sabemos que esto no es así, que en realidad detrás del rayo hay una serie de fuerzas físicas que son las que provocan que el rayo se dé, si no fuese porque alguien en un momento dado puso en duda esta explicación puede que hoy siguiéramos creyendo que los rayos de las tormentas surgen del martillo de Thor. Obviamente esto es solo un ejemplo, con el que pretendemos demostrar que los seres humanos necesitamos explicaciones, necesitamos comprender el mundo que nos rodea, necesitamos entendimiento (Elizalde, 2016). Todas las culturas tienen su propia explicación del mundo precisamente por eso, porque si no lo entendemos tampoco podemos encontrar nuestro sitio en él. Como decíamos antes, la naturaleza y la base de estas explicaciones es otra cuestión. Desde luego hoy en día las preguntas que podamos hacernos son muy diferentes pero el fundamento sigue siendo el mismo, comprender el mundo.

Más arriba comentaba que tras el concepto de pensamiento crítico se esconde la opción de elegir, puedo intentar llegar, con todos los rigores y criterios de los que antes hemos hablado, a mis propias respuestas, lo que supone un esfuerzo activo por mi parte; o puedo quedarme con las respuestas que ya se han dado, puedo, de alguna manera, subarrendar las respuestas de otros⁶, esta

opción es más fácil, no necesita tanto esfuerzo ni tanto tiempo y además puedo evitarme ciertas incomodidades que el pensamiento propio a veces puede acarrear. Probablemente, si se hiciera una encuesta, la mayoría diríamos que es mejor optar por la primera opción, que es mucho mejor intentar llegar a unas respuestas propias, otra cosa será lo que luego realmente hagamos. También es cierto que no todos tenemos de serie esta capacidad de pensar críticamente, pero la posibilidad de hacerlo sí que está ahí, es cuestión de voluntad, y de aprender.

Desde hace unos años se están incluyendo en los currículos académicos de distintos niveles de educación, ya sea a través de competencias o a través de contenidos transversales, cuestiones relativas al pensamiento crítico, (Agudo, Salcines y González, 2020) en la mayoría de los casos con el objetivo de incentivarlo entre los estudiantes y, en general, en la comunidad educativa. Con esto podemos volver a plantearnos la pregunta de por qué, a qué puede deberse este empeño en el desarrollo del pensamiento crítico.

Hablábamos más arriba sobre la información, es un hecho que hoy en día la información ha llegado a tener un valor muy alto y que gracias a ella una parte del mundo puede influir, y a la vez ser influida por otra, en un periodo de tiempo muy corto (Harada, 2011). Es un hecho también que debido a la velocidad a la que el mundo se mueve esta información puede resultar a veces tremendamente volátil, así, las empresas están demandando cada vez con más ahínco profesionales con una serie de habilidades que podemos identificar de una manera sencilla con las implicadas en el pensamiento crítico (Harada, 2011).

Cuando más arriba hablábamos de ese tipo de pensamiento que podíamos calificar como más intuitivo veíamos que, a través de ciertos procesos mentales en los que también estaban involucrados los juicios y los criterios, acabábamos actuando en la realidad. Recordemos que en el dichoso ejemplo de la compra al final mi despensa acaba llena, es decir, ha habido un cambio en la realidad. Ahora bien, ¿qué ocurre a este respecto con el pensamiento crítico? ¿puede llegar a tener ese efecto en la realidad?

Esta es una cuestión que puede abordarse desde muchos puntos de vista y desde niveles muy diferentes. Aquí vamos a intentar plantearlo desde el punto de vista del individuo actual y en un plano lo más cercano a la práctica posible, para ello lo primero será dar un contexto a nuestro análisis.

III. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

El salto de la teoría a la práctica está siempre condicionado por el contexto de esta realidad, por las pequeñas o grandes cosas que hacen que esta realidad se particularice en unas características concretas. Ya decíamos más arriba que lo que se pretende con el pensamiento crítico es buscar un posicionamiento propio ante la realidad a través de un cuestionamiento, razonable y razonado, de la misma. Este es sin duda un primer paso importante y necesario, pero solo un primer paso. Cuando al principio del texto hablábamos del pensamiento y poníamos como ejemplo el proceso que se seguía para acabar concluyendo que había que llenar la despensa, en realidad estábamos también hablando de algo parecido a lo que ahora nos ocupa: hay un análisis de la realidad y como consecuencia actuamos sobre ella para ajustarla a cómo creemos que debe ser. Aunque el proceso que se sigue con un tipo de pensamiento más reflexivo, en el que ya decíamos que se podía inscribir el pensamiento crítico, es más complejo, lo cierto es que sigue unos pasos muy similares. En primer lugar, debe haber un análisis de esa realidad y, a través de este, con los criterios y juicios que ya hemos mencionado, se llega a una conclusión, a un posicionamiento propio ante esta realidad; ¿y después qué? ¿Pasamos a la acción?

La aplicación de una lógica inductiva nos llevaría a concluir que sí, pero las cosas no son tan sencillas. Desde luego que, y esto es algo que nos gustaría recalcar, este posicionamiento o estas conclusiones a las que podemos ser capaces de llegar a través del pensamiento crítico son un primer paso sin el que no es posible avanzar, pero si se queda en eso, en un posicionamiento teórico, y no tiene ningún efecto sobre la realidad, nos quedaremos a medio camino. Si concluyo que mi nevera está vacía y que debería ir a hacer la compra, pero no voy, seré consciente de la situación, pero nada cambiará. Lo mismo ocurre si con una aplicación del pensamiento crítico se llega a la conclusión de que una determinada situación es injusta, pero no se actúa en consecuencia.

A la hora de llenar la despensa no es lo mismo hacerlo en un barrio céntrico de una gran ciudad que en una pequeña aldea, el contexto y sus condicionamientos son diferentes y por tanto, aunque lo que se pretenda sea el mismo resultado, las acciones que habrá que llevar a cabo serán diferentes. Entre estos condicionamientos estaría la existencia de tiendas en las cercanías, los productos que estas tiendas puedan tener, los medios de transporte que podamos utilizar, etc. Si hacemos este mismo ejercicio

6. Parece que al final el debate de la pastilla roja o la pastilla azul de Matrix sí que puede tener cierta relevancia.

de concreción a las acciones requeridas para llevar a cabo las conclusiones a las que hayamos podido llegar a través del pensamiento crítico, podemos intentar ver también cuáles serían los condicionamientos a los que nuestra capacidad de acción podría verse sometida.

Intentar parametrizar nuestra realidad, así, en bruto, es un objetivo de difícil acceso. Para bien o para mal nuestra realidad es muy rica y compleja, hay un sinnúmero de relaciones entre unos hechos y otros y los acontecimientos se suceden a un ritmo que hace que, en ocasiones, su análisis y comprensión puedan parecer casi inabarcables. De manera muy general, con la intención de facilitar el avance del discurso y con todos los matices y excepciones que se quiera, podemos hacer nuestras las palabras de Pereda (Pereda, 2005) cuando dice que nuestro medio social está condicionado, entre otras cosas:

Por una estructuración de las actividades económicas – actualmente bajo la égida del capitalismo global –, una institucionalización de la política – en el caso del Estado español, la monarquía parlamentaria – y unas ideologías o pautas culturales capaces de impregnar nuestra forma de ver la vida y de enfrentar los acontecimientos – en nuestro caso, el discurso dominante de la modernización neoliberal (Pereda, 2005, pp. 1-2).

No hay duda de que ante estas afirmaciones habría mucho que decir, pero no nos despistemos con debates paralelos y tratemos de centrarnos en la relación entre pensamiento crítico y acción en nuestro contexto social. Y decimos contexto social porque a pesar de que nuestra intención es tomar una perspectiva individual, no podemos perder de vista que vivimos en sociedad, y aunque el pensamiento crítico exige una reflexión personal, también admite, y podemos plantearnos que incluso necesita, como se verá más adelante, una dimensión colectiva.

La aplicación, para su análisis, de los condicionantes de nuestra capacidad de actuar sobre la realidad dependerá, en buena medida, de la situación concreta a la que pretendamos aplicar este análisis. Podemos, de manera muy general, dividir nuestras acciones en dos grandes grupos: acciones individuales y acciones colectivas. Las acciones individuales serán, evidentemente, aquellas que podemos realizar a nivel individual, y que según su naturaleza y la amplitud o no del campo de actuación del individuo podrán tener unos efectos u otros. Imaginemos, como ejemplo, que alguien decide dejar de adquirir algunos productos por no estar de acuerdo en la utilización de determinados materiales, o a un profesional que se acoge a sus preceptos morales para la realización (o no) de una de-

terminada tarea, la casuística es tan amplia como individuos queramos tener en cuenta. Es fácilmente observable que los efectos de las acciones individuales sobre la realidad tendrán una relación muy directa con las capacidades individuales, es decir, que dependiendo de muchos factores, estos efectos serán más o menos fuertes. Pero en todo caso habrán partido, o deberían hacerlo, de una reflexión crítica. Lo cierto es que la capacidad de la gran mayoría de los individuos, por sí solos, no es demasiado amplia, de ahí que hablemos también de las acciones colectivas. Estas acciones serán aquellas en las que interviene una colectividad, un grupo de individuos. Pueden tener un carácter más o menos organizado, si volvemos al ejemplo que comentábamos hace un momento del individuo que decide dejar de adquirir determinados productos, podemos fácilmente concluir que el efecto de que esta misma acción la lleve a cabo un número amplio de individuos será mucho mayor. Desde luego que las acciones cuyos objetivos sean más ambiciosos precisarán cierta organización y serán siempre más complejas, requerirán que exista una identificación entre los individuos, que haya un cierto consenso en cuanto a los objetivos y un contexto que permita, facilite y pueda dar validez a este tipo de acciones, en nuestro caso un contexto democrático.

Puede que la democracia tenga sus defectos, puede también que en el momento de su aplicación haya aspectos que podamos mejorar, puede, a fin de cuentas, que la democracia no sea un sistema perfecto; sin embargo, al menos hasta el momento, es el mejor sistema que tenemos. No vamos a detenernos a enumerar los beneficios que la democracia ofrece, desde luego que permite, entre otras cosas y al menos en potencia, la defensa de derechos fundamentales, la búsqueda de justicia social y la lucha contra la desigualdad. Su aplicación, no obstante, también plantea algunos aspectos más problemáticos: está la cuestión de la representatividad, la gestión de las minorías o la necesaria participación e implicación de los individuos. Todas estas cuestiones son sin duda importantes, no obstante, nosotros nos vamos a centrar en la cuestión de la participación. La razón de esta elección es que, en gran medida, el paso del pensamiento crítico a la acción (colectiva) va a tener que pasar por esta participación.

La definición de participación es, por la naturaleza de esta, muy compleja. La mayor complejidad viene del hecho de que el concepto “participar” es muy amplio. La idea que se desprende de dicho concepto es la de “formar parte de algo”. El “formar parte” estaría en realidad incluido dentro de la definición misma de ciudadano, de sujeto social, así que, por el hecho de pertenecer a una

sociedad, ya se estaría formando parte de esa sociedad y ya se estaría participando de ella.

Aunque podamos entender este “formar parte” como una manera de participar, quizá involuntaria, pero participación a fin de cuentas, no es la forma de participar en la que queremos centrarnos. Lo que ahora nos interesa es un tipo de participación activa, que incluye, por supuesto, la participación democrática a través del voto, pero que puede incluso ir más allá. La participación puede adquirir muchas y diferentes formas, a nivel teórico hay un buen número de definiciones y aunque generalizar siempre suele ser problemático, podemos dividir estas definiciones en dos grandes grupos: por un lado estarían aquellas que presentan la participación como una relación entre las instituciones públicas y la ciudadanía (Requena y Rodríguez, 2017), es decir, que algo ocurre entre los que toman las decisiones y los que deben acatarlas; y por otro lado estarían las definiciones que caracterizan la participación como un proceso mediante el cual los intereses de los ciudadanos llegan a las instituciones públicas:

Por participación entendemos los actos o actividades realizados por cualquier ciudadano que tratan de influir directa o indirectamente en las decisiones adoptadas por las autoridades políticas y sociales (elegidas o no) y que afectan a los asuntos de la colectividad (Montero, Font y Torcal, 2006, p. 30).

En este caso también ocurre “algo” entre aquellos que deben tomar las decisiones que nos incumben y el resto de los ciudadanos, pero además en este caso este “algo” tiene que ver con un intento de que aquellas decisiones vayan en un sentido u otro.

También podemos hablar de participación por intrusión, que es la que se produce cuando los propios ciudadanos reclaman su lugar en el ámbito de la toma de decisiones, o de participación por invitación, que se da cuando son las propias instituciones públicas las que invitan a los ciudadanos a formar parte del proceso de toma de decisiones a través de diferentes instrumentos, por ejemplo los presupuestos participativos, que representan una fórmula de “cogestión y codecisión” entre ciudadanos e instituciones. (Ganuza y Francés, 2012).

A nivel práctico, este participar se identificaría con aquel cambio en la realidad que debíamos hacer cuando esta no se ajustaba a lo que debía ser, este cambio, o intento de cambio, va a estar condicionado por cómo vivimos (en sociedad, es decir, con otros) y por cómo tomamos las decisiones (sistema democrático). Pero también por el objetivo de este cambio, que evidente-

mente puede ser tan amplio como la realidad misma y por tanto resulta casi imposible de acotar. De ahí que existan diferentes instrumentos que sirven de vehículo a esta participación (asociaciones, ONGs, fundaciones, etc.) y también muy distintas formas de participar.

IV. PENSAR, CRITICAR, PARTICIPAR

El paso de la teoría a la acción es difícil, y se complica mucho más cuando nuestro objetivo es más ambicioso y cuando incumbe a mucha gente. Los condicionantes a nivel de sistema y los que podemos encontrar a un nivel más particular cuando descendemos a casos concretos son también importantes. Pero en el fondo, el esqueleto de la cuestión, si lo despojamos de todo aquello que se sitúa alrededor y que puede nublar el debate, es sencillo. Solo debemos pararnos a reflexionar de una manera sincera, tratar de delimitar aquello que creemos que no está bien, y después intentar cambiarlo. Puede parecer un reduccionismo o una visión demasiado simplista de la realidad, pero cuando esta se presenta de una manera tan compleja como lo hace en la actualidad se hace necesaria una poda de todo el ramaje superfluo, solo así podremos contemplar tanto las ramas importantes como las raíces que las sustentan; esto es precisamente lo que se consigue con el pensamiento crítico, pero ya decíamos que es solo un primer paso.

Si a este primer paso, si a este posicionamiento reflexivo y crítico ante la realidad, no le sigue un segundo paso que trate de adecuar esa realidad a lo que pensamos que debe ser (insisto, reflexiva y críticamente), si simplemente se queda dentro de nuestra cabeza, la realidad seguirá siendo exactamente igual. De la misma manera, si nos lanzamos a cambiar la realidad sin ese primer paso representado en el pensamiento crítico, puede que logremos alguna alteración real, pero el sentido de dicha alteración será, en el mejor de los casos, discutible.

Así, teoría y acción (pensamiento crítico y participación) se necesitan mutuamente, no puede haber una sin la otra, y necesitamos de una manera cada vez más clara que ambas estén presentes en nuestras vidas. Sin ellas la democracia puede dejar de existir, si no hay un mínimo de participación, la democracia, simplemente, deja de tener sentido. Pero es que además no es cualquier participación la que necesitamos. Lo que la democracia precisa es una participación crítica, constructiva y con una base sólida, de hecho: “La salud de la democracia se halla en la actualidad en el punto de mira de la investigación social”, “la democracia, atravesada en la actualidad por una profunda crisis de legitimación, que corre pa-

ralela a la crisis de gobernabilidad” (Ganuza y Francés, 2012, p. 5), son solo algunos de los problemas que debemos enfrentar.

Las situaciones a las que debemos hacer frente son complejas, y también es posible que estemos ante las puertas de un futuro incierto, pero si lo pensamos (críticamente) bien, ¿cuándo no lo ha sido? Desde sus más remotos comienzos la Humanidad ha tenido que enfrentarse a innumerables retos, mejor o peor los ha ido superando, y aquí estamos. Tenemos un reto complejo, y el contexto en el que este reto se inscribe no lo es menos: desigualdad, individualismo, falta de empatía, materialismo, son conceptos que, con razón o sin ella, parecen estar cada vez más presentes en nuestro día a día. Pero también es cierto que hay muchas cosas más, la ciencia y la investigación están cada día ensanchando las fronteras de nuestro conocimiento, la ética y la responsabilidad social, que hasta hace poco parecían ser solo aptas para ingenuos y soñadores, se van haciendo un hueco en círculos cada vez más

anchos, aquí y allá surgen proyectos e iniciativas que tienen la capacidad de mostrarnos que somos mucho más de lo que a simple vista pueda parecer.

Por nuestra parte, seguiremos confiando, con Lippman (1991), aunque:

...- otros dirán que ingenuamente- en la transformación de la vida política, en la inversión de la democracia formal hacia una democracia indagadora, cuestionadora, inquisitiva y autocorrectiva, democracia investigadora como mecanismo de denuncia y de compensación de los desequilibrios y desigualdades económicas y sociales, hacia la paz mundial (Lippman, 1991, p. 22).

Todo ello será posible si damos los pasos correctos, si nos atrevemos a saber, y si nos atrevemos a hacer. Lo primero puede ser reflexionar críticamente sobre este artículo, lo siguiente, actuar en consecuencia.

BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

- Agudo Saiz, D., Salcines Talledo, I. y González Fernández, N. (2020). Pensamiento crítico en ESO y Bachillerato: estudio piloto de una propuesta didáctica. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 359-377.
- Bobbio, N. (1985). El futuro de la Democracia. *Estudios Políticos*, 4(1).
 Online. URL: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/60131> (último acceso el 29-11-2022).
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D. C. Heath & Co., Publishers.
- Elizalde, A. (2016). Desarrollo a Escala Humana: conceptos y experiencias. *Interações (Campo Grande)*, 1.
 Online. URL: <https://interacoesucdb.emnuvens.com.br/interacoes/article/view/614> (último acceso el 29-11-2022).
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Eduteka. Universidad ICESI.
 Online. URL: <http://www.insightassessment.com> (último acceso el 29-11-2022).
- Ganuzo, E. y Francés, J. (2016). *El círculo vicioso de la democracia. Los presupuestos participativos en España*. Colección monografías nº 278. CIS.
- González, E. (2011). *¿Por qué enseñar pensamiento crítico? Pensar, razonar y argumentar: enseñar lógica*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Harada, E. (2011). *Lógica informal y pensamiento crítico: algunas diferencias*. *Pensar, razonar y argumentar: enseñar lógica*. Eduardo Harada, compilador. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lippman, M. (1991). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- Melgar, A. (2000). El pensamiento: una definición interconductual. *Revista de Investigación en Psicología*, 3(1), 23-28.
- Montero, J. R., Font, J. y Torcal, M. (2006). *Ciudadanos, asociaciones y participación en España*. CIS.
- Pereda, C. (2005). Participación ciudadana y emancipación social. *Encuentro de políticas participativas, 21 y 22 de octubre*.
 Online. URL: <https://www.colectivoioe.org/uploads/b0d37d4478d4e2621009e30718a2d395adadae75.pdf> (último acceso el 29-11-2022)
- Raths, L. et al. (2006). *Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación*. Argentina. Editorial Paidós SAICF.
- Requena, M. y Rodríguez, J. M. (2017). Más allá de la democracia representativa: La democracia real y los movimientos sociales en el Estado español. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 113, 3-28.
 Online. URL: <https://journals.openedition.org/rccs/6642> (último acceso el 29-11-2022)
- Scotto, S. C. (2015). Empatía, antropomorfismo y cognición animal. *Principia: an international journal of epistemology*, 19(3), 423-452.
- Villalba, C. (2006). *Desarrollo del pensamiento*. Editorial Sureditores.
- Weinberg, S. (2015). *Explicar el mundo*. Editorial Taurus.

David Temprano de Miguel (Barcelona, 1978). Profesor adjunto del Departamento de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Europea de Madrid. Primer ciclo de la Licenciatura en Derecho (UCM). Licenciado en Antropología Social y de la Cultura (UNED). Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanza de idiomas y Enseñanzas Deportivas con especialidad en Filosofía. Doctorando en Sociología: Cambio social en sociedades contemporáneas (UNED). Actualmente imparte clases de las asignaturas de "Antropología" en el Grado de Criminología (UEM) y de "Ética Profesional en las Relaciones Internacionales" del Grado en Relaciones Internacionales (UEM). Director del Laboratorio de Criminología (UEM).

El Empoderamiento de la Mujer como Proceso en la Cooperación al Desarrollo: Desde una Perspectiva Feminista y Decolonial

Antía Soliño Bonet

Estudiante del Grado en Relaciones Internacionales

Universidad Europea

Resumen

En este artículo académico se muestra un análisis de la incorporación del enfoque de empoderamiento de las mujeres en el ámbito de la cooperación internacional al desarrollo. Para ello, se describen sus orígenes y el papel del grupo de estudio de las mujeres en el desarrollo y en la cooperación a la vez que del concepto de empoderamiento.

Se hace un recorrido desde una perspectiva y teorías feministas y decoloniales, aportando visiones del Sur global haciendo mención a la importancia de la participación y movimientos sociales. A su vez, se presenta el papel de la mujer en los proyectos de desarrollo y las dificultades que estos pueden presentar partiendo del paradigma de desarrollo establecido.

Palabras clave

Empoderamiento, género, desarrollo, cooperación al desarrollo, decolonial.

The Empowerment of Women as a Process in Development Cooperation: From a Feminist and Decolonial Perspective

Abstract

This academic article shows an analysis of the incorporation of the women's empowerment approach in international development cooperation. For that purpose, origins of the approach are described as well as the role of the women's study group in development and cooperation.

This article offers a feminist and decolonial perspective and theories with visions from the global South, mentioning the importance of the participation and the social movements. At the same time, women's role in development projects is described and the difficulties that these may present based on the development paradigm established.

Keywords

Empowerment, gender, development, development cooperation, decolonial.

Cita Bibliográfica recomendada de este artículo:

Soliño, A. (2022). El Empoderamiento de la Mujer como Proceso en la Cooperación al Desarrollo: Desde una Perspectiva Feminista y Decolonial. *Critica. Revista Científica para el Fomento del Pensamiento Crítico*, 2(1), 16-25.

I. INTRODUCCIÓN

El concepto de empoderamiento, a pesar de que ha adquirido diferentes perspectivas con el paso del tiempo, ha sido clave dentro del paradigma del desarrollo, ya que es un enfoque que nace en el seno de los feminismos del sur global.

Debido al contexto en el que se encaja el feminismo de las mujeres del sur, quienes abogan por el paradigma del empoderamiento, sostienen que la subordinación de las mujeres se da en los ámbitos tanto de la familia, como de la comunidad y del Estado y el mercado, variando dicha subordinación según distinciones de clase, raza, historia colonial y según la posición del Estado en la economía mundial (Rodríguez, 2017).

La organización de las mujeres es vital para la consecución de la transformación de las relaciones de poder que ponen en evidencia la subordinación y discriminación. Así, ya en la década de los ochenta, concretamente en 1984, se crea en India la red de investigadoras, activistas y grupos feministas del Sur denominada DAWN por sus siglas en inglés, *Development Alternatives with Women for a New Era*. A esta red de mujeres se le vincula frecuentemente con la creación del concepto y término de empoderamiento, pues fueron quienes presentaron en la III Conferencia Mundial de la Mujer en Nairobi 1985, un documento con las tesis principales de dicho enfoque de empoderamiento (Murguialday, 2013).

El documento presentado por la red DAWN ha servido de referencia en muchos grupos de trabajo debido a su perspectiva alternativa y su apuesta por la existencia de diversidad de feminismos definidos por las mujeres y para las mujeres y fundamentado por lo tanto en la oposición común a la jerarquía y opresión con base en el género. Asimismo, su postura en cuanto al enfoque de mujeres en el desarrollo es clave, ya que propone un modelo de desarrollo alejado del crecimiento económico donde lo central sean las personas, en este caso las mujeres, otorgándoles un mayor control sobre su bienestar en general (Sen y Grown, 1987).

La versatilidad que presenta el concepto de empoderamiento viene dificultada además por el propio término de “poder” y su conexión consecuentemente con la redistribución del poder. Desde el punto de vista de Mosedale (2003), el poder que interesa en este campo es aquel que permite a las mujeres construir su propia capacidad para así cambiar los límites sociales que definen lo que es posible y lo que no para ellas. La cuestión es si esos límites se logran cambiar mediante las intervenciones en el campo de desarrollo.

En el ámbito de estudio de empoderamiento como vía de desarrollo, Rowlands (1995) define el término como el conjunto de procesos centrado alrededor del núcleo de desarrollo de confianza, autoestima, sentido de la capacidad individual y grupal para realizar acciones de cambio y dignidad. Por lo tanto, como acuña la autora, se dan tres dimensiones dentro del enfoque de empoderamiento: 1) personal, 2) colectivo y 3) relaciones cercanas.

Esta definición es una de las más amplias a nivel de inclusión de todas las esferas en las que las mujeres sufren la subordinación del dominio masculino pues, a nivel personal el empoderamiento supondría la construcción de confianza a partir del reconocimiento de capacidades propias. A su vez, la dimensión de las relaciones cercanas hace referencia a la creación o establecimiento de vínculos valiosos, entre mujeres en este caso, y en el ámbito colectivo el empoderamiento implicaría la posibilidad y la demanda del trabajo conjunto con otros actores (Rowlands, 1997).

La importancia de las colectividades en el grupo “mujeres” es tal que el empoderamiento debe promover dicho proceso de organización para romper el aislamiento individual y crear vínculos de unión para desafiar a las relaciones y prácticas de subordinación a las que se enfrentan. Las mujeres, por medio del apoyo colectivo mutuo, podrán llegar a reexaminar sus vidas de forma crítica, reconocer las estructuras y fuentes de poder de subordinación, descubrir sus propias fortalezas, lo que aumentará la autoestima y poder individual, e iniciar la acción como concluye Batliwala (1997). La autora, además, describe que, por ende, “el empoderamiento es una espiral que afecta a todas las personas involucradas: el individuo, el agente activista, la colectividad y la comunidad por lo que el empoderamiento no puede ser un proceso vertical o unilateral” (Batliwala, 1997).

El concepto de empoderamiento comenzó a expandirse a la esfera pública e institucional como un empoderamiento para la gente, no desde la gente y las propias comunidades beneficiarias. Esto conduciría a la aplicación superficial e instrumental del enfoque de empoderamiento por parte de organizaciones tanto gubernamentales como no gubernamentales en el campo del desarrollo.

A pesar de ello, sí es cierto que el empoderamiento como proceso de cambio ha calado en los discursos de desarrollo desde una perspectiva feminista. El empoderamiento consiste en la progresión desde el estado de la desigualdad de género al de la igualdad. Es un proceso que debe ir siempre de abajo hacia arriba y de adentro hacia afuera

y que, además, como define Murguialday (2013), nunca termina ya que ninguna persona llega a estar empoderada en sentido absoluto del término.

Como subrayó Batliwala (1997), las metas del empoderamiento de las mujeres, en concreto, son desafiar la ideología patriarcal, transformar estructuras e instituciones que perpetúen y refuercen la discriminación de género y la desigualdad de social (teniendo en cuenta aspectos como la clase, raza, modelos de desarrollo, procesos políticos, procesos educativos, instituciones, etcétera), así como capacitar a las mujeres empobrecidas para que logren el acceso y control de la información y de los recursos.

El problema en el recorrido del término empoderamiento llega en la última década cuando su dimensión de cambio social se difumina debido al aumento de su uso sin profundizar en la verdadera raíz o contexto del proceso de empoderamiento.

II. EMPODERAMIENTO Y COOPERACIÓN AL DESARROLLO

A medida que ha adquirido esa fuerza y se ha incorporado a los discursos de desarrollo, el término de empoderamiento ha quedado reducido a la mera dimensión económica. Es por ello que podemos afirmar hoy en día que, en la mayor parte de prácticas realizadas en el campo de cooperación al desarrollo, el empoderamiento se ha despolitizado perdiendo así sus valores y características originales.

Nos referimos a la despolitización del término de empoderamiento en cuanto a los proyectos de cooperación y su no inclusión de las mujeres de forma activa, sino pasiva. Las mujeres no son consideradas como sujetos políticos y por ello se pierden sus necesidades reales, manteniéndose al margen además de la ejecución de las acciones de intervención (Zakaria, 2017).

El aspecto de la movilización política o participación quedó desplazado del empoderamiento que se expresará ahora en mejoras técnicas a través de educación, salud o recursos materiales, que poco tienen que ver con los problemas de equidad de género a los que están expuestas las mujeres (Zakaria, 2017).

Para hablar de participación de la mujer en un proyecto de desarrollo, debería incluirse a la mujer representándola en el proceso entero, desde la evaluación de necesidades, identificación, planeación, implementación y evaluación del proyecto en sí (León, 1997).

Las buenas prácticas de organizaciones en torno al empoderamiento o transformación de las relaciones sociales de género implicarían convertir a las participantes en sujetos sociales, concretos y reales desarrollando, como señala el autor Zemelman (1996), prácticas eficaces, toma de decisiones, activación de recursos, capacitación individual y colectiva en el ejercicio de poder y ganar legitimidad social y política entre otras.

Pero, como se puede observar en muchos de los proyectos de cooperación al desarrollo, llevados a cabo por organizaciones no gubernamentales (ONGs), el grupo mujeres pasa a ser un grupo beneficiario de prácticas de empoderamiento definidas por tales organizaciones desde Occidente, como por ejemplo la repartición de microcréditos o la dotación de recursos materiales como máquinas de coser o animales para su crianza y posterior venta.

Estas prácticas cuentan con beneficios, pero también con inconvenientes para las comunidades locales de países del Sur, y sobre todo para el grupo de intervención de las mujeres, ya que sus necesidades no se están teniendo en cuenta y sus vidas se pueden ver reducidas al mero hecho de incluirse en el ámbito laboral siguiendo patrones capitalistas que dejan de lado el sentimiento de comunidad y muchas veces entorpecen más que benefician el día a día de muchas mujeres. Esto provocaría que las personas no fuesen un objetivo social prioritario, sino que pasarían a estar al servicio de la producción, despojándolas de tener un fin en sí mismas.

Cuando se confunde o se utiliza el concepto de empoderamiento como la habilidad para acceder a recursos económicos o de otro tipo y además se relaciona de forma directa con el empoderamiento individual, el término de empoderamiento se despolitiza, como mencionamos anteriormente.

Se reduce la visión del empoderamiento al plano económico y empresarial, por lo que se deja de lado la transformación feminista que alude el propio término de empoderamiento. Es por ello que, como señala Magdalena León (1997), “el empoderamiento puede ser una mera ilusión si no se conecta con el contexto y se relaciona con acciones colectivas dentro de un proceso político”.

Dentro del campo de estudio de mujeres y cooperación al desarrollo se presentan perspectivas muy diferenciadas entre sí, pero siguiendo la línea de estudio y teoría presentada anteriormente, cabe mencionar que en cuanto a los proyectos generadores de ingresos económicos para o de las mujeres, Murguialday (1999) destaca que estos sí

pueden producir cambios positivos en la vida de las beneficiarias. Ejemplos de esto serían la posibilidad de las mujeres de salir del marco del hogar y juntarse con otras mujeres, o de relacionarse con otros agentes sociales y resolver problemas nuevos. Esto, si lo unimos a las tres dimensiones de empoderamiento favorecería al aumento de autoestima de las mujeres ya que ganarían protagonismo tanto en las relaciones familiares como dentro de la comunidad.

Pero, a pesar de ello, para Murguialday (1999) estos proyectos en áreas marginales de la economía pueden relegarse a la mera producción de bienes para el consumo de sectores empobrecidos incorporando escaso valor agregado en vez de producir bienes duraderos, intermedios o de capital, que serían los que realmente propiciarían una transformación o ganancia de poder de las mujeres beneficiarias de los proyectos. El obstáculo principal sería entonces que estos proyectos generadores de ingresos, o productivos en sí, ponen énfasis en que las mujeres obtengan un pequeño ingreso en lugar de centrarse en cómo ellas consiguen empleos estables, salarios dignos y autonomía económica.

Las mujeres han sido consideradas objeto de intervención en tanto que beneficiarias de muchos programas de desarrollo, pero pocos son los que consideran el empoderamiento desde la base. Como señala Batliwala (1983), las expresiones “empoderamiento” y “desarrollo” se utilizan como sinónimos a menudo y, además, se parte del supuesto de que el poder llega a través de la solidez económica cuando esto con frecuencia añade cargas extras.

Cuando una mujer pasa a ser sujeto de programas de producción de alimentos, por ejemplo, su estatus se queda reducido al de la producción de recursos y fomento de la producción de alimentos. Por ello, podemos concluir en que el empoderamiento es un proceso que no debe imponerse por factores externos, aunque sí pueden brindar el apoyo e intervención adecuadas para acelerar y fomentar dicho proceso de empoderamiento (Rowlands, 1995).

Como resume Arturo Escobar (2007), “las mujeres se han convertido en un sujeto de preocupación, pero según intereses definidos por otros”, unos intereses establecidos principalmente por Europa y Estados Unidos y que fomentaron la creación del término y la categoría del Tercer Mundo¹ y los países “subdesarrollados”, reduciéndolos totalmente a un nivel inferior que el resto.

III. MUJERES EN LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO: PARTICIPACIÓN Y MOVIMIENTOS

El énfasis de introducir a la mujer en el rol reproductivo parte de la base del enfoque conocido como Mujeres en el Desarrollo (MED), nacido en la década de los 70. Este enfoque se resume en el supuesto de que las mujeres son un recurso valioso para el desarrollo económico. Por ello, y como mencionamos anteriormente, esto propició la creación de numerosos proyectos de generación de ingresos dirigidos directamente a las mujeres, sin tener en cuenta otro tipo de factores que pudiesen afectar al grupo beneficiario (Schröder, 2013).

Contrario al enfoque de empoderamiento en el que basamos este trabajo de investigación, el enfoque Mujeres en el Desarrollo no cuestiona las jerarquías ni roles de género al que están sometidas las mujeres, sino que, se enfoca en políticas de bienestar orientadas a su papel como madres y esposas, por ejemplo. Por lo tanto, se puede afirmar también que la incorporación a dichas políticas solo profundizó o aumentó la división, en cuanto a trabajo productivo por parte de los hombres y trabajo reproductivo por parte de las mujeres (Montealegre, 2020).

Esta división sexual del trabajo llevó en el seno de la cooperación al desarrollo a que las agendas internacionales y organizaciones no gubernamentales plantearan facilitar el acceso de las mujeres a los fondos destinados al desarrollo y también a incluirlas como beneficiarias de los proyectos. El rol de cuidadoras y de responsables del hogar implicaba, además, el auge de la creencia de que el grupo mujeres serían mejores administradoras de recursos y de ahorro, por lo que se principiaron multitud de programas económicos en los que figuraban como beneficiarias, como por ejemplo proyectos de microcréditos, o una ínfima inclusión de la mujer en empleos productivos (Aguinaga et al., 2011).

El problema de este tipo de programas económicos reside en su ejecución sin tener en cuenta a las mujeres como sujeto activo, sobre todo en contextos empobrecidos, sin cuestionar la dominación masculina que puedan sufrir en sus hogares, o la carencia de una infraestructura adecuada que permita la redistribución social. De esta forma, negativamente se promovería endeudamiento femenino y una responsabilidad colectiva forzada (Aguinaga et al., 2011).

1. El concepto de Tercer Mundo se acuña durante la Guerra Fría y se vincula al nivel de desarrollo de ciertos países, pero tomando como modelos de desarrollo los de países del Primer Mundo o países más desarrollados. A. Escobar (2007), define que “los países pobres llegaron a ser definidos en relación con los patrones de riqueza de las naciones económicamente más adelantadas”. Actualmente es un término en desuso, pero se hace referencia en este trabajo de estudio debido a que está incluido en investigaciones que se citan en estas páginas, como la debida a Chandra Mohanty.

El desarrollo visto exclusivamente como progreso económico no beneficia directa y exclusivamente a las mujeres, sino que dicho desarrollo debería ser una herramienta para alcanzar el desarrollo humano en su totalidad.

Los estudios en cooperación han analizado la definición, gestión e implementación de proyectos de desarrollo por parte de organizaciones no gubernamentales, o la participación institucional e incidencia de estas en las agendas de desarrollo, motivo por el cual las mujeres pocas veces han sido protagonistas de debates y procesos de desarrollo con un papel de constructoras de los sentidos y las prácticas de dicho desarrollo (Echart, 2017).

IV. HOMOGENEIZACIÓN DEL GRUPO “MUJERES” EN LOS ESTUDIOS DE DESARROLLO

A lo largo del texto hemos ido incluyendo categorías aparte dentro del estudio del género, como pueden ser “clase”, “identidad” y “etnia”, y debemos mencionar también la creación de la categoría del “Tercer Mundo” para designar a países del Sur global, no occidentales y que no siguen los patrones del desarrollo acuñados desde occidente.

En el campo de estudio de las mujeres y el desarrollo, esta distinción también se lleva a cabo, y las representaciones de la mujer asumen patrones occidentales para medir su situación en otros países (Escobar, 2007). Uno de los factores que produce esta situación es no tener en cuenta los estudios académicos o las diferentes visiones feministas que han surgido desde el otro plano. La falta de contraste entre visiones fomenta que una se haya afianzado como superior y, una vez más, ha sido la proveniente de los países del Norte o autodefinidos como países desarrollados, cuestión que trataremos más adelante.

Chandra Mohanty utiliza el término “universalismo etnocéntrico” al referirse al modo en el que se producen clasificaciones de mujeres del “Tercer Mundo”, vistas desde una posición de superioridad. Cuando se presupone que las mujeres son un grupo coherente con deseos e intereses idénticos se está dejando fuera categorías imprescindibles aplicando entonces un estudio con forma universal y transcultural. Se adopta una idea homogénea de la opresión de las mujeres como grupo y consecuentemente se crea una imagen de la mujer prototipo de países del “Tercer Mundo” (Mohanty, 1984).

Esta idea de mujer del tercer mundo ha sido creada como una imagen de una persona “ignorante, pobre, inculta, doméstica, centrada en la familia...” a causa de su género femenino, mientras que contrasta con la “auto-represen-

tación de las mujeres occidentales como modernas, con libertades para tomar sus propias decisiones y cultas”. En resumen, en palabras de Mohanty, “estas distinciones se establecen privilegiando un grupo particular como norma o referente” (Mohanty, 1984).

Colectivos y grupos de mujeres que intervenían en el ámbito teórico y académico dentro de teorías feministas estaban altamente representados por el feminismo blanco y hegemónico que, a la vez que no prestaba atención a la diversidad e inclusión de otro tipo de ejes dentro de las teorías, invisibilizaba indirectamente las propuestas de otros feminismos no hegemónicos. En palabras de Chela Sandoval (1991), el feminismo blanco imperante en el siglo XX fue efectivo en el desarrollo de técnicas de resistencia, pero dejaba fuera o no representaba al movimiento de liberación de las mujeres en su totalidad.

Podemos decir, además, que esto produce un problema en tanto en cuanto las mujeres se toman como un grupo de análisis homogéneo, sin tener en cuenta la diferente realidad material de los grupos que tienen a su vez especificidades históricas y de otro tipo de contextos. Por ejemplo, como menciona Young (1997), en la planificación de proyectos de desarrollo, se perciben muchas veces a las “mujeres como proveedoras del bienestar de la familia o como los medios para el bienestar de otros” sin tener realmente en cuenta las necesidades, la posición y la condición de la mujer.

Estas características que no se consideran frecuentemente la planificación de dichos proyectos o políticas de desarrollo han sido consecuencia de la no aparición de las mujeres como población específica orientada a que lo que es beneficioso para la población masculina, lo es también para el grupo mujeres dentro del paradigma. Sin tener por lo tanto en cuenta la posición subordinada de las mujeres en las sociedades y el sistema de dominación masculino (Murguialday, 2005).

Siguiendo esta línea de argumento y como conclusión al presente epígrafe, si las mujeres se consideran como un grupo receptor pasivo e indirecto de los programas de desarrollo, esto supondrá que las necesidades que le son asignadas, son impuestas y no nacen de los propios intereses del grupo beneficiario que son las mujeres en este caso.

V. MUJERES EN PROCESOS DE PARTICIPACIÓN Y MOVIMIENTOS SOCIALES

Para definir el desarrollo es necesario recuperar la voz de las mujeres en la parte política y de participación y em-

poderamiento, sobre todo a aquellas que pertenecen a colectivos más vulnerables a los procesos de exclusión y discriminación, visibilizando las prácticas cotidianas de resistencia, resiliencia y creatividad de mujeres indígenas, migrantes, negras, jóvenes, etc. (Echart, 2017).

Esta necesidad surge de la invisibilidad de las mujeres en el plano académico dentro de los estudios de desarrollo y, sobre todo, su papel como protagonistas dentro de este. A pesar que la mayoría de los movimientos sociales se han construido con la labor de las mujeres, el plano académico ha seguido privilegiando a conocimientos dominados por el sector masculino, normalmente proveniente del Norte global, dejando fuera movimientos y teorías de gran importancia que han nacido en el seno de mujeres del Sur global. Esto provoca que, además, no se haya tenido en cuenta otros factores necesarios en los estudios académicos en torno a la mujer, como serían las categorías de clase, etnia e identidad. A su vez, muchos de los movimientos sociales liderados por mujeres han quedado fuera del ámbito institucional, lo que dificulta su estudio y recuperación a pesar de la gran importancia que hayan podido tener (Echart, 2017).

La importancia de la participación y lucha de las mujeres está relacionada con el empoderamiento, tanto individual como colectivo, mencionados con anterioridad, ya que dichos movimientos de mujeres suponen en muchos casos el acercamiento a los sentidos del desarrollo, desde una perspectiva feminista, y a la generación de espacios de debate y de incidencia en agendas y prácticas de la cooperación para el desarrollo, como señala Echart (2017). Son los movimientos sociales de mujeres los que funcionan como voces colectivas de narración del proceso de desarrollo.

Siguiendo con Echart (2017), cabe mencionar la distinción de cuatro momentos en del papel que han jugado las mujeres en las disputas en torno a imaginarios sociales y políticos de desarrollo, así como sus estrategias de actuación:

1. Un primer momento de luchas contra los poderes imperantes de la colonización e imperialismo, denunciado entonces las estructuras y relaciones de dependencia en las sociedades del Sur a partir de los años 60 y 70.
2. El segundo momento se distingue por la institucionalización del concepto de desarrollo en torno a lo humano, sostenible y con enfoque de género. Se caracteriza principalmente por la adhesión de las mujeres en las cumbres de Naciones Unidas a partir de la Conferencia de Nairobi en 1985.

3. Posteriormente, las disputas de las mujeres en torno al desarrollo se dan en cuanto a las disputas contra la globalización y la creación de alternativas a modelos capitalistas de desarrollo a partir del año 2000.

4. Por último, el cuarto momento de estudio será de profundización de dichas teorías alternativas al desarrollo que muchas veces parten de lo local, rechazando todo tipo de teorías del postdesarrollo y prácticas extractivistas que continúan vigentes y surgiendo hoy en día.

VI. RECONSTRUCCIÓN DEL DESARROLLO

Actualmente podemos considerar la existencia de un paradigma de desarrollo occidental que, tanto de forma directa como indirecta, marca y condiciona a países que no cuentan con ese mismo nivel a subordinarse a modelos, valores y prácticas establecidas por aquellos países considerados como desarrollados. Además, cabe mencionar que el concepto de desarrollo está fuertemente vinculado al progreso y crecimiento económico dejando de lado otras variables como el desarrollo humano, valores y formas y estilos de vida.

Como señala Paredes (2012), un cambio de paradigma en el campo de los estudios de desarrollo conllevaría al abandono de la propia noción de desarrollo para aproximarse al mundo, una transformación desde la base y la raíz del concepto y prácticas de desarrollo. La concepción del desarrollo como modelo deseable puede y debe fracasar si se quiere transformar la concepción de todo lo que lleva implícito y explícito el desarrollo en el campo de la cooperación y en la actualidad.

Dentro del estudio de género y desarrollo, podemos cerciorar que esas prácticas ya establecidas por los países desarrollados, también existen y son impuestas muchas veces desde organizaciones no gubernamentales a la hora de establecer programas de cooperación al desarrollo con comunidades menos favorecidas y locales en países del Sur global. Se imponen frecuentemente, de forma que las demandas locales se traducen únicamente en objetivos cuantificables, medibles y universales que acaban afectando a la realidad de las propias demandas, debido a la despolitización y a la no contextualización de estas mismas, ya que no se valoran las relaciones de poder sobre las que éstas se construyen (Echart, 2017).

En resumen, se puede extraer que esto es consecuencia del modelo capitalista imperante en el orden mundial y que finalmente acaba englobando a todas las esferas de las sociedades, incluyendo asimismo la cooperación y el desarrollo.

Es así como el concepto de desarrollo, más allá de tener en cuenta las peculiaridades de cada entorno, aparece como un modelo impuesto que, puede conllevar prácticas extractivistas, neocoloniales, y el menosprecio de culturas y valores locales que provoca la desaparición de estos mismos.

La noción del desarrollo forma parte de un discurso político dominante de los países considerados como desarrollados que, como mencionamos con anterioridad, son los que marcan el camino a seguir y los parámetros o baremos a alcanzar. Como determina Paredes (2012), el concepto de desarrollo no se desvincula de sus orígenes y, a pesar de algunos cambios que se han podido generar con el paso de los años, “tiene la clara convicción de que el desarrollo económico alcanzado por ciertos países es un modelo deseable e imitable”.

En los estudios de género y desarrollo, este paradigma se ha ido viendo también con el paso por los distintos enfoques en la materia de estudio y se ha ido cuestionando por diferentes teorías y ámbitos académicos, sobre todo por parte de los provenientes del Sur global. Estas miradas desde otras perspectivas añaden categorías extra a los estudios de desarrollo, pues el eje de la transversalidad e interseccionalidad es clave para que los estudios y prácticas de cooperación al desarrollo no dejen a nadie fuera contando con las voces de las mujeres en su mayor diversidad.

La incorporación de teorías feministas en los estudios de género y desarrollo sirve para tener en cuenta las ideas y las estructuras patriarcales establecidas en el ámbito internacional y promover una transformación de todo el entramado del orden mundial que, una vez más, parece estar en crisis. Fruto de la investigación de Marta Pajarín (2020) en su tesis doctoral, se concluye que con el auge y establecimiento de políticas neoliberales se encuentra el vínculo con la consolidación del modelo de desarrollo centrado en el crecimiento económico. La política sexual de la globalización ha agravado una crisis en la situación de discriminación de las mujeres, que se ve reflejada también en la intensificación de conflictos y situaciones de violencia que tienen mayor impacto en la situación de mujeres y niñas alrededor de todo el mundo.

Es por ello que en la actualidad es más que necesario aplicar un enfoque de género en todos los niveles de la sociedad, ya que tal enfoque conllevaría la transformación de las estructuras sociales que están provocando la falta de desarrollo como tal, y el mantenimiento de desigualdades y discriminaciones en torno a la figura de las mujeres.

Llegado a este punto, se considera de gran importancia mencionar que el paradigma de desarrollo actual, así como el funcionamiento de la cooperación al desarrollo en el grupo “mujeres” debe dar ser transformado en su discurso y en la forma en la que se establecen las comunicaciones.

El buen funcionamiento de las organizaciones no gubernamentales debe pasar no solo por el trabajo en terreno, estableciendo proyectos de cooperación al desarrollo, sino también siendo partícipes de dicho cambio necesario. Nuestra perspectiva hegemónica desde Occidente debe cambiar, y las ONGs pueden, y deberían ser, el motor de dicho cambio social. Si son las ONGs las que están trabajando con proyectos en los que colectivos ven vulnerados sus derechos, su trabajo puede pasar por transmitir esa vulneración de derechos, visibilizar su existencia y trabajar en su denuncia para promover su erradicación.

El compromiso social de las personas dentro de cada sociedad es fundamental si queremos promover un cambio real en el discurso y por lo tanto en el paradigma del desarrollo. Las personas tienen la capacidad de involucrarse en procesos de cambio mediante la escucha, la comunicación entre sociedades, la educación y la empatía. Es por ello que el trabajo en cuestiones de educación para el desarrollo o educación para una ciudadanía global, y el propio trabajo de la cooperación al desarrollo en terreno, debería realizarse de forma paralela ya que esto enriquecería de experiencias, modos de vida y visiones diversas a todas las sociedades del mundo.

Además, las formas de comunicación que se están generando para dar a conocer las culturas, modos de vida o formas de ver el mundo deben cambiar también. En la actualidad se está realizando un trabajo de comunicación por parte de las grandes ONGs que cae muchas veces en un discurso victimista que implica una «romantización» de la pobreza. Lo que acarrea una idealización de la pobreza como sinónimo de bondad que perpetúa los estereotipos y prejuicios hacia las personas de países del sur global.

Muchas estrategias de comunicación y marketing tienen como punto principal presentar normalmente a niñas/os y personas adultas en condiciones vulnerables y humillantes para crear un sentimiento de culpa, pena o empatía, llamando a la solidaridad o caridad para que sean salvadas. Esto ocurre mucho en los programas dirigidos a mujeres, que, como se presentan en una situación de subordinación y dominación patriarcal, las condiciones de falta de dignidad con las que viven toman protagonismo para que seamos nosotras desde occidente quienes intervengamos.

Las mujeres no necesitan ser salvadas, no necesitan que los habitantes del “mundo desarrollado” lleguen a imponerle su forma de ver la realidad y de actuar. Si nos necesitan que sea solo como un proceso de acompañamiento, de colaboración y relaciones de tú a tú, evitando todo tipo de jerarquías preestablecidas que se puedan originar.

Las mujeres alrededor del mundo ya tienen sus formas de organización y existen multitud de acciones transformadoras y sociales que, como no encajan en los patrones establecidos por occidente, no adquieren visibilidad. Por ello, dar visibilidad también a la existencia de teorías, movimientos sociales y participativos de mujeres en otros contextos es de gran importancia para generar sociedades conocedoras de alternativas.

Además, no podemos poner en cuestión la existencia de conocimiento en otros lugares del mundo. No debemos olvidar que muchas veces se quedan conocimientos fuera de lo académico por el difícil acceso a este ámbito, no por el simple hecho de que no tengan la valía suficiente.

En esta línea de investigación es necesario el planteamiento de un cambio de discurso que promueva una transformación real en los patrones de cooperación establecidos por el sistema internacional. Las personas, el sector social y las organizaciones no gubernamentales tienen el poder de cambio no solo de acciones más concretas y específicas, sino también del cambio en el discurso y en la forma de comunicar, comprender y transmitir diferentes perspectivas y valores.

VII. CONCLUSIONES

Se ha podido concluir que el empoderamiento es uno de los enfoques aportados por el ámbito académico dentro de los estudios de género y desarrollo, y que ha sido adoptado en los últimos años no solo por instituciones como las Naciones Unidas u organismos internacionales, sino que también está arraigado dentro de las organizaciones no gubernamentales e incluso en empresas. Pero debido al auge del uso del concepto y su extensión, se ha podido comprobar que lo que había nacido como un proceso de empoderamiento personal, colectivo y muchas veces político, se ha ido quedando relegado al mero hecho de autonomía o capacitación de las mujeres para su inmersión en el mundo laboral.

Hablando de la inmersión de las mujeres en el mundo laboral cabe mencionar que no es este el hecho perjudicial para su situación de subordinación. La entrada al mundo laboral del grupo mujeres ha sido uno de los grandes logros del proletariado y de la lucha obrera en su momento, pero a lo que hacemos aquí referencia es a ese mundo

laboral arraigado en prácticas puramente capitalistas y de explotación tanto de recursos humanos como de recursos naturales, que acaban afectando y mermando la capacidad individual y personal de las individuos.

Los estudios de cooperación al desarrollo, y la presentación de resultados de proyectos implementados por organizaciones no gubernamentales en torno a la mujer y el desarrollo, se concretan en los beneficios que el empoderamiento, desde su definición académica, otorga a las mujeres.

Se considera tras este estudio de investigación que, como venimos mencionando, la esencia del concepto de empoderamiento y su origen político y de movilización social se ha quedado descontextualizado, por lo que no se presentan en muchos casos los inconvenientes o resultados negativos que puedan suponer los proyectos de cooperación al desarrollo basados en políticas neoliberales que ligan exclusivamente el desarrollo con el crecimiento económico, tanto de las personas como de los países. Esto podemos concluir que implica una instrumentalización de los sujetos de desarrollo a estudiar, en este caso el grupo mujeres, despojándolas consecuentemente de su papel como sujetos activos dentro de la sociedad y de la cooperación al desarrollo.

Cabe mencionar que, por otro lado, es cierto que la integración de perspectivas feministas en agendas internacionales, y la participación de las mujeres en instituciones u organismos también internacionales, ha supuesto un avance en materias como la salud, educación y acceso a crédito, pero se ha plasmado de forma que se ven los resultados, sin analizar si la forma en la que se han obtenido ha sido la adecuada en cuanto a los intereses y necesidades reales de las mujeres como sujetos en todo el mundo.

Se concluye además que los resultados pueden ser entonces ambiguos, dependiendo de la perspectiva desde la cual se analizan. En esta investigación se han presentado visiones del feminismo del Sur global y alternativas al paradigma del desarrollo occidental que, lejos de estar de acuerdo con estas políticas de desarrollo neoliberales, presentan sus alternativas y propuestas diversas que provienen en su mayoría del desarrollo empezando por lo local.

Se cree que integrando debidamente las perspectivas de género en organismos tales como ONGs, instituciones gubernamentales, individuos, y en todos los niveles de las sociedades, una transformación estructural es posible. En los últimos años han surgido aplicaciones de la teoría feminista existente que sugieren dicha transformación

en todos los ámbitos de la sociedad y el cambio en las relaciones de poder debe de venir de la mano de ello, integrando además y teniendo en cuenta de forma horizontal las teorías, movimientos y acciones provenientes del Sur global. Teorías principalmente de feminismo marxista, decolonial y transformador que tienen cabida en el campo estudiado.

Podemos concluir asimismo que la importancia del enfoque de empoderamiento en los estudios de género y desarrollo reside en el hecho de que tiene en cuenta diferentes opresiones que experimentan las mujeres, no solo la de género, sino también de acuerdo a su etnia, clase, posición social o pasado colonial. Categorías que hoy en

día deben observarse para conseguir una cooperación y, en definitiva, una sociedad global que represente a todas y cada una de las personas en contextos tan diversos.

Finalmente, se puede señalar que la perspectiva de integración de género y, en concreto, el enfoque de empoderamiento, sientan las bases para un cambio de paradigma real en lo que afecta a las mujeres en la cooperación al desarrollo. Pero, por otra parte, hay que tener en cuenta también que el cambio de la conceptualización de desarrollo establecida hasta la actualidad es de gran importancia para poder hablar de una transformación social real en todas las esferas de la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

- Aguinaga, M., Lang, M., Mokrani, D., Santillana, A. (2011). Pensar desde el feminismo: críticas y alternativas al desarrollo. *Más allá del desarrollo* (pp 55-82). Ediciones Abya Yala.
- Batliwala, S. (1997). El significado del empoderamiento de las mujeres: nuevos conceptos desde la acción. En: M. León., *Poder y empoderamiento de las mujeres* (pp. 187-211). T/M Editores.
Online. URL: https://ivcongreso.congresoed.org/wp-content/uploads/2014/10/D4_Batliwala_1997.pdf (último acceso el 11-07-2022).
- Echart, E. (2017). Movimientos de mujeres y desarrollo. En M. Carballo, coord., *Género y Desarrollo: cuestiones clave desde una perspectiva feminista* (pp. 131-160). Catarata.
- Escobar, A. (2007). *La intervención del Tercer mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Fundación Editorial El Perro y La Rana. Online. URL: <https://cronicon.net/paginas/Documentos/No.10.pdf> (último acceso el 11-07-2022).
- Leon, M. (1997). Poder y empoderamiento de la mujer. *Fondo de documentación mujer y género*. Tercer mundo ediciones.
Online. URL: <https://bibliotecaiztapalapauin.files.wordpress.com/2018/07/podermujer2.pdf> (último acceso el 11-07-2022).
- Leon M. (2013). Poder y empoderamiento de las mujeres. Online. URL: <https://mujeresforjadorasdedesarrollo.files.wordpress.com/2013/11/m-lec3b3n-versic3b3n-final-nov-10-2013.pdf> (último acceso el 11-07-2022).
- Mohanty, C. (1984). Under Western Eyes: Feminist Scholarships and Colonial Discourses. *Humanism and the University I: The Discourse of Humanism*. Online. URL: <https://doi.org/10.1057/fr.1988.42> (último acceso el 11-07-2022).
- Montealegre, D. (2020). Aportes y críticas feministas sobre la incorporación de las mujeres y el enfoque de género en el desarrollo. *Revista Trabajo Social* 22(1), (pp. 107-124).
Online. URL: <http://www.scielo.org.co/pdf/traso/v22n1/2256-5493-traso-22-01-107.pdf> (último acceso el 11-07-2022).
- Mosedale, S. (2003). Towards a framework for assessing empowerment. *Paper for New Directions In Impact Assessment for Development: Methods and Practice*.
Online. URL: <https://ageconsearch.umn.edu/record/30578/files/ia030003.pdf> (último acceso el 11-07-2022).
- Murguialday, C. (2005). *Las mujeres en la cooperación para el desarrollo*. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco. Online. URL: https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/47/Las_mujeres_en_la_cooperacion_al_desarrollo.PDF?1488539176 (último acceso el 11-07-2022).
- Murguialday, C. (2013). *Reflexiones feministas sobre el empoderamiento de las mujeres*. Cooperació Ediciones.
Online. URL: https://www.cooperaccio.org/wp-content/uploads/2014/03/Empoderamiento_Cast_web.pdf (último acceso el 11-07-2022).
- Pajarín, M. (2020). *Alcance transformador de género de las agendas y de las políticas de desarrollo y de cooperación internacional: análisis del caso español*. [Tesis Doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
Online. URL: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/65785/1/T42328.pdf> (último acceso el 11-07-2022).

- Paredes, P. (2012). Pobreza al femenino: entre la perspectiva de género y el paradigma del desarrollo. *Revista de Estudios de Género de la Universidad de Guadalajara*, 4(36), 257-291.
Online. URL: https://www.academia.edu/4101433/Pobreza_al_femenino_entre_la_perspectiva_de_g%C3%A9nero_y_el_paradigma_del_desarrollo (último acceso el 11-07-2022).
- Rodríguez, I. (2017). De las mujeres al género en el desarrollo: mucho más que un cambio terminológico. En M. Carballo, coord., *Género y Desarrollo: cuestiones clave desde una perspectiva feminista* (pp. 49-74). Catarata.
- Rowlands, J. (1995). Empowerment examined. *Development in Practice*, 5(2), (pp- 101-107).
Online. URL: <https://doi.org/10.1080/0961452951000157074> (último acceso el 11-07-2022).
- Rowlands, J. (1997). *Questioning empowerment. Working with women in Honduras*. Oxfam Publications GB.
Online. URL: <https://doi.org/10.3362/9780855988364> (último acceso el 11-07-2022).
- Sandoval, C. (1991). U.S. Third World Feminism: The theory and method of oppositional consciousness in the Postmodern World. *Gender*, 10.
Online. URL: <https://www.dialoglobal.com/barcelona/texts/sandoval/Sandoval%20US%20Third%20World%20Feminism.pdf> (último acceso el 11-07-2022).
- Schröder, C. (2013). *El empoderamiento de las mujeres mediante proyectos productivos, un estudio de caso en la Amazonia Ecuatoriana*. [Trabajo a Fin de Máster] Universidad de Málaga.
Online. URL: <https://docplayer.es/23180934-El-empoderamiento-de-las-mujeres-mediante-proyectos-productivos.html> (último acceso el 11-07-2022).
- Sen, G. y Grown, C. (1987). Development Crisis and Alternative Visions: Third World Women's Perspectives. *Canadian Women Studies/Les Cahiers de la Femme*, 7(1&2), 31-33.
Online. URL: <https://doi.org/10.4324/9781315070179> (último acceso el 11-07-2022).
- Young, K. (1997). El potencial transformador en las necesidades prácticas: empoderamiento colectivo y el proceso de planificación. En: M. León, comp., *Poder y empoderamiento de las mujeres* (pp. 99-118). Tercer mundo Ediciones.
Online. URL: <https://bibliotecaiztapalapauin.files.wordpress.com/2018/07/podermujer2.pdf> (último acceso el 11-07-2022).
- Zakaria, R., et al. (2017). *Emissaries of Empowerment*. Colin Powell School for Civic and Global Leadership.
Online. URL: <http://www.deviarchy.com/wp/wp-content/uploads/2017/09/EMISSARIES-OF-EMPOWERMENT-2017.pdf> (último acceso el 11-07-2022).
- Zemelman, H. (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. El Colegio de México.
Online. URL: <https://doi.org/10.2307/j.ctv6jmxq2> (último acceso el 11-07-2022).

Antía Soliño Bonet (Galicia, 1999) es Graduada en Relaciones Internacionales por la Universidad Europea de Madrid en el curso académico 2021-2022 y estudiante de Máster de Cooperación Internacional para el Desarrollo en la Universidad de Salamanca (2022-2023). Participa en el mundo de la cooperación en colaboración con la Asociación Keur Talibé Ndar de Senegal en España y acudiendo en ocasiones a terreno.

Hacia Una Definición de Pensamiento Crítico

Adán Arsuaga Méndez
Universidad Europea

Resumen

El presente artículo parte de la problemática surgida a la hora de definir los conceptos de pensamiento crítico o juicio crítico, precisamente en el contexto actual donde la expresión ha cobrado especial importancia, más aún en los últimos años debido a la aparición y proliferación de las redes sociales.

Dada la multiplicidad y disparidad de definiciones ante las que se encuentra el académico, se propone una breve revisión bibliográfica multidisciplinar de las principales concepciones desarrolladas hasta la fecha, así como un análisis comparativo para establecer tanto los diferentes elementos sustanciales, indicadores y disposiciones que aparecen reiterados en ellas, con el objeto de ofrecer una visión global de la cuestión que ayude al investigador en sus futuros estudios.

Palabras clave

Pensamiento crítico, juicio crítico, lectura crítica, comprensión lectora, definiciones, indicadores, disposiciones.

Towards a Definition of Critical Thinking

Abstract

This article is based on the problems that arise when defining the concepts of critical thinking or critical judgment, precisely in the current context where the expression has gained special importance, even more so in recent years due to the appearance and proliferation of social networks.

Given the multiplicity and disparity of definitions before which the academic finds himself, a brief multidisciplinary bibliographic review of the main conceptions developed to date is proposed, as well as a comparative analysis to establish both the different substantial elements, indicators and provisions that appear reiterated in them, in order to offer a global vision of the issue that helps the researcher in his future studies.

Keywords

Critical thinking, critical judgment, critical reading, reading comprehension, definitions, indicators, dispositions.

Cita Bibliográfica recomendada de este artículo:

Arsuaga, A. (2022). Hacia una definición de Juicio Crítico. *Criticae. Revista Científica para el Fomento del Pensamiento Crítico*, 2(1), 26-36.

I. INTRODUCCIÓN

La expresión “pensamiento crítico” aparece desde hace unos pocos años repetida en boca de políticos, periodistas, informadores en general, o incluso en el lenguaje natural del ciudadano de a pie. Baste ver, por ejemplo, cómo es reiterada varias veces en la nueva ley educativa recientemente aprobada en España (Gobierno de España, 2022). Esto implica por un lado el surgimiento de una necesidad, tal vez acuciada por la reciente emergencia de las redes sociales en las comunicaciones y relaciones humanas, de incidir de manera precisa en la importancia de la capacidad crítica del individuo asediado por la intoxicación informativa. Esta necesidad resulta crucial puesto que, en definitiva, las únicas herramientas de que disponemos para hacer frente a la sobreexposición mediática se encuentran en nuestra propia capacidad cognitiva (Arsuaga *et al.*, 2022). Como veremos más adelante, el pensamiento crítico y la capacidad de emitir juicios críticos, constituyen la clave para hacer una reflexión profunda de los diferentes mensajes a los que nos vemos expuestos a diario en la medida de nuestras capacidades. Pero, por otro lado, indica también cómo la popularización del término y sus diferentes acepciones implican difuminar, aún más, sus ya de por sí borrosas fronteras, derivando en una mayor indefinición.

Como suele pasar, cuando un concepto se amplía de continuo para que admita más interpretaciones, al final sus fronteras (“de-finir” significa literalmente poner fin, poner límites a lo que algo es y deja de ser, establecer la frontera entre lo que un concepto es y no es) dejan de tener utilidad. Cuando un concepto puede significar prácticamente cualquier cosa, acaba por no significar nada en absoluto.

Lo que sigue, sin embargo, no constituye una nueva definición del concepto de pensamiento crítico. Tampoco supone defensa alguna por una de las definiciones aportadas hasta la fecha por los académicos que han intentado acercarse al movedizo terreno de la capacidad de juicio crítico, sino más bien, y como bien reza el título del presente estudio, una aproximación a su definición. El objetivo principal del presente artículo es realizar una breve revisión bibliográfica en torno a las diferentes definiciones de pensamiento crítico, así como los diversos elementos e indicadores que nos encontramos en ellas. Como objetivo secundario se propone el análisis comparativo de las diferentes concepciones e indicadores. Se sigue aquí una metodología analítica conceptual comparativa, de carácter mixto, tratándose datos tanto cualitativos como cuantitativos.

El enfoque tomado es pues filosófico, o si se prefiere, metafísico, si bien navegaremos por algunas disciplinas como la Psicología cognitiva o la Pedagogía. Y, como suele suceder en Filosofía, intentando responder a una pregunta, acabamos planteando otras más. No pretendemos de esta forma responder a la pregunta de qué es pensamiento crítico, sino más bien plantear la pregunta a la vez que la analizamos, viendo cómo otros han intentado responderla, y advirtiendo los problemas que nos encontramos en el camino.

II. HACIA UNA DEFINICIÓN

Comúnmente se suele decir que, si acordáramos con exactitud el sentido y significado de los términos antes de iniciar una discusión, esta no llegaría a darse nunca. Este tipo de afirmaciones, si bien del todo exageradas en cuanto a su alcance y contenido, revelan, sin embargo, un cierto aspecto oculto no carente de veracidad; y es que tras las discusiones (tomando aquí el término en su sentido más amplio) muchas veces subyace una discrepancia terminológica de base.

Esto implica, de manera inevitable, el traslado de la problemática en cuestión (esto es, la discusión) a las propias definiciones de los términos a debatir, es decir; en realidad no discutimos tanto sobre contenidos o desarrollos (pongamos como ejemplo una determinada ley), sino que discutimos sobre lo que entendemos por las definiciones de los términos a partir de los cuales se desenvuelven estos (aquellos conceptos legales en los cuales esa determinada ley se desarrolla, siguiendo el mismo ejemplo).

Seguramente, este fenómeno no ha pasado desapercibido al lector; ya los primeros filósofos se esforzaban en buscar definiciones precisas de los términos sobre los que luego desarrollarían sus doctrinas –podemos ver en Sócrates ese afán por la precisión definitoria (Reale y Antiseri, 2010, p. 105), pero también filósofos presocráticos desde Anaximandro a Anaxágoras (Ibid., p. 21 y 44), pasando por los pitagóricos como Filolao (Ibid., p. 28), mostraron especial interés en clarificar conceptos–, de forma que se hizo costumbre hasta día de hoy entre los académicos comenzar sus disquisiciones con una especie de glosario –los ejemplos son innumerables, véase aquí a Kant (Kant, 1781) cuya *Crítica de la Razón Pura* comienza precisamente con definiciones, o Frege (Frege, 1892) mismamente–. Esto, en la tradición académica occidental, conforma una metodología que ha permitido el desarrollo de sistemas de alta complejidad, si bien se asume el riesgo de que una incorrecta

definición inicial de uno de los términos baste para derribar un sistema como un castillo de naipes.

Como veremos en el apartado siguiente, aunque podemos encontrar aproximaciones conceptuales de expresiones como “pensamiento crítico”, “juicio crítico”, o “lectura crítica”, o incluso “comprensión lectora” desde prácticamente los comienzos de la Ciencia y la Filosofía hasta mediados del siglo pasado, es precisamente en la década de los ochenta cuando observamos una emergencia en la definición del concepto de pensamiento crítico, aunque se haya visto impulsado especialmente en la última década.

Resulta evidente que la aparición de las redes sociales ha supuesto un salto cualitativo en la forma en que obtenemos información. La progresiva merma en las ventas de la prensa escrita, así como la paulatina pérdida de telespectadores y radioyentes de los servicios de noticias en favor de otros canales protagonizados por las redes sociales (Twitter, Facebook, Telegram, etc.) ha generado nuevas formas de información, acompañadas éstas de nuevas formas de propaganda, bulos, *fake news*, etc.

III. BREVE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Aunque la literatura académica reciente ha puesto énfasis en los autores clásicos (Sócrates, Platón, Aristóteles, etc.) como iniciadores del pensamiento crítico (en un sentido amplio cabe apuntar que Filosofía y pensamiento crítico son dos conceptos cuyas fronteras resultan borrosas al profundizar en ellos), hemos de avanzar hasta tiempos recientes para empezar a ver algunas definiciones propiamente dichas. Esto es, sin duda la mayéutica socrática se puede considerar como un método apropiado –aún a día de hoy es empleado por numerosos docentes– para la formación del pensamiento crítico en los discentes (Camargo y Useche, 2015), pero no encontraremos en los testimonios del ateniense ninguna definición de pensamiento crítico *ut talis*. Lo mismo ocurre, por ejemplo, con el método cartesiano; pocos dudarán de encontrarlo idóneo para la formación de un espíritu crítico; no obstante, Descartes en ningún momento llegó a definir el término. En la que tal vez sea una de las primeras y más representativas definiciones, a saber, la de John E. McPeck en su libro de 1981 *Critical Thinking and Education*, afirma que el pensamiento crítico sería: “la propensión y habilidad para participar en una actividad con escepticismo reflexivo” (McPeck, 1981, p. 8), definición que podría encajar a la perfección con la metodología cartesiana.

Ocurre lo mismo con un autor mucho más reciente que el racionalista francés, en el cual algunos académicos han

visto un primer acercamiento a la definición de pensamiento crítico. Se trata de John Dewey, que en su famoso texto de 1910, *How We Think* (Dewey, 1910), realiza una aproximación al concepto, aunque tendríamos que precisar que el autor norteamericano se refiere a la expresión “pensamiento reflexivo”. Encontramos en este punto cierta literatura sobre si “reflexivo” y “crítico” podrían ser términos equivalentes (Ruutmann, 2019) y, a pesar de que en principio hay importantes matices que nos impulsan a afirmar lo contrario, en el contexto de la filosofía de Dewey sí que parece haber consenso en cierta mimesis conceptual.

Para Dewey pues:

La reflexión no implica tan solo una secuencia de ideas, sino una consecuencia, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente como resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que precedieron (Dewey, 1910).

Al igual que en los casos anteriores, supone esta concepción sobre el pensamiento reflexivo un elemento crucial a la hora de mejorar la capacidad de pensamiento crítico, empero, no podríamos considerarla una definición propiamente dicha. Este concepto de pensamiento reflexivo implica en realidad una gnoseología inter-relacional más que una concepción de la adquisición del conocimiento acumulativa por adición. No es pensamiento crítico en sí, pero sí podríamos considerar la reflexión (sin haber entrado aún en una definición) como un aspecto fundamental de este.

Algo similar ocurre con la taxonomía desarrollada por Benjamin Bloom (Bloom y Krathwohl, 1971). Aunque el pedagogo no ofreció definición alguna del concepto, algunos académicos han visto en las categorías de orden superior de su taxonomía las características definitorias del pensamiento crítico. Análisis, síntesis y evaluación conformarían, de esta forma, los procesos necesarios para poder predicar la criticidad de un proceso o resultado (juicio) cognitivo (Kennedy et al., 1991). En líneas generales, los enfoques pedagógicos relativos al pensamiento crítico suelen trabajar con esta premisa, aduciendo a la Taxonomía de Bloom a la hora de fundamentar o definir el propio concepto.

De cualquier forma, no es hasta final del siglo pasado cuando el concepto de pensamiento crítico cobra entidad plena y empiezan a aparecer definiciones más precisas. Aparte de la ya mencionada cartesiana defini-

ción propuesta por McPeck, resulta relevante citar la de Ennis, para quien el pensamiento crítico supondría: “[un] pensamiento reflexivo y razonable que se centra en decidir qué creer o hacer” (Ennis, 1985, p. 45). El carácter práctico de su definición (específicamente dirigido a fundamentar creencias), contrasta claramente con la propuesta de McPeck, más enfocada a la caracterización del sujeto crítico.

Mathew Lipman, uno de los más prolíficos autores sobre el tema, y uno de los más citados, proponía en 1988 en su artículo “Critical Thinking - what can it be?”, una definición con tres aspectos fundamentales: “pensamiento hábil y responsable que facilita el buen juicio porque 1) se basa en criterios, 2) se corrige a sí mismo y 3) es sensible al contexto” (Lipman, 1988, p. 39). De esta forma, el filósofo ampliamente influido por el trabajo de Dewey nos da las claves para poder desarrollar el pensamiento crítico, esto es: nos dice por qué y cómo podemos llegar a pensar críticamente. Pero, a su vez, también nos da tres indicadores necesarios para poder diferenciar aquellos argumentos críticos de los que no lo son. Esto nos resulta de especial interés para poder cuantificar de alguna manera la capacidad crítica de un individuo, lo cual supone uno de los grandes retos de la cuestión.

Peter A. Facione, otro de los estudiosos del tema, nos propone lo que tal vez sea una definición más precisa del concepto (no obstante, Facione se refiere específicamente al juicio crítico, más que al pensamiento): “juicio autorregulador, con propósito, que da como resultado la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia, así como la explicación de las consideraciones probatorias, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o conceptuales en las que se basa ese juicio” (Facione, 1990, p. 3). En este caso un juicio crítico ha de tener la capacidad de autorregularse, es decir, ha de ser autónomo en su formulación, sin depender de creencias o constricciones externas a sí mismo o la propia capacidad de juzgar. Pero además ha de tener un propósito, con lo cual aúna tanto el carácter descriptivo como el prescriptivo que vimos antes en la definición de McPeck. Se trataría, por tanto, de “juzgar de manera reflexiva qué hacer o qué creer” (Facione, 2000, p. 61); esto es, de realizar una reflexión crítica (profunda, fundada, seria) en torno tanto a las propias creencias individuales, como a su ética.

Ahora bien, uno de los aspectos más interesantes de esta definición se encuentra en los indicadores que describe; a saber, la interpretación, análisis, evaluación e inferencia. Y esto es fundamental porque, al igual que en el caso de la

definición de Lipman, Facione nos provee de elementos cuantificables que nos permitirán determinar cuándo un juicio es crítico y cuándo no, es decir, cuándo el agente es capaz de pensar críticamente. Por tanto, esto supone que, para Facione, en el pensamiento crítico han de intervenir (aunque sea en diferentes grados) estos elementos en combinación, de manera que el juicio emitido aporte una explicación razonada, a través de consideraciones probatorias, conceptuales, etc. Se trataría, en definitiva y en un sentido laxo, de lo que los griegos clásicos entendían por *logos*, esto es, palabra razonada, juicios fundamentados en la razón y no en la opinión (*doxa*).

Para Facione el pensamiento crítico posee siete características necesarias: “[ser] de naturaleza inquisitiva, de mente abierta, flexible, imparcial, tener el deseo de estar bien informado, comprender diversos puntos de vista y estar dispuesto tanto a suspender el juicio como a considerar otras perspectivas” (Facione, 1990). El problema al que nos enfrentamos con estas diferentes características residiría en su posible cuantificación; resulta harto complicado establecer una gradación fiable desde un punto de vista metodológico en algo tan etéreo como la flexibilidad de un individuo, o su disposición a tener la “mente abierta.”

Richard Paul es otro de los más importantes pensadores que han dedicado su vida académica al estudio del pensamiento crítico. En el que tal vez sea su libro más celebrado nos propone la siguiente definición: “pensamiento disciplinado y autodirigido que ejemplifica las perfecciones del pensamiento apropiado para un modo particular o dominio de pensamiento” (Paul, 1992, p. 9). En su definición podemos ver claramente el carácter práctico del concepto. El objetivo del pensamiento crítico sería por tanto, según el autor, desarrollar una metodología idónea para un modo o dominio de pensamiento. Se trata de la adecuación idónea de los procesos cognitivos aplicada a modos determinados de pensamiento. Paul (1992) analiza el pensamiento crítico en el contexto de las “perfecciones del pensamiento” (p. 9). En conjunto con Linda Elder nos aclara: “el pensamiento crítico es un proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo, debido a que se apoderan de sus estructuras inherentes del acto de pensar y por someterlas a los estándares intelectuales” (Paul y Elder, 2005, p. 7). Los estándares intelectuales han sido descritos por Elder (2005) y suponen una sistematización de determinados procesos cognitivos de orden superior. Sin entrar detenidamente en cada uno por su extensión, entre ellos se encuentran: la claridad, la exactitud, la precisión, la profundidad, la amplitud, la relevancia y la lógica, aspectos que, de for-

ma evidente, juegan un papel crucial en la producción de juicios críticos y que, además, se tornan herramientas idóneas que encajan a la perfección en una definición de carácter tan práctico como la de Paul.

No obstante, para Sharon Bailin (Bailin et al., 1999b, p. 278) el pensamiento crítico supone un “pensamiento dirigido a un objetivo y con un propósito, ‘pensamiento dirigido a formar un juicio’, donde el pensamiento mismo cumple con los estándares de adecuación y precisión”. En esta definición vemos una clara demarcación entre los conceptos de “pensamiento crítico y juicio crítico”. Para la autora canadiense resulta evidente que el pensamiento crítico está orientado a la producción de juicios (igualmente críticos, como es lógico), y esto no es baladí. Existe una discusión sobre si el pensamiento crítico tiene un carácter práctico en la emisión de juicios, o si se puede aplicar, en cambio, a cualquier tipo de proceso cognitivo. En este sentido y según esta autora, el pensamiento crítico ha de ajustarse a la propia adecuación práctica de su propósito, esto es, se trata de utilizar una metodología apropiada para la consecución de juicios precisos. Nos encontramos, una vez más, ante una definición de carácter prominentemente práctico.

Bailing ha criticado en numerosas ocasiones la aproximación conceptual de la psicología cognitiva al concepto de pensamiento crítico. Hemos de entender aquí que, a diferencia de las aproximaciones filosóficas generalmente de carácter prescriptivo, por regla general y dado que la psicología se enfrenta al problema de que los procesos cognitivos no son observables, los cognitivistas han enfocado sus definiciones principalmente en los resultados del pensamiento crítico. Es decir, dadas las dificultades al observar los procesos cognitivos, estos académicos se han centrado en los resultados producidos por el pensamiento crítico a la hora de definirlo, generalmente en forma de comportamientos o habilidades (análisis, interpretación, formulación de preguntas, etc.) más que en el propio proceso (Bailin, 2002). La propuesta de Bailin entiende el pensamiento crítico en tanto que “buen” pensamiento, que cumple con criterios o estándares específicos de adecuación y precisión. Como decíamos, Bailin se ha opuesto a este tipo de concepciones, puesto que considera erróneo concebir el pensamiento crítico como “una serie de pasos o habilidades discretas”. En este punto coincide con muchos otros autores, como por ejemplo Van Gelder (2005), para quien la suma de las partes no es igual al todo, especialmente cuando se trata de procesos cognitivos.

Sin embargo, no podemos dejar de lado la aproximación cognitivista; el hecho de enfocarse más en resultados que

en procesos no implica error en las propuestas definitorias, sino tan solo una mirada diferente. Un enfoque en resultados nos puede aportar información relevante que se nos haya quedado olvidada durante los procesos. Por otro lado, la acusación de los filósofos como Bailin o Gelder de focalizar las definiciones en resultados más que en procesos podría ser considerada, por lo pronto, cuestionable. Sí que es cierto que los cognitivistas, tal vez por deformación profesional (o bien por la dificultad de observar directamente los procesos antes señalada), tienden a priorizar resultados, pero no es cierto que dejen los procesos de lado como veremos a continuación.

Dentro de las definiciones propuestas por los cognitivistas podemos destacar tres principalmente, a saber; las de Sternberg, Halpern y Willingham. Para el primero y tal vez el más conocido, el pensamiento crítico aunaría “los procesos mentales, las estrategias y las representaciones que usa la gente para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos” (Sternberg, 1986, p. 3). Y aquí ya vemos cómo de manera efectiva su definición comienza teniendo en cuenta procesos. No obstante, es cierto que es una definición dirigida a resultados; resolución de problemas, toma de decisiones, cognición (como muchas de las anteriores realizadas por filósofos que hemos visto), tiene en cuenta procesos, estrategias y representaciones. De hecho, lo que en realidad está haciendo Sternberg en su definición es precisamente eso, relacionar procesos con resultados. Otro punto destacable de esta propuesta se encuentra en los resultados; para el cognitivista, el objetivo del pensamiento crítico no sería la producción de juicios (como hemos visto en el caso de Lipman y otros), sino un rango de actos mayor como adquisición de nuevos conocimientos o resolver problemas. Como señalamos más arriba, la discusión está abierta, ya que algunos autores sostienen que en estas acciones lo que en realidad estaríamos haciendo sería emitir juicios.

Halpern nos propone una definición en cierto sentido similar a la de Sternberg, pero a su vez bastante distante. Para el psicólogo el pensamiento crítico sería: “el uso de aquellas habilidades cognitivas o estrategias que aumentan la probabilidad de un resultado deseable” (Halpern, 1998, p. 450). Por tanto, de manera similar a la definición de Sternberg, nos relaciona procesos (habilidades o estrategias) con resultados. Ahora bien, mientras que Sternberg nos habla de resultados concretos como la resolución de problemas o la toma de decisiones, el objetivo para Halpern es un “resultado deseable”. No solo eso, sino que además introduce un carácter probabilístico en la consecución del resultado; lo que se busca no

es el resultado en sí, sino una mayor probabilidad de llegar a ese resultado. El pensamiento crítico consiste para Halpern, pues, en aquellos procesos cognitivos que aumentan la probabilidad de conseguir un objetivo. Esta es, sin duda, una de las definiciones más polémicas, pues resulta tan amplia que parece obviar el propio propósito del pensamiento crítico propuesto por los antiguos griegos, pero entendida en un contexto determinado no deja de tener cierto sentido, ya que salva algunos problemas conceptuales que enturbian las definiciones anteriores. El pensamiento crítico (Filosofía o Ciencia, en un sentido amplio) tal y como se entendía en la Grecia Clásica, tenía como objeto llegar a la verdad (verdad, entendida como adecuación o correspondencia con la realidad). Una definición de pensamiento crítico con tal propósito implica, necesariamente la postulación no solo de una única realidad objetiva previa e independiente del sujeto, sino también la propia capacidad subjetiva de llegar a conocerla objetivamente. Con esto nos retrotraemos a discusiones filosóficas muy problemáticas, salvadas (o no) hace ya unos siglos. El lector, sin duda, será consciente de la enorme cantidad de literatura filosófica que hay a este respecto.

El problema, empero, de esta definición reside paradójicamente en su indefinición, puesto que resulta tan amplia que no define (como decíamos más arriba, no delimita), derivando, finalmente, en un cajón de sastre. En definitiva, según Halpern, cualquier tipo de habilidad cognitiva podría ser considerada como pensamiento crítico, siempre y cuando sea apropiada para un fin determinado.

Por último, la definición de Willingham nos muestra una acepción de pensamiento crítico que consiste en: “ver ambos lados de un problema, estar abierto a nueva evidencia que refuta tus ideas, razonar desapasionadamente, exigir que las afirmaciones estén respaldadas por evidencia, deducir e inferir conclusiones de los hechos disponibles, resolver problemas, etc.” (Willingham, 2007, p. 8). En esta definición podemos comprobar la focalización en los resultados de los procesos; no está buscando así pues, entender cuáles son los elementos clave del pensamiento crítico, sino más bien en qué tipo de resultados se traduce su aplicación. Una vez más aparece el elemento de resolución de problemas como uno de los resultados deseables, al igual que ocurre con la deducción y la inducción; sin embargo, los primeros elementos suponen más bien características generales del pensador crítico. Cabe preguntarse si estos elementos son necesarios y/o suficientes, aunque el “etcétera” del final sugiere tan solo suficiencia. En líneas generales,

para un estudio profundo con muestreo, este tipo de definiciones puede ser un tanto difuso y se tornaría necesario establecer la relación causal entre los elementos definitorios y el propio concepto de pensamiento crítico.

Aun así, la literatura académica nos ha provisto, en las últimas décadas, de un sinfín de definiciones más. Por ejemplo, el sociólogo Vincent R. Ruggiero (1984) define el pensamiento crítico como “el examen minucioso de la solución a un problema propuesto para determinar tanto sus fortalezas como sus debilidades. En definitiva, significa evaluación y juicio crítico” (p. 129). Vemos aquí, una vez más, el énfasis en el carácter práctico de la definición. Para Wilson (1988) en cambio, el pensamiento crítico implica predecir resultados, formular preguntas y responder al texto, aplicando los propios valores y creencias, apostando claramente por una definición enfocada en resultados. La lista de definiciones continúa desplegándose, adaptándose el término a las necesidades específicas de cada autor.

Otro punto relevante, fruto tal vez de una cierta confusión terminológica, que algunos autores han puesto de relieve, aparece con las diferentes definiciones de “lectura crítica” o, comúnmente llamada, *comprensión lectora* –si bien comprensión lectora suele traducirse del inglés literalmente por *reading comprehension*, algunos traductores suelen utilizar *critical reading* como homónimo–. Más centrada, eso sí, en el contexto educativo (sobre todo en los ámbitos de primaria y secundaria), toma relevancia en la literatura académica reciente. Así pues, Shor (citado en Lankshear, 1994) describe la lectura crítica como:

hábitos analíticos de pensar, leer, escribir, hablar o discutir que van más allá de la superficie de impresiones, mitos tradicionales, meras opiniones y clichés rutinarios; comprender los contextos sociales y las consecuencias de cualquier tema; descubrir el significado profundo de cualquier evento, texto, técnica, proceso, objeto, declaración, imagen o situación; aplicando ese significado a su propio contexto (p. 22).

La similitud de esta concepción de la lectura crítica con el pensamiento crítico no es despreciable, hasta el punto de preguntarse si pudiera darse una sin la otra.

Otros autores no llegan a definir el concepto de lectura crítica, sino que se limitan a describir las actitudes o comportamientos que se esperan de un lector crítico, o lo que creen que la lectura crítica debería tener como objetivo (Simpson, 1996; Frager & Thompson, 1985). En realidad, entre este tipo de aproximación conceptual y algunas de las definiciones más descriptivas vistas más arriba no hay mucha diferencia.

Para Flynn (1989), sin embargo, la lectura crítica implica “un proceso interactivo que utiliza varios niveles de pensamiento a la vez” (p. 664), como por ejemplo, el análisis – clarificación de la información mediante el examen de las partes que la componen; la síntesis: combinación de partes relevantes en un todo coherente; y evaluación, que implica establecer estándares y luego juzgar las ideas contra los estándares para verificar su razonabilidad. Podemos observar aquí claramente una referencia implícita a la Taxonomía de Bloom.

De cualquier forma, a pesar de que la lectura crítica y el pensamiento crítico no son exactamente lo mismo, las similitudes en sus definiciones indican que la relación conceptual es tan extremadamente estrecha que en muchas ocasiones los académicos tienen problemas en distinguirlas. Commeyras (1990) nos plantea esta cuestión: “la afirmación de que el pensamiento crítico está estrechamente relacionado con la comprensión lectora es similar a la opinión de que el razonamiento es una parte integral de la lectura. [...] El pensamiento crítico, que involucra el razonamiento, es el proceso que utiliza el lector para determinar qué interpretaciones son consistentes con la evidencia textual y el conocimiento previo” (p. 201). Newton (citada por Taglieber, 2000) va más allá cuando afirma que: “leer críticamente es pensar críticamente. El pensamiento crítico es una manera de asimilar y procesar información y evaluar ideas”. Este punto resulta crucial porque de aquí algunos pedagogos han postulado que no se puede comenzar a trabajar el pensamiento crítico del cuerpo discente hasta que este no haya alcanzado unos ciertos niveles en la lecto-escritura.

Como comentábamos más arriba, la lista de definiciones parece no acabarse nunca, cada una adaptada a unas necesidades o circunstancias diferentes y no tendría sentido extenderse en el presente artículo añadiendo más, pues nuestro objetivo es más constatar la problemática a la hora de establecer una definición unívoca y clara, así como establecer los problemas a los que se han enfrentado los diferentes académicos y pensadores a la hora de realizar un acercamiento al concepto.

IV. LA IMPORTANCIA DE LOS INDICADORES

Dada la cantidad y disparidad de definiciones que hemos visto, es comprensible que el investigador neófito, o cualquier académico que busque información concreta sobre el pensamiento crítico para desarrollar sus trabajos, se vean envueltos en el laberinto conceptual que supone intentar arrancar desde un punto de partida concreto.

Como señalábamos, la ambigüedad en la definición conceptual inicial tan solo nos puede llevar a conclusiones confusas y la desaprobación de la comunidad.

Es por eso que, en líneas generales, los autores suelen decantarse por una u otra de las definiciones propuestas en el apartado anterior, dependiendo en gran medida del dominio del estudio que se va a realizar. Hemos de entender que esto en sí no es algo reprochable. No todos los conceptos son claramente definibles, pero eso no ha de ser impedimento para que podamos realizar investigaciones a fondo sobre ellos. Baste con dejar claro desde el principio qué punto de vista vamos a tomar como punto de partida. Y esto resulta fundamental porque, dependiendo qué definición tomemos a la hora de estudiar el pensamiento crítico, estaremos fijándonos en unos u otros indicadores.

Si, por ejemplo, tomamos como punto de partida para un estudio la definición de Facione, los elementos que vamos a buscar en los sujetos a estudiar van a ser precisamente juicios emitidos por los sujetos en los que haya: interpretaciones, análisis, evaluaciones e inferencias, al igual que las explicaciones probatorias, etc. Si, por el contrario, tomáramos en consideración la definición de Flynn (1989), tan solo tendremos en cuenta las operaciones cognitivas de orden superior de la taxonomía de Bloom, a saber; analizar, sintetizar y evaluar. Estos elementos, extraídos directamente de cada una de las definiciones, son los que nos van a permitir analizar, cuantificar y evaluar los pensamientos de los sujetos del estudio, y son precisamente los que nos van a poner en disposición de sacar de manera inequívoca las conclusiones del estudio. De aquí, precisamente, la importancia de la definición de pensamiento crítico; conforman estos elementos las categorías que trabajaremos posteriormente en nuestro estudio.

Como hemos podido observar en el apartado anterior, hay algunos indicadores que parecen repetirse en varias de las diferentes definiciones. En líneas generales, este tipo de repeticiones puede considerarse como señal de la importancia del elemento como parte de lo que podríamos llamar una “supra definición”, es decir, una definición que aunara los elementos fundamentales propuestos por diferentes autores. Observamos, por ejemplo, que la habilidad de juzgar o evaluar resulta crucial como elemento definitorio de pensamiento crítico para los siguientes autores: Ennis (1985), Facione (1990) y Lipman (1988), aunque también en otras que no hemos visto en el presente artículo como Case (2005) y Tindal y Nolet (1995). Esto resulta lógico ya que, como hemos comprobado, es precisamente esta capacidad la

que enlaza el concepto de juicio crítico con el de pensamiento crítico. De esta forma, piensa críticamente quien tiene desarrollada su capacidad de emitir juicios (críticos, se entiende). En líneas generales, podríamos deducir que esta habilidad no podría faltar en una definición de pensamiento crítico y, por lo tanto, cuando nos enfrentemos al estudio del mismo, seguramente sea uno de los primeros indicadores que tengamos en cuenta.

Como se puede observar en la figura 1, otro de los elementos que aparece reiterado es el análisis, es decir, la capacidad analítica de los sujetos. Esta aparece en las definiciones de Ennis (1985), Facione (1990), Halpern (1998) y Paul (1992), y resulta crucial, de manera similar, para la producción de juicios críticos como ya hemos visto. También aparece repetida la capacidad inferencial como elemento constitutivo de la definición de pensamiento crítico, tanto en su vertiente inductiva como deductiva. Se manifiesta así en las definiciones de Ennis (1985), Facione (1990), Paul (1992) y Willingham (2007). De igual forma ocurre con la capacidad de tomar decisiones o solucionar problemas, que aparece en las definiciones de: Ennis (1985), Halpern (1998) y Willingham (2007).

Pero, lógicamente, esto no quiere decir que nos tengamos que atener a aquellos indicadores que más aparezcan. Un indicador poco común puede sernos útil para un determinado estudio, siempre y cuando justifiquemos teóricamente la necesidad de su empleo, así como la pertinencia y relevancia con el pensamiento crítico. Así por ejemplo, si pensamos en realizar un estudio para mejorar la capacidad de pensamiento crítico a través del análisis de obras de arte, nos podrá ser relevante estudiar la capacidad de interpretar información de los sujetos, indicador que aparece únicamente en la definición de Facione (1990) de entre las definiciones vistas en el presente artículo, ya que, para realizar un análisis crítico de una obra de arte, entendemos necesario interpretar el discurso interno de la propia obra primeramente.

Indicadores	Número de veces que aparece en distintas definiciones
Elementos definitorios:	
Habilidad de juzgar o evaluar	████████ ██████████ ██████████ ██████████ ██████████ ██████████
Capacidad analítica	████████ ██████████ ██████████ ██████████
Capacidad inferencial	████████ ██████████ ██████████ ██████████
Toma de decisiones o solución de problemas	████████ ██████████ ██████████
Disposiciones:	
Apertura de mente	████████ ██████████ ██████████ ██████████
Propensión a la búsqueda de una razón	████████ ██████████ ██████████
Deseo de estar bien informado	████████ ██████████
Flexibilidad	████████ ██████████
Respeto o voluntad de entender otros puntos de vista	████████ ██████████

Figura 1. Tabla de relación entre los diferentes indicadores que aparecen en las diferentes definiciones y el número de veces que aparecen repetidas. Fuente: elaboración propia.

A modo de ejemplo, en un estudio realizado por Gerardo Vilches y quien firma este artículo (Vilches & Arsuaga, 2021) sobre un taller de pensamiento crítico a través del análisis de obras de arte, fueron tomados como indicadores de la capacidad crítica de los discentes tres criterios específicos; la capacidad deductiva, la capacidad de realizar hipótesis y la capacidad de interpretar información. Estos criterios fueron elegidos precisamente por amoldarse convenientemente a una hermenéutica de las obras de arte, así como están teóricamente fundamentados en diferentes definiciones vistas en este artículo, y además resultan relativamente fáciles de cuantificar a través de tests, ejercicios en el aula y observación directa. Si tenemos en cuenta que estos tres indicadores conforman, aunque sea una parte de lo que podemos considerar como juicio crítico, podremos concluir que su mejora conduce a una mejora general de la capacidad de este (aunque fuera parcial). Otros artículos, empero, toman otros indicadores sin caer en contradicción entre unos y otros estudios. De igual manera es común el uso de herramientas de medición validadas, como el test de Watson-Glaser que mide diferentes indicadores, entre ellos la capacidad inferencial, la capacidad de reconocer suposiciones, la capacidad interpretativa y la capacidad de evaluar argumentos. Encontramos ejemplos de estudios que utilizan este tipo de tests en los trabajos de Reza Hashemi y Ghanizadeh (2012) o Da Dalt de Mangione y Difabio de Anglat (2007).

Dentro de estos indicadores tendremos que tener en cuenta también las disposiciones o características que las diferentes definiciones presuponen en los sujetos críti-

cos, tales como ser abierto de mente (Bailin et al., 1999; Ennis, 1985; Facione 1990, 2000; Halpern, 1998), tener propensión a la búsqueda de una razón (Bailin et al., 1999; Ennis, 1985; Paul, 1992), el deseo de estar bien informado (Ennis, 1985; Facione, 1990), la flexibilidad (Facione, 1990; Halpern, 1998) o el respeto y la voluntad de entender el punto de vista de otros (Bailin et al., 1999; Facione, 1990). El problema que tienen estas disposiciones radica, como ya hemos comentado, en su dificultad de cuantificación. Desarrollar instrumentos precisos y objetivos de cuantificación de la apertura de mente de un sujeto, por poner un ejemplo, es moverse en arenas movedizas, si bien es importante tener en cuenta que este tipo de características o disposiciones pueden ser cruciales a la hora de determinar la capacidad crítica de los sujetos, así como la evolución de la misma. Además, el hecho de que la observancia de las disposiciones suponga añadir un carácter, en cierto sentido, más subjetivo al estudio, no quiere decir por ello que pierda su rigor científico, siempre y cuando utilicemos una metodología apropiada.

V. CONCLUSIONES

Como hemos podido comprobar a lo largo del presente artículo, la cuestión en torno a la definición de pensamiento crítico no solo resulta bastante más compleja de lo que en un principio pueda parecer, sino que a su vez no es trivial, ya que dependiendo de la definición que tomemos inicialmente en un estudio, se producirán unos u otros resultados.

Hemos visto aquí, pues, una serie de definiciones que nos acercan a diferentes posiciones o puntos de vista des-

de los cuales el pensamiento crítico, o el juicio crítico, pueden ser estudiados. Es importante recalcar que las definiciones estudiadas suponen tan solo una parte de las disponibles, aunque sí consideramos haber cubierto, si no las más importantes, al menos sí las más conocidas y utilizadas. Cualquier académico que pretenda acercarse a la cuestión, aunque sea de manera tangencial, habrá de estar al corriente de ellas.

Cabe destacar igualmente, tal y como ya hemos constatado, cómo el fenómeno en torno al pensamiento crítico, aunque tan antiguo como el propio origen de la Filosofía y la Ciencia, ha sido precisamente en estos últimos cuarenta años cuando ha experimentado una revolución en torno a su estudio, y justamente por ello es que el grueso de las definiciones con las que nos encontramos apenas se retrotraen a antes de la década de los ochenta del siglo pasado.

Hemos visto, decíamos, una serie de diversas definiciones con ciertos elementos comunes así como otros que aparecen únicos en determinadas definiciones. La elección del título de este artículo no es casual, pues con él se pretende indicar la dificultad en llegar a una definición definitiva (valga la redundancia) del concepto. Y hemos visto de igual manera, cómo esto no ha de entenderse como una traba a la futura investigación: múltiples definiciones con diferentes concepciones nos abren más puertas que una única definición cerrada del concepto y abren la puerta a la posibilidad de diferentes estudios con diferentes resultados que expresen realidades distintas, puntos de vista diferentes desde los cuales podemos observar un determinado fenómeno.

BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

- Arsuaga Méndez, A. García-Delgado Giménez, B. Pinto Tortosa, A. y Vilches Fuentes, G. (2022). Modificando el pasado y el presente para manipular el futuro. Herramientas para combatir la alteración consciente del discurso histórico y fáctico con fines espurios. *Gladius et Scientia. Revista de Estudios de Seguridad del CESEG*. En prensa.
- Bailin, S. (2002). Critical thinking and science education. *Science & Education*, 11(4), 361–375.
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., y Daniels, L. B. (1999). *Conceptualizing critical thinking*. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285–302.
- Bloom, B. y Krathwohl, D. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales: manuales I y II*. Centro Regional de Ayuda Técnica: Agencia para el Desarrollo Internacional (A.I.D).
- Camargo, L. y Useche, J. (2015). Las preguntas como herramientas intelectuales para el desarrollo de un pensamiento crítico. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 10(20), 145-156.
- Case, R. (2005). Moving critical thinking to the main stage. *Education Canada*, 45(2), 45–49.
- Commeyras, M. (1990). Analyzing a critical-thinking reading lesson. *Teaching and Teacher Education*. 6(3), 201-214.
- Da Dalt de Mangione, E. y Difabio de Anglat, H. (2007). Evaluación de la competencia crítica a través del test de Watson-Glasser: exploración de sus cualidades psicométricas [en línea]. *Revista de Psicología*, 3(6).
Online. URL: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/6071> (último acceso el 5-11-2022).
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Dover Publications Inc.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44–48.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. The California Academic Press.
- Flynn, L. L. (1989). Developing critical reading skills through cooperative problem solving. *The Reading Teacher*, 42(9), 664-668.
- Frager, A. M. y Thompson, L. C. (1985). Conflict: The key to critical reading instruction. *Journal of Reading*, 28(8), 676-683.
- Frege, G. (1892). *Über Sinn und Bedeutung* (traducción de Moulines, U. 1984). Orbis.
- Gobierno de España (2022). *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE-A-2022-4975.
Online. URL: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975> (último acceso el 5-11-2022).
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449–455.
- Howard, P. (2003). Digitizing the Social Contract: Producing American Political Culture in the Age of New Media. *The Communication Review*, 6(3), 213-45
- Kant, I. (ed. 1996). *Kritik der reinen Vernunft (traducción y notas de Ribas, P. 1996)*. Alfaguara.
- Lankshear, C. (1994). *Critical literacy* (Occasional paper No. 3). Australian Curriculum Studies Association.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking—What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38–43.
- McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. St. Martin’s.
- Paul, R. W. (1992). Critical thinking: What, why, and how? *New Directions for Community Colleges*, 1992(77), 3–24.
- Paul, R. W. y Elder, L. (2006). Critical thinking: The nature of critical and creative thought. *Journal of Developmental Education*, 30(2), 34–35.
- Reale, G. y Antiseri, D. (2010). *Historia de la Filosofía. I De la Antigüedad a la Edad Media. 1 Filosofía Antigua-pagana*. Herder.
- Reza Hashemi, M. y Ghanizadeh, A. (2012) Critical discourse analysis and critical thinking: An experimental study in an EFL context, *System*, 40(1), 37-47, Online. URL: <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.01.009> (último acceso el 5-11-2022).
- Ruggeiro, V. (1984). *The art of thinking: A guide to critical and creative thought*. Harper and Row.
- Ruutmann, Tiia. (2019). *Development of Critical Thinking and Reflection*. DOI: 10.1007/978-3-030-11935-5_85.
- Simpson, A. (1996). Critical questions: Whose questions? *The Reading Teacher*, 50(2), 118-127.
- Sternberg, R. J. (1986). *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement*. National Institute of Education.
Online. URL: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED272882.pdf>. (último acceso el 5-9-2022).
- Taglieber, L. (2000). Critical Reading and Critical Thinking. State of the Art. *Ilha do Desterro*, 38, 15-38.

- Tindal, G., y Nolet, V. (1995). Curriculum-based measurement in middle and high schools: Critical thinking skills in content areas. *Focus on Exceptional Children*, 27(7), 1–22.
- Van Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. *College Teaching*, 53(1), 41–48.
- Vilches G. y Arsuaga A. (2021). Enhancing the critical thinking capacity through art analysis. A didactic proposal. En: Caldevilla Domínguez D., editor, *Técnicas y Formas de la Nueva Docencia* (pp. 465-476). Tirant Humanidades.
- Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator*, 31, 8–19.
- Wilson, M. (1988). Critical thinking: Repackaging or revolution? *Language Arts*, 65, 543-551.

Adán Arsuaga Méndez (Bilbao 1978) es Licenciado en Filosofía por la UPV/EHU y doctorando en Innovación Socioeducativa por la Universidad Europea. Actualmente es profesor adjunto en la Universidad Europea de varias asignaturas en los grados de Relaciones Internacionales, International Business, Criminología y Comunicación. Asimismo, forma parte de los grupos de investigación de la Universidad Europea; Educación y Pensamiento Crítico: el Reto de Integrarlas en la Formación del Alumnado y del Grupo de Conocimiento-Investigación en Problemáticas Sociales. Miembro fundador de la Asociación Científica para el Fomento de la Capacidad de Pensamiento Crítico y del Consejo de Dirección de Criticæ: Revista Científica para el Fomento de la Capacidad de Juicio Crítico.

Miscelánea

Pasarlo de Cine en Clase de Historia: Entender la Guerrilla Urbana Brasileña de los Sesenta

Sara Prades Plaza
Universitat Jaume I

Elvira Asensi Silvestre
Universitat de València

Resumen

*Seducir a la juventud por el estudio de nuestra historia reciente no es fácil, por lo que el uso de métodos de enseñanza del pasado más acordes con sus gustos es la clave para despertar su interés. El cine, con sus certezas y ficciones, es una valiosa fuente histórica para comprender el pasado más próximo a nosotros. Tomamos como ejemplo el uso de *O que é isso, companheiro?* para contribuir a dilucidar qué hizo a unos jóvenes suponer que la lucha armada contribuiría a acabar con la dictadura. Este filme concurre a la comprensión del hecho histórico que expone, la guerrilla urbana brasileña de finales de los años sesenta y, al mismo tiempo, es un interesante documento para el análisis de la sociedad en que se originó: el Brasil de finales de los noventa.*

Palabras clave

Cine, guerrilla urbana, Brasil, años sesenta, didáctica de la Historia.

Having Fun in History Class: Understanding the Brazilian Urban Guerrilla of the Sixties.

Abstract

*Seducing young people in the study of our recent history is not easy, so the use of teaching methods more suited to their tastes is the key to pick their interest. Films, with their certainties and fictions, are a valuable historical source for understanding the recent past. *O que é isso, companheiro?* contributes to elucidate why some young people assumed that the guerrillas would help to end with the dictatorship. This film is essential for understanding the historical event to which it relates, the Brazilian urban guerrillas of the late sixties, and at the same time, it is an interesting document for the analysis of the society in which it has been originated: Brazil late nineties.*

Keywords

Cinema, urban guerrilla, Brazil, sixties, teaching History.

Cita Bibliográfica recomendada de este artículo:

Prades, S. (2022). *Pasarlo de Cine en Clase de Historia: Entender la Guerrilla Urbana Brasileña de los Sesenta. Crítica. Revista Científica para el Fomento del Pensamiento Crítico*, 2(1), 39-50.

I. PROPÓSITO: CAUTIVAR A LA JUVENTUD POR EL PASADO A TRAVÉS DEL CINE

La investigación en didáctica de las ciencias sociales ha mostrado reiteradamente la falta de interés que provoca la Historia entre los jóvenes (Fuentes, 2003). Ante esta situación, cabe reflexionar acerca de los métodos usados para su enseñanza y sustituir la recepción pasiva de conocimientos por otras metodologías que planteen el aprendizaje de la Historia como una tarea de investigación. Esto puede llevarse a cabo a partir del uso de fuentes fílmicas que despierten el interés del alumnado, favoreciendo su participación en la elaboración del discurso histórico y, por ende, la aprehensión de este (Prades, 2014).

Es evidente que la difusión del conocimiento histórico en nuestra sociedad no solamente es debida a los aprendizajes adquiridos en las enseñanzas regladas, sino que en muchísimas ocasiones es originada por la visita a museos, exposiciones, por la información aparecida en medios de comunicación, ya sea en prensa, radio, cine o televisión, por los comentarios de protagonistas del pasado, por la lectura de novelas históricas, etc. Por eso es necesario integrar las ideas adquiridas por estos cauces y que la ciudadanía pueda discernir entre juicios subjetivos de un novelista, cineasta o periodista y los acontecimientos del pasado.

Esta es la razón por la que pretendemos exponer la importancia de la integración de una de estas fuentes de conocimiento en las enseñanzas regladas, de modo que el alumnado sepa tratarla y aprovecharla adecuadamente. Así, este trabajo procura contribuir a que el discurso histórico aparecido en esta película resulte complementario al enseñado por el profesorado de Historia en el aula. Además, esto fomentará el interés del alumnado por esta materia, al observar que es omnipresente en nuestra sociedad.

De hecho, algunos estudios han confirmado que las películas bien documentadas pueden contribuir al mejor conocimiento histórico (Moradiellos, 1999). Como consecuencia de ello, la mayoría de profesorado de Historia ha incluido listas de obras fílmicas y hace hincapié en sus asignaturas acerca del uso de estos recursos. Gracias al uso de películas o documentales como recursos educativos en la enseñanza reglada de la Historia, se da lugar a sesiones de aprendizaje más participativas que permiten lograr un conocimiento más significativo de la materia, así como al desarrollo de habilidades reflexivas y de investigación entre los alumnos.

La reflexión sobre la realidad más cercana y similar a la de los jóvenes estudiantes suele generar mayor motivación debido tanto a una mayor facilidad para comprenderla, como a la sensación de una mayor utilidad por ser más ventajosa para entender el mundo en el que viven. Por eso, el uso crítico de películas y documentales son las fuentes históricas seleccionadas para lograr los objetivos formulados. Su uso contribuirá a una educación de esta ciencia social más contextualizada y dinámica, además de más próxima a la necesaria inmersión en la cultura científica.

II. MÉTODO: EL USO DE LAS FUENTES FÍLMICAS PARA LA COMPRESIÓN DEL PASADO RECIENTE

Hoy en día está fuera de toda duda el interés para el conocimiento de la época contemporánea de las fuentes alternativas a los tradicionales documentos archivísticos, como son la fotografía, la literatura, la prensa, el cine o las fuentes orales. La ventaja de las ya no tan nuevas fuentes históricas yace en que acercan al público a la cultura del pasado. Chartier fue el primer científico social que abogó por la utilidad del conocimiento de las prácticas culturales y estrategias de representación de una sociedad. Según él, es fundamental el análisis de los bienes culturales compartidos por los distintos grupos de cada sociedad, que muestran los deseos y las posibilidades del público al que van dirigidos. Por consiguiente, revelan el imaginario colectivo y la autorrepresentación que tiene la sociedad en un determinado momento, puesto que cualquier producto cultural significa una práctica social de creación o un conflicto de identidades sociales y de sus “estrategias de representación” (Chartier, 1995, p. 45).

Así, el cine, ya sea de ficción, documental o el denominado histórico, es una fuente de datos, ya que toda película expone las preocupaciones, temores o deseos del tiempo en que ha sido producida. En su análisis hemos de atender a las dos facetas que presentan los documentos audiovisuales, puesto que son al mismo tiempo fuente y relato histórico. Cabe tener en cuenta que las ficciones parten de experiencias vividas o imaginadas, por ello se puede afirmar que todas las películas exponen la realidad, mejorándola en su recreación o degradándola a modo de crítica.

Pero la función del cine va más allá de ser un reflejo de la sociedad o del imaginario de una época, ya que también funciona como elemento activo de cambio, puesto que corrige algunas visiones de determinadas problemáticas si se asumen sus propuestas morales, crea opiniones,

modelos a seguir o inspira críticas hacia prácticas sociales establecidas. Es interesante, por ejemplo, considerar a la fuente fílmica como constituidora de una determinada visión popular de algunos episodios del pasado, como hizo Monterde en su análisis de la relación entre las diferentes interpretaciones historiográficas de la Revolución Francesa y sus reflejos en los diferentes tratamientos fílmicos que de ella se habían realizado, al estar vinculados al contexto en que se produjeron (Monterde, 1989).

Por lo tanto, el cine construye realidad por exponer imágenes y estereotipos, sueños y temores de una época a un amplio público al que la Historia escrita no es capaz de llegar. Esta virtualidad del cine como un excelente instrumento de propaganda ha sido aprovechada por parte de los diferentes sistemas políticos. En concreto, los regímenes totalitarios, tanto el estalinismo como el nazismo, fueron los primeros en producir documentales para instruir al pueblo en sus valores y estética. El discurso nacionalsocialista de *El Triunfo de la Voluntad* de Leni Riefenstahl quizás sea el mejor ejemplo, al exponer el romanticismo nacionalsocialista en que el hombre se confunde con la masa uniformemente ordenada y organizada.

De igual modo, durante todo el siglo XX, el cine actuó como un importante elemento de socialización para los recién llegados a los Estados Unidos de América, al familiarizarse con la lengua inglesa escrita gracias a los subtítulos que llevaban las películas del temprano cine mudo. Este entretenimiento era asequible para todos los públicos, de forma que pronto se confirmó como un medio de masas óptimo para la difusión de unas determinadas ideas y valores que se querían infundir en la mayoría de la sociedad.

Por otro lado, las llamadas películas históricas, que en ocasiones son muy parciales y poco rigurosas, resultan también útiles para el conocimiento del pasado si se confrontan con otras fuentes históricas. En ocasiones, nos hablan más de cómo es la sociedad que las ha creado que del hecho histórico que intentan evocar, pero en todo caso son una valiosa fuente para la comprensión de lo pretérito. De hecho, el inventor de las películas en celuloide ya se fijó en ellas como instrumento de gran utilidad para la comprensión de la Historia Contemporánea, dado que Thomas A. Edison en 1912 afirmó que “estoy gastando más de lo que tengo para conseguir un conjunto de seis mil películas con el fin de enseñar a los diecinueve millones de alumnos de las escuelas estadounidenses a prescindir de los libros” (Caparrós, 2004, p. 11).

Cuando apareció el documental, fue considerado como una aproximación más fiable que cualquier otra evidencia histórica a la realidad. Posteriormente, a mediados de los años cincuenta, por el contrario, se le consideró el arte del falso testimonio, pero desde los últimos años de los sesenta se ha recuperado como una fuente más para adquirir un conocimiento más amplio del pasado. Su popularización como fuente histórica se debe al miembro de la escuela de *Annales* Marc Ferro, que en 1965 realizó sus primeras investigaciones al respecto. A partir de la siguiente década, la mayoría de los especialistas sobre el tema se comenzaron a reunir alrededor de la *International Association for Media and History*, después de abrir una corriente de investigación que se extendió por Francia, Reino Unido, Estados Unidos de América o España, entre otros países.

Para su estudio, Ferro realizó una sistematización de los distintos tipos de películas según la óptica de la Historia (Ferro, 1995). En primer lugar, en su opinión, existirían películas de reconstrucción histórica que no tendrían una voluntad directa de hacer historia, pero que permitirían observar la mentalidad de una época, el modo de vivir, comportarse, vestirse o hablar porque retratan una sociedad y un tiempo. Un ejemplo de este tipo, según Marc Ferro, son las obras del movimiento neorrealista como *Roma città aperta* de Rossellini o las películas de Woody Allen. Dentro de este grupo también se encontrarían las películas de ciencia ficción que reproducen los temores del hombre de una época.

Un segundo tipo de filmes son los que recrean una ficción histórica, evocan un pasaje del pasado o se basan en personajes históricos con el fin de narrar acontecimientos pretéritos, aunque su enfoque histórico no sea riguroso. Se usa el pasado únicamente como marco referencial, como en el cine de romanos en que su ambientación, escenarios o vestuario pueden tener algún interés didáctico, como en *Los últimos días de Pompeya* o *La caída del Imperio Romano*. En ocasiones, se lleva a cabo una idealización del pasado como en *Lo que el viento se llevó*; en ese caso resulta interesante la manera en que la industria cinematográfica percibió la etapa histórica representada en el momento en que se produjo la película. Por lo general, los filmes de ficción histórica inciden mucho en tópicos y arquetipos ya conocidos por el público y ofrecen una explicación muy simple con la finalidad de hacerse fácilmente inteligibles.

Finalmente, según Ferro, existirían películas de reconstitución histórica que tienen una clara voluntad de transmitir la complejidad de un periodo histórico para

lo que evocan un momento o hecho con rigor como *El Gatopardo* o *Cromwell*. Como recurso didáctico resultan muy interesantes, porque dicen mucho de cómo pensaban los hombres de una generación y de la sociedad de una determinada época.

Con tal finalidad, proponemos el siguiente método de tratamiento de las fuentes fílmicas en las aulas de Bachillerato. En primer lugar, debemos familiarizar a nuestro alumnado con el uso de los filmes, leyendo y debatiendo textos teóricos y metodológicos sobre los mismos. A continuación, se les han de exponer distintos ejemplos de su uso para el conocimiento de determinados periodos históricos. Seguidamente, se habría de llevar a cabo la selección de las fuentes a analizar durante el curso, instando al alumnado a que propusiesen aquellas que les resultasen de interés o agrado. Durante este proceso se deberían de intercalar sesiones teóricas en que se expusiesen los principales aspectos de los periodos históricos que se fuesen a analizar, de forma que el alumnado tuviese conocimientos sobre los mismos antes de acercarse a las fuentes fílmicas relativas a ellos. Finalmente, se tendrían que elaborar fichas de análisis de cada fuente que, a continuación, se habrían de rellenar y conservar en nuestro archivo de aula, que iría aumentando para futuros usos didácticos en otros cursos.

Como toda fuente histórica, el cine debe ser tratado de una manera especial y por eso Joan del Alcázar ha elaborado un guion de trabajo para llevar a cabo su análisis: el primer paso ha de ser la elaboración de una ficha técnica donde se identifique el documento, para posteriormente contextualizar históricamente el problema central de que trata en caso de que sea referente a un hecho histórico. Seguidamente, se habrá de analizar cada personaje o secuencia susceptible de aportar información relevante para el asunto tratado y, finalmente, realizar un análisis crítico del conjunto de valores, creencias y explicaciones aceptadas como buenas por el cineasta, que es hijo de su tiempo (Alcázar, 1998).

Con respecto a esta cuestión, se ha de tomar en consideración que en las películas sale a la luz el imaginario colectivo de una sociedad, la que ha producido la película, manifestándose estereotipos visuales que el espectador deberá discernir. También deberá tener en cuenta la autonomía del director, productor o guionista en relación con la industria fílmica y con las instituciones u opinión pública del momento. Sería interesante considerar su creencia religiosa, adscripción ideológica, edad y género para entender por qué razón se relatan unos hechos y se silencian otros. De igual modo, se tendrá que averiguar el grado de intervención de los poderes públicos mediante

la censura estatal y a través de formas indirectas de corrección o apoyo como las subvenciones, los avances sobre distribución y facilidades crediticias, los premios, el papel promotor de las televisiones y de otras instituciones públicas, la clasificación por edades y los estímulos para las obras artísticas o de calidad (Alcázar, 2012).

Asimismo, cabe tener en cuenta las reacciones que provoca la película en los espectadores y las críticas que obtuvo en el momento de su estreno. Es muy interesante estudiar a quien iba dirigida y si realmente los que eran susceptibles de ser su público fueron quienes la consumieron. No obstante, como es un producto cultural, será reinterpretado de forma distinta en momentos posteriores por diferentes tipos de espectadores. Su valoración cambiará porque los gustos, modas y problemas varían a lo largo del tiempo. De forma que la vigencia de la película mutará dependiendo de si la problemática que trata es un tema que universalmente ha preocupado al mundo entero o si es un asunto ligado a una inquietud puntual que solo afecta a una colectividad en un determinado momento histórico. Igualmente, en un mismo contexto, la película será valorada de manera desigual por distintos colectivos. Por último, debemos considerar que el documento fílmico no deja de estar sujeto a unas expectativas de éxito que deberá alcanzar para que reporte un beneficio y posibilite una nueva inversión. Todas estas cuestiones han de ser analizadas por quien quiera sacar el máximo partido a la fuente fílmica.

En suma, la virtualidad del cine es dotar de una aproximación global al tiempo pretérito, al reflejar el conjunto de una sociedad. Igualmente, es parte de la cultura material de una época y, como cualquier otra manifestación artística, nos acerca a un momento histórico. No es que cualquier película pueda evocar todo el contexto en el que surgió, pero contribuye a una mejor explicación de lo sucedido dado que, como toda fuente histórica, establece un diálogo imaginario entre el pasado de que es fruto y el presente en que nos acercamos a ella.

Así, el cine contribuirá a que el alumnado construya su propio aprendizaje por el enorme interés que le despierta, siendo una herramienta muy útil para el aprendizaje significativo (Barriga, 2001). El cine puede actuar como instrumento educativo debido a su capacidad de formar lúdicamente, mientras el alumnado no es consciente de estar siendo educado, dado que el cine en clase es un recurso que se escapa de lo habitual y que le sirve para evadirse de sus tareas más tediosas dentro del aula, lo que incrementa su interés y participación. Es un recurso capaz de fomentar el juicio crítico, sobre todo en el público adolescente, que es el que nos ocupa.

Su importancia radica en que los mensajes emitidos por el filme pueden modificar el comportamiento de sus receptores, ya que ejercen un alto poder de persuasión debido a su falta de madurez personal. Educar a la juventud en el dominio del lenguaje expresivo del cine, es decir, que no solo conozcan el lenguaje cinematográfico o televisivo, sino que también interpreten y lean entre líneas, vean más allá de la información que reciben, la hagan propia y útil para ellos, será necesario para formar a ciudadanos que desarrollen una actitud crítica frente a la información recibida de su contexto social mediático (Fernández Ulloa, 2001).

III. O QUE É ISSO, COMPANHEIRO? PARA ENTENDER LA GUERRILLA URBANA BRASILEÑA DE LOS SESENTA

O que é isso, companheiro? supuso para muchos críticos cinematográficos, la vuelta a la credibilidad internacional del cine carioca después de que en la década los setenta y ochenta se abusase de la *pornochanchada*, sexycomedia barata y taquillera (Paranaguá, 1996). Fue dirigida por Barreto quien, tras diez años de ausencia, regresaba a su Brasil natal para realizar este drama político de ciento diez minutos de duración que protagonizaron actores y actrices de la talla de Alan Arkin, Fernanda Torres o Pedro Cardoso, entre otros (Barreto, 1997). Pero los éxitos del director no se reducen a esta cinta, dado que tiene en su haber filmográfico más de una docena de películas de diverso género y calidad.

Este drama está basado en un hecho real: el secuestro, un día de septiembre de 1969, del embajador estadounidense en Río de Janeiro por parte de un grupo guerrillero. A su vez, el film está fundamentado en una obra autobiográfica de Fernando Gabeira, excombatiente de la guerrilla urbana brasileña que había relatado el secuestro años antes en *O que é isso, ¿companheiro?* (Gabeira, 1979). El exguerrillero actuó como guionista de la película homónima, informando, a través de una visión muy personal de lo sucedido, a Barreto. Al mismo tiempo, el director realizó una libre adaptación de la obra de Gabeira y la convirtió en una película que fue comercializada en los Estados Unidos con el título *Four days in September*. Un año después, fue nominada al Óscar como Mejor película de habla no inglesa y al Oso de Oro del Festival de Berlín, prueba de la excelente acogida que tuvo entre el público internacional.

No obstante, entre los exguerrilleros y parte de los progresistas brasileños, la película despertó una oleada de críticas, que se plasmaron el mismo año de su estreno en

la obra *Versões e ficções: O seqüestro da história* (Reis, Gaspari, Benjamin, et al., 1997). Su principal reproche se daba por considerar que Barreto había realizado una versión que simplificaba en exceso la lucha revolucionaria y que, intencionadamente, confundía el pasado con la ficción. De hecho, es cierto que comienza la película con una serie de imágenes en blanco y negro que, a pesar de que no son documentos reales, parecen serlo. Estas enlazan con las primeras secuencias de la trama, mostrando una manifestación de estudiantes que empieza en blanco y negro para pasar después a adquirir color. Con esta técnica, entre otras prácticas, el director pretende dar veracidad a su relato, anclándolo a un proceso histórico.

Cuando en 1997 se estrenó la película, la Guerra Fría ya era historia y la mayoría de los deseos de revolución latinoamericanos habían sido relegados (Dutrenit, 1996). En ese momento, las sistemáticas violaciones de los derechos humanos cometidas por las dictaduras latinoamericanas estaban siendo conocidas por la opinión pública internacional, levantándose enormes oleadas de protesta. Se desvelaba que el derecho a la vida había sido negado constantemente por el asesinato como política de Estado y, a su vez, el derecho a la integridad física había sido violado por la práctica de la tortura como parte de la política contrainsurgente. Esto era consecuencia de que el terrorismo de Estado se había considerado necesario para llevar a cabo la Seguridad Nacional.

En 1964, los militares brasileños habían inaugurado la época de las dictaduras en el Cono Sur con un golpe de Estado que derrumbó al gobierno democrático y les consolidó como rectores de la vida política del país. Las medidas tomadas por el nuevo gobierno militar se encaminaron hacia el liberalismo económico ortodoxo, que ensanchó más la brecha entre clases sociales. Después de algunos años de manifestaciones políticas, se promulgó en diciembre de 1968 el Acto Constitucional número 5, que no era más que un golpe dentro del golpe al acabar con la libertad de prensa y los derechos civiles (Iglesias, 1992).

Además, la dictadura persiguió a sus opositores al tiempo que hizo todo lo posible para neutralizar las manifestaciones culturales contrarias a sus directrices, prohibiendo las representaciones de dramaturgos como Federico García Lorca o Bertolt Brecht. El *Comando de Caça aos Comunistas*, grupo paramilitar bajo la protección del gobierno, atacaba, así mismo, la *Bossa Nova* en su versión de favela o el incipiente *Cinema Novo*.

A partir de 1968, bajo la influencia del mayo francés, la primavera de Praga y la revuelta de los jóvenes mexica-

nos de la Plaza de las Tres Culturas, se produjo una tentativa revolucionaria en la que el movimiento estudiantil y obrero resurgió con fuerza para oponerse a la dictadura brasileña. El gobierno, que entonces presidía el general Arthur da Costa e Silva, declaró el país en guerra subversiva y restableció la pena de muerte. Como el Parlamento era inoperante, en parte por el control que ejercían sobre él los militares, la resistencia armada se intensificó para dar respuesta a esta situación de estancamiento de las libertades políticas (Gaspari, 2002).

Ese es el momento en el que Barreto situó la trama del filme, tal y como podemos observar en una de las primeras secuencias en que algunos de los protagonistas asisten, pegados al televisor, a la llegada de Estados Unidos a la luna en 1969. Este es el punto de partida del drama mediante el cual Barreto pretende ofrecer una visión crítica del día a día de un grupo guerrillero, aprovechando las licencias que todo cineasta tiene para realizar sus creaciones. Indulgencias que muchos han criticado al representar esta espinosa cuestión de la historia brasileña, tildándola de inverosímil y poco comprometida con la denuncia de la tortura durante la dictadura (Maestri y Serra, 1997).

Estamos, por lo tanto, ante un producto comercial que tuvo un alto coste, que algunas fuentes cifran en cuarenta y cinco millones en *reais* brasileños (Arao Reis Filho et. al., 1997, p. 51), y que iba dirigido a un público amplio internacional, por lo que se pretendía recuperar la inversión realizada. En síntesis, el filme nos sirve para un doble objetivo: en primer lugar, nos acerca al Brasil dictatorial de finales de los 60 y, al mismo tiempo, observamos la imagen que tenía de este contexto Barreto en 1997, que puede resultarnos de algún modo representativa de la mirada de parte de la ciudadanía democrática brasileña. Así, *Cuatro días de septiembre*, denominación que adquirió la película en su versión en español como traducción del nombre que se le dio en inglés, nos acerca desde la ficción a la cotidianeidad de un grupo guerrillero urbano brasileño, a sus contradicciones y convicciones, a sus miedos y esperanzas, a sus sueños y miserias.

Los personajes presentados por Barreto constituyen arquetipos de la sociedad brasileña: el torturador, el veterano guerrillero, el político, el ciudadano que calla, el que denuncia, etc. Todos ellos son representaciones de una sociedad en la que los secuestros, la tortura o la censura de prensa eran parte de la cotidianeidad.

Para algunos de los personajes del drama, la llegada de los Estados Unidos a la luna representaba el clímax del imperialismo norteamericano que influía enormemente en

toda Latinoamérica. Por esa razón, frente al póster del Che, unos jóvenes universitarios de clase media tomaron la decisión de enrolarse en la guerrilla. Sin embargo, otros todavía apostaban por la vía política para conseguir la democratización del país y el menoscabo de la autoridad de los Estados Unidos.

Entre los primeros destaca Fernando, interpretado por Pedro Cardoso y álgter ego de Gabeira, el guionista del filme, que representa a un periodista crítico con el gobierno represivo que decide su incorporación a un grupo de lucha armada, por considerarlo, en ese momento, como el único camino posible para transformar la sociedad. En opinión de Fernando, de poco sirven las actuaciones que hasta su ingreso en la lucha armada venía realizando como miembro de un movimiento estudiantil, puesto que opina que “lo que se necesita es una revolución”. Como se observa, este personaje se representa como claramente seducido por la revolución cubana y se le adscribe a la izquierda revolucionaria.

A Fernando se le opone, desde un primer momento, su amigo Arturo, interpretado por Eduardo Moscovis, miembro también del movimiento estudiantil pero receloso de llevar a cabo la lucha armada al considerar que consigue legitimar la dictadura. La discusión entre ambos amigos, que ejemplifica el debate a favor o en contra del uso de la violencia, termina con el ingreso de Fernando en un grupo guerrillero, para lo que debe renunciar a su identidad y pasar a ser el compañero Paulo.

El debate descrito es consecuencia de la división que se produjo en el seno de la izquierda latinoamericana a partir de la revolución cubana. El triunfo de los barbudos de Sierra Maestra posibilitó la aparición de la confianza en la lucha armada y en la guerra de guerrillas (Alcázar, y Tabanera, 1998). Además, condujo a muchos jóvenes a considerar que “el entusiasmo y el compromiso eran bagajes suficientes para hacer la revolución” (Angell, 1997, pp. 95-96). Esta nueva izquierda violenta y combativa chocó en sus procedimientos de lucha con la vía republicano-reformista, que a su vez fue criticada por los jóvenes revolucionarios por considerarla pragmática, entreguista y poco combativa.

Bajo la influencia de la teoría del foquismo desarrollada por Che Guevara, la izquierda brasileña se escindió en dos posiciones. Por un lado, el Partido Comunista Brasileiro (PCB) que era partidario de la resistencia en el interior del Movimiento Democrático Brasileño (MDB) y, por otro, el Partido Comunista do Brasil (PCdoB) de orientación maoísta y seguidor de la lucha armada mediante las guerrillas rurales. A su vez, hubo organiza-

ciones de menos integrantes implicadas en la guerrilla urbana como *Ação Libertadora Nacional*, nacida en 1967 después de la ruptura con el Partido Comunista Brasileiro, y Vanguarda Popular Revolucionária, entre otras.

En este contexto, después de que la dictadura carioca suprimiese los derechos civiles y estableciese una dura censura mediática, muchos jóvenes comenzaron sus protestas con acciones no violentas, pero algunos de ellos pronto concluyeron que era inútil la lucha pacífica y que contra la dictadura solo podían contestar con métodos violentos. De esta idea partieron una serie de grupos guerrilleros entre los cuales se encontraba el *Movimento Revolucionário 8 de Outubro* (MR-8), constituido por universitarios que bautizaron a su grupo aludiendo a la fecha en que fue capturado en Bolivia el Che Guevara.

El MR-8 y *Ação Libertadora Nacional*, protagonistas de esta película, decidieron llevar a cabo el secuestro del embajador de los Estados Unidos en Río de Janeiro con la finalidad de forzar al gobierno de Brasil a una apertura en la censura a la que sometía a los medios de información. Igualmente, con el secuestro pretendían presionar al ejecutivo para que liberase a quince prisioneros políticos y les exiliase a México, Chile o Argelia. El desenlace de este episodio ocurrió cuando el gobierno brasileño, bajo presiones internacionales, liberó a los presos a cambio del embajador estadounidense.

Este gesto produjo un gran impacto social, puesto que el objetivo del MR-8 se había cumplido. No dudaron otros guerrilleros urbanos, al calor de esta victoria, en secuestrar a otras personalidades influyentes. Ahora bien, los miembros del MR-8 acabaron siendo interceptados con escasa dificultad. Una vez detenidos, fueron torturados y encarcelados, algunos de ellos incluso perdieron la vida, pero el secuestro de otro embajador, el alemán, a manos de otro grupo guerrillero urbano, permitió a algunos de ellos su liberación y exilio a Argelia.

Los dispares planteamientos de las dos vías por las que optó la izquierda en Latinoamérica, como hemos apuntado anteriormente, son representados en la película de Barreto por los personajes de Fernando, entregado a la guerrilla, y su amigo Arturo, que se inclinaba por la opción política. Asimismo, el carácter dialogante de Fernando, que personificaba a la facción política de la guerrilla, se hubo de enfrentar al belicismo de Jonás. El guionista de la película, álter ego de Fernando, hizo triunfar al militarismo sobre el grupo político para, posteriormente, atribuirle el fracaso de la guerrilla en su lucha para derrotar a la dictadura.

Además, la pérdida de la propia identidad, adquiriendo

incluso otro nombre, y la desvinculación con el pasado personal al ingresar en la guerrilla son aspectos que trata el filme con diligencia. Esta idea se observa con la incorporación de Fernando en esta organización de la mano de su amigo César, interpretado por Selton Mello, quien le acompañará con el falso nombre de Oswaldo. Desde un principio se aprecia la rebeldía de ambos al ocultar su amistad, puesto que no estaban permitidas en una organización de este tipo las relaciones personales entre sus miembros.

Su primera acción como guerrilleros es el atraco a un banco en Río de Janeiro, dado que la organización revolucionaria necesitaba dinero para su sustento. La secuencia muestra a un grupo de jóvenes de clase media, correctamente vestidos, entrando en un banco armados para seguidamente apuntar a sus horrorizados clientes, mientras otros jóvenes se dirigen a la caja de la sucursal. Durante el atraco, el responsable del grupo suelta una arenga en que reivindica la acción para el MR-8, afirmando que “esto no es un atraco, es una expropiación revolucionaria”. Intenta justificar su acción ante los aterrados y encañonados clientes por tratarse de una “institución bancaria que apoya a esta dictadura cruel y sanguinaria”. Al mismo tiempo, les informa de que muchos jóvenes “que luchan por la libertad y la democracia están siendo brutalmente torturados en las prisiones, y ustedes de eso no saben nada”.

Barreto ilustra en esta secuencia la dificultad que tenían los guerrilleros para que les entendiera la ciudadanía, por ser jóvenes acomodados que parecían estar viviendo una aventura a costa de atemorizar a los clientes de una sucursal bancaria. Seguidamente, el director advierte de que estas acciones tenían consecuencias inmediatas, como es la detención de Oswaldo por la policía. Sin embargo, a pesar de las bajas, esta acción del MR-8 resultó exitosa, puesto que el grupo consiguió dinero con el que financiar sus próximas actuaciones. No obstante, el éxito se vio limitado por la escasa repercusión mediática, mostrando de esta forma Barreto el dominio de los medios de comunicación por parte de la dictadura y las sensaciones agri dulces de los revolucionarios incluso en aquellas acciones en que habían salido triunfantes.

A esas alturas del filme, Fernando ya se había convertido en el ideólogo del grupo, que habría de pensar en una acción más efectiva a la que estos medios de comunicación diesen una apropiada cobertura, puesto que, en su opinión, “no existe la victoria cuando se juega para un estadio vacío”. Por lo tanto, el director expone que la idea de secuestrar al embajador norteamericano surgió como reacción al silencio con que la censura de prensa respon-

día a las diversas acciones que el movimiento subversivo estaba llevando a cabo. Esta acción, por las repercusiones internacionales que traería al ser el primer diplomático estadounidense secuestrado en todo el mundo durante la Guerra Fría, no se podría ocultar a la opinión pública brasileña, según criterio de los revolucionarios. De esta forma, la ciudadanía conocería la lucha que desde las guerrillas urbanas se estaba llevando a cabo para socavar los cimientos de la dictadura.

Para estos jóvenes universitarios, el adiestramiento como miembros del MR-8 vino de la mano de la comandante María, interpretada por Fernanda Torres, una atractiva y fría mujer que esconde, detrás de su duro aspecto, dudas y miedos. Gracias a su personaje y al de Renée conocemos que en la guerrilla había mujeres en los puestos de mando. Para la preparación de los nuevos miembros de este heterogéneo grupo de diferentes caracteres y motivaciones, María contaba con escasos recursos. Esto, junto a la inexperiencia de los recién llegados, se convirtió en un obstáculo para llevar a cabo las operaciones pretendidas. Se observa, por tanto, la difícil situación económica que era intrínseca a estas organizaciones.

A estos jóvenes inexpertos se les unieron dos miembros veteranos de la *Ação Libertadora Nacional*, que de hecho era la organización guerrillera de lucha urbana mejor organizada en ese momento. Los guerrilleros eran Toledo, interpretado por Néelson Dantas, y Jonás, Matheus Natchergaele. La llegada de estos curtidos luchadores con maletas cargadas de armas a la casa clandestina del MR-8 puede simbolizar la imposición de la facción militar a la política en el seno de la guerrilla. Barreto dispensa a Toledo un positivo tratamiento, al presentarlo como un experimentado guerrillero afable y sereno, de fuertes convicciones internacionalistas, que había participado en la guerra civil española. Por contra, Jonás es un hombre duro que trata con rígido autoritarismo a los jóvenes guerrilleros y a quienes considera como “unos críos pequeño-burgueses, aventureros, un atajo de aficionados. Se ve claramente que no están preparados para una acción armada”. Observamos, con el diferenciado tratamiento de ambos personajes, la pluralidad de caracteres que había en la guerrilla y las distintas vocaciones por las que cada uno hacía la revolución.

Concretamente, Fernando es quien, la mayoría de las veces, recibe el odio y malas palabras de Jonás, puesto que le considera un intelectual que habla demasiado y llega a pocas conclusiones. Jonás, que aboga por el belicismo, quiere que el compañero Paulo, denominación que recibe Fernando en el MR-8, demuestre su compromiso con la revolución asesinando, si hiciera falta, al rehén, para lo

que cambia los turnos de vigilancia. Ahora bien, Jonás también reconoce la brillante idea que ha tenido el compañero Paulo de secuestrar al embajador de los Estados Unidos por ser el representante del país que apoyaba internacionalmente a la dictadura brasileña. Una vez más, se trata el enfrentamiento dentro de la organización de la facción política y militar.

El embajador Elbrick, interpretado por Alan Arkin, es mostrado por Barreto como un digno demócrata, atractivo, educado, amante de su esposa, pero inexplicablemente desinformado del adiestramiento que la CIA hacía en Latinoamérica para llevar a cabo la represión de los disidentes políticos. Su afable carácter despierta serias dudas en Fernando, que siente la imposibilidad de cometer contra él la fatal solución del asesinato. Gracias a esta relación, el espectador conoce las dudas que padecían muchos guerrilleros quienes, a pesar de sus convicciones pacifistas, debían de empuñar las armas en la organización en que se habían enrolado.

El embajador confiesa estar en contra de la dictadura brasileña, viendo a sus secuestradores como “jóvenes idealistas manipulados por los comunistas”, tal y como revela a su esposa en una carta. Barreto insinúa que esta opinión era compartida en la época por gran parte de la ciudadanía, que veía en la guerrilla un excelente lugar para esconderse de uno mismo, razón por la cual, desde este punto de vista, la manipulación de estos jóvenes parecía fácil. El trato que el director de la película dispensa al embajador ha sido duramente criticado, ya que resulta considerablemente inverosímil que no conociera la política que su país llevaba a cabo en el Brasil dictatorial. El embajador Elbrick, según lo dibuja Barreto, es un personaje que se sitúa al margen del contexto internacional de Guerra Fría en que se desarrolla la trama, y que desconoce aspectos fundamentales del Brasil satélite de los Estados Unidos. Para sus críticos, esta es una clara muestra de la impronta ideológica del filme, postura que desmintió el propio director (Maestri y Serra, 1997).

La película muestra a un embajador capaz de sentir simpatía por algunos de sus secuestradores, con quienes comparte largas conversaciones, a pesar de no dejar de padecer un miedo extremo ante su posible asesinato. Su amabilidad es correspondida por parte de sus carceleros, entre ellos por Renée, interpretada por Clàudia Abreu, una muchacha joven, frágil y bondadosa que atiende al embajador lavándole la camisa, curándole las heridas o haciéndole compañía. Ella fue la encargada de dar información sobre Elbrick al grupo para llevar a cabo el secuestro. Barreto insinúa que la guerrillera con-

sigue esta información gracias a un encuentro sexual con el portero de la mansión del embajador, que además es representado por un actor de color, bajito, mayor y de inferior clase social que la militante.

Renée ha sido uno de los personajes más criticados de *Cuatro días de septiembre* por su poca credibilidad. De hecho, la verdadera militante a la que da vida ha negado que se produjera el encuentro apuntado, dado que, según su opinión, en los grupos guerrilleros revolucionarios de los sesenta eran impensables este tipo de actividades por cuestiones políticas, éticas, morales y de seguridad (Reis, et al., 1997, p. 61 y ss.). Igualmente, este hecho viene a formar parte de la rancia acusación de que para los marxistas el fin justifica los medios.

Paralelamente, el cineasta ha sido tachado de misógino por la representación que hace de Renée como vagabunda y frágil, dos imágenes tradicionales del machismo brasileño. La escena de la película que sigue al acto descrito redundante en esta visión de la mujer, pues la militante llama desconsolada a su padre, quien le cuelga el teléfono. Con esta escena se deja entrever que Renée ingresa en la guerrilla por problemas familiares, sugiriendo Barreto, una vez más, que muchos jóvenes se convertían en revolucionarios para escapar de sus contrariedades personales.

Añadimos a la lista de componentes del MR-8 a Marco, interpretado por Luiz Fernando Guimarães, encargado del reclutamiento y a Julio, a quien da vida Caio Junqueira para representar a un adolescente impulsivo a quien no le importaría disparar al embajador. Por eso, parece personificar al mismo tipo de entusiasta guerrillero que Jonás, pero con menos experiencia, razón por la cual comete graves errores infantiles. Uno de ellos, enseñar un montón de dinero que llevaba en el bolsillo a un vendedor de pollos, constituyó la pista definitiva para que les localizase la policía.

Barreto refleja, con este episodio, la escasa experiencia de este grupo guerrillero urbano, que en lugar de hacer provisión de víveres para todo el tiempo que fuese a durar el secuestro, salen incomprensiblemente a comprarlos casi a diario, corriendo de esta manera su misión un enorme riesgo. Por eso, pronto fueron acorralados por la policía. Sin embargo, el cerco y la vigilancia no dieron lugar a una rápida intervención en su guarida, dado que los cuerpos de seguridad estatales temían el asesinato del embajador.

Por lo que respecta a los agentes policiales, son presentados como meros funcionarios que tienen la tarea de torturar para prevenir el terrorismo. Uno de los miembros de la policía secreta que se encarga de la persecución

del MR-8 es el simpático Henrique, interpretado por Marco Ricca. No hay duda de que este personaje es representado por Barreto de forma positiva, al demostrar contradicciones que se traducen en un constante insomnio, no tanto por torturar a jóvenes, sino por considerarles “víctimas de las prácticas de los comunistas”. El director disculpa a este policía para quien la tortura es la orden de un superior que cumple por amor a la patria, miedo al comunismo y que, además, le reporta beneficios económicos. Una escena pone de manifiesto esta cuestión: Henrique y su compañero de trabajo, mientras torturan a Oswaldo, hablan de la fiesta de despedida de soltero que tienen esa noche con palpable frialdad y carencia de sentimientos. Pero es que, además, el homenajeado no es otro que un compañero torturador que va a casarse con una de las jóvenes que en su día fue mortificada por él mismo. Escalofriante corolario que ambos no dudan en calificar, entre risas, de sadomasoquista por parte de la novia.

La consideración de la tortura como un acto funcional ya había sido señalada por Hannah Arendt en 1961, cuando asistió al juicio en Jerusalén del teniente coronel de las SS, Eichmann. La filósofa le consideraba un simple trabajador que desempeñaba su empleo con rutina y altibajos, de forma que acuñó el concepto de “banalidad del mal”, describiendo el genocidio como una máquina organizada y burocratizada en la que Eichmann, que era uno de los responsables de la solución final, solo era un eslabón más (Traverso, 2001, p. 106). Igual que había ocurrido anteriormente con Arendt, Barreto fue criticado por no denunciar con contundencia la tortura en su película, método punitivo que fue institucionalizado por la dictadura brasileña y que dejó secuelas perennes cuando no produjo la muerte de los torturados (Gaspari, 2002b). Esta práctica, además, supuso para los torturadores una vida holgada, puesto que les reportó un alto sueldo.

A pesar de todo lo indicado al respecto, el director del filme, como Arendt hiciera en su momento, parece sugerir que este acto funcional era de una mayor aberración al haber sido perpetrado por personas normales, no especialmente crueles ni trágicas, ni por torturadores sádicos ni personajes desgarrados por conflictos interiores.

La última imagen del filme, que deja al espectador un sabor agrídulce, muestra a algunos guerrilleros liberados con signos evidentes de haber sido torturados. La comandante María llega a aparecer en silla de ruedas y todos tienen un semblante desgastado y sin brillo en los ojos. Con este fotograma, Barreto ejemplifica el fracaso de la guerrilla en una sociedad que giraba la vista ante el

contexto represivo. El idealismo que el compañero Paulo demostró al creer que la sociedad cambiaría si la censura de prensa cesaba, dio paso a la confirmación de la dificultad que suponía hacer la revolución. La creciente actividad de la guerrilla en el Brasil de los setenta provocó un endurecimiento de las medidas represivas del gobierno mediante las Actas Constitucionales número 13, que implicaba la pena de expulsión del territorio nacional, y número 14, que suponía la pena de muerte por haber llevado a cabo lo que era denominado guerra subversiva.

Sin embargo, el puño aún cerrado y la señal de victoria en las manos de la última escena del filme demuestran que, aunque pequeños, algunos triunfos se consiguieron. No en vano, en este fotograma se recoge otra lección de *O que é isso, companheiro?* al mostrar que en esa época había cuestiones por las que muchos jóvenes creían que valía la pena dar la vida.

IV. CONCLUSIONES

La utilidad de los relatos que se hacen del pasado en el cine o televisión debe ser valorada por los profesionales de las ciencias sociales, siendo imprescindible su integración en discusiones, programas de estudio y como metodología didáctica para la comprensión de lo pretérito. En este sentido, *O que é isso, companheiro?* interesa por ser una fuente de datos sobre el pasado y por revelar las preocupaciones, temores o deseos del tiempo en el que ha sido producida. Esta ficción parte de experiencias vividas e imaginadas, por eso se puede afirmar que la película es histórica. Con todo, el mismo film en idéntico momento histórico puede ser valorado por sujetos diferentes de manera distinta al influir el género, la raza, las creencias o situación de cada individuo en su interpretación, como se ha apuntado a partir de las diferentes valoraciones que de este filme se han realizado.

Aun así, la película analizada no es solamente reflejo de una realidad o del imaginario de una época, sino que también funciona como elemento activo de conformación de opiniones, al contribuir a cambiar algunas visiones de determinadas problemáticas si se asumen sus críticas o propuestas de juicio. El cine pues, construye realidad al ser un producto cultural que llega a un amplio público. Cualquier película evoca, por tanto, el mundo en que surgió, contribuyendo a una mejor explicación del pasado. Por eso Flaubert afirmaba que “los hechos exteriores no lo son todo, es necesario completarlos con la psicología. Sin la imaginación, la historia es imperfecta” (Serna, 1996).

La nominación al Óscar a la mejor película de habla no inglesa revela la gran aceptación que tuvo este filme entre

los espectadores estadounidenses. Atribuimos este éxito, en primer lugar, a la excelente interpretación de los actores que componen el reparto. En segundo término, a la descripción que consigue Barreto de este controvertido periodo de la historia brasileña y, finalmente, a la inmersión del espectador en la cotidianidad de un grupo guerrillero urbano. Sin embargo, como se ha visto, desde la izquierda revolucionaria recibió numerosas críticas por presentar una visión excesivamente edulcorada de lo que fue la dureza de la actividad guerrillera llevada a cabo en Latinoamérica durante los sesenta y setenta.

A pesar de todo, se puede concluir que la posición de Barreto tiende un puente entre lo que habían sido tradicionalmente las imágenes estadounidenses de la revolución, como villanos sanguinarios, y la autorrepresentación complaciente que la guerrilla tenía de sí misma. No se equivocan quienes reprenden a Barreto por presentar unos personajes que son arquetipos de los componentes de la sociedad brasileña de finales de la época descrita como el torturador, el militar, el político, la muchacha desconsolada, el joven idealista, el intelectual, etc. También es cierto que, pese a que el director defendió varias veces que no quería dar una clase de historia, sino crear una ficción, no rompió totalmente con la realidad al insertar imágenes documentales de la época y citar nombres reales de personas que participaron en el hecho relatado.

Aunque es verdad que Barreto se aprovecha de su condición de creador para elaborar un producto comercializable, cabe tener en cuenta que este cineasta pretendió mostrar la pluralidad de motivaciones que empujaron a gran parte de una generación a dejarlo todo por la revolución; pero los logros de la guerrilla son expuestos en *O que é isso, companheiro?* solo como éxitos parciales engendrantes de una espiral de terror que acababa legitimando la violenta represión policial y que en ningún caso podía llegar al derrocamiento de la dictadura. De hecho, el Che advirtió que la acción armada, allá donde la acción legal de masas fuese posible, conducía directamente al aislamiento. Compartiendo esta opinión, el director en la película exhibe cómo la ciudadanía colabora más con la dictadura que con la guerrilla mediante confidencias a la policía. Se revela pues falsa la sensación de los guerrilleros de que cuanto peor estuviese la sociedad, mejor percibidos serían sus actos revolucionarios.

En síntesis, gracias a este filme los jóvenes pueden comprender la guerrilla urbana brasileña, en concreto aspectos como el aislamiento de los grupos guerrilleros, la militarización de cada foco revolucionario, la pérdida de la propia identidad y de las anteriores relaciones, el papel de las mujeres en la guerrilla, la dificultad para que la ciu-

dadanía empatizase con ellos y entendiese sus acciones o el elitismo de los revolucionarios, unido al desprecio por las formas clásicas de lucha socialista como manifestaciones y debates parlamentarios o sindicales.

En una sociedad en que triunfa la imagen, el filme es una herramienta más, junto con las fuentes orales, la literatura, la prensa o la fotografía, que nos permite comprender parte de nuestro pasado más reciente. Sólo comparando los diferentes discursos históricos aparecidos en varias fuentes conseguiremos una visión más rica sobre el pasado que pretendemos entender.

Por lo tanto, el cine aprovecha el filón que le ofrece la historia, cubriendo un vacío que desatiende demasiadas veces el historiador y satisface las demandas de una

ciudadanía consumidora de historia. La película, como la mal llamada novela histórica, provoca sensaciones de emoción o nostalgia al tiempo que construye representaciones del pasado que buscan agradar al espectador o al lector, a pesar de que para ello sacrifique su rigor histórico. Guiados por la lógica del mercado, en muchas ocasiones estos productos culturales sostienen visiones del pasado que contradicen el discurso riguroso realizado por los historiadores, siempre menos espectacular y, por tanto, menos atractivo. En otras ocasiones, resultan poderosos medios que contribuyen a transmitir aquello que es irrepresentable. En definitiva, estas otras formas de historia que llegan cómodamente a la juventud, configuran la conciencia histórica de la sociedad tanto o más que las lecciones escolares.

BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

- Alcázar, J. (2012). Historia desde el cine (y con la literatura) para la educación. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 93(235), 645-666.
- Alcázar, J. y Tabanera, N. (1998). *Estudios y materiales para la historia de América Latina 1955-1990*. Tirant lo Blanch.
- Angell, A. (1997). La izquierda en América Latina desde c. 1920. *Historia de América Latina. Vol. 12. Política y sociedad desde 1930*, (pp. 73-131). Crítica-Cambridge University Press.
- Barriga, F. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo; una interpretación constructivista*. McGraw Hill.
- Caparrós, J. M. (2004). *100 películas sobre Historia Contemporánea*. Alianza.
- Chartier, R. (1995). *El mundo como representación; historia cultural, entre práctica y representación*. Gedisa.
- Dutrenit, S. (coord.) (1996). *Diversidad partidaria y dictaduras: Argentina, Brasil y Uruguay*. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Fernández Ulloa, T. (2012). La importancia del uso del cine como medio educativo para niños, CENDI. *Observatorio del ocio y el entretenimiento digital*.
Online. URL: <https://www.ocendi.com/educamedia/la-importancia-del-uso-del-cine-como-medio-educativo-para-ninos/>
- Ferro, M. (1995). *Historia contemporánea y cine*. Ariel.
- Fuentes, C. (2003). ¿Qué visión tienen los alumnos de la historia como campo de conocimiento y como materia escolar? *Íber*, 36, 78-88.
- Gabeira, F. (1979). *O que é isso, companheiro?* Companhia das Letras.
- Gaspari, E. (2002). *A Ditadura Envergonhada*. Companhia das Letras.
- Gaspari, E. (2002b). *A Ditadura Escancarada*. Companhia das Letras.
- Iglesias, F. (1992). *Historia política de Brasil (1500-1964)*. MAPFRE.
- Maestri, M. y Serra, C. H. (1997). Há cadáveres no armário de Bruno Barreto. *Olho da História*, 4.
Online. URL: <http://www.oohodahistoria.ufba.br/04maestr.html>
- Monterde, J. E. (1989). Hacia una tipología del cine sobre la Revolución Francesa. *1789: Imágenes para una Revolución, Archivos de la Filmoteca* (pp. 4-11). Valencia.
- Paranaguá, P. A. (1996). América Latina busca su imagen. *Historia General del Cine, volumen X: EUA (1955-1875). América Latina* (pp. 205-383). Cátedra.
- Reis, D. A., Gaspari, E., Benjamin, C., Martins, F., Magalhães, et. al. (1997). *Versões e ficções: O seqüestro da história*. Editora Fundação Perseu Abramo.
- Serna, J. (1996). Una historia de la imaginación. *Literatura e historia cultural o Por qué los historiadores deberíamos leer novelas*. Eutopías.
- Traverso, E. (2001). *La historia desgarrada. Ensayo sobre Auschwitz y los intelectuales*. Herder.

Sara Prades Plaza. Docente de didáctica de las Ciencias Sociales. Se ocupa de estudiar el uso que se hacen de las fuentes históricas para la explicación del pasado en ESO y Bachillerato. Es doctora europea por la Universitat de València y ha realizado estancias de investigación en la London School of Economics, l'École des Hautes Études en Sciences Sociales y la Universidad de Navarra en el marco del proyecto de investigación UJI-B2019-10.

Elvira Asensi Silvestre. Profesora de didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Es doctora en Historia Contemporánea y Máster en Didácticas Específicas por la Universitat de València. Ha participado en diferentes proyectos de investigación encaminados al desarrollo de una ciudadanía democrática mediante propuestas problematizadoras en el ámbito educativo, entre los que destacan: COMDEMO - EDU2015-65621-C y HAR2017-85230-R.

Reseñas

I Seminario de Investigación: “Nuevas propuestas para la difusión y didáctica de la Historia”.

Universidad Complutense de Madrid, 26 y 27 de septiembre de 2022

Pablo Alonso Ardura
Jonathan Jacobo Bar Shuali
Universidad Complutense de Madrid

Los días 26 y 27 de septiembre de 2022 fueron dos jornadas realmente especiales para la Asociación JIMENA¹, la Asociación de Reconstrucción Histórica Terra Carpetana², y la publicación *L'Aigle: Revista de Historia Napoleónica*³. Con el patrocinio de la Casa del Estudiante estos organismos han materializado el *I Seminario de Investigación: “Nuevas propuestas para la difusión y didáctica de la Historia”*, celebrado en la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense de Madrid. Desde las actividades de recreación histórica organizadas por la Cátedra Extraordinaria Complutense de Historia Militar en febrero de 2019, ningún grupo de investigación ni departamento de esta universidad había planteado la opción de propiciar un encuentro académico en el que pudieran converger los espacios de la historia, los videojuegos, la arqueología experimental y las redes sociales. En este sentido, cabe destacar las apreciaciones del coordinador del nuevo proyecto, el Dr. Jesús Cantera Montenegro, quien recalcó en su discurso inaugural la “necesidad de profundizar en las nuevas dinámicas de hacer historia”. En esta línea el investigador Daniel Aquillué, citando el trabajo de Cauvin de 2016, nos recuerda el hecho de que la historia es accesible a todos los públicos. Por ello “se manifiesta en visitas a museos, monumentos, libros de historia, internet, pelí-

culas y otros tantos campos. Y esto se nos escapa a veces de las manos a los historiadores” (Aquillué, 2020, p. 8).

Fueron diversas las etapas históricas analizadas en este seminario; desde la Prehistoria con María Díaz y su exposición *En busca de nuestras abuelas: ¿Qué sabemos de las mujeres en la prehistoria?* Una acción divulgativa para mujeres rurales de la tercera edad, hasta finales de la Edad Moderna con la presentación del catedrático Rafael Zurita: *Historia digital y didáctica. La Guerra de la Independencia española*. Por otro lado, no quedaron fuera del objeto de interés la Edad Antigua (Fernando Quesada), la Edad Media (Julio Sandoval) o el Mundo Contemporáneo (Antonio J. Pinto y su equipo).

Entre los objetivos del seminario se priorizó: exponer proyectos de “Historia Pública” y compartir experiencias previas, y futuras, relacionadas con las áreas señaladas unas líneas más arriba. Aunque no debemos citar aquí cada una de las comunicaciones por el amplio espacio que ello nos ocuparía, sí podemos, sin embargo, mencionar algunas de las intervenciones más sobresalientes. Cabe destacar la propuesta de Laura Jiménez; (Re)construir el pasado y enseñar historia en el presente. En su aportación la investigadora demostró la utilidad del empleo de la arqueología experimental y la recreación his-

1. Jóvenes Investigadores Medievalistas en Nuevas Aproximaciones Asociación de Estudiantes UCM (14 de noviembre de 2022). JIMENA. URL: <https://asociacionjimena.wixsite.com/jimena>

2. Asociación de Reconstrucción Histórica Terra Carpetana (10 de noviembre de 2022). Asociación de Reconstrucción Histórica de los pueblos prerromanos de la Meseta central. URL: <http://www.terracarpetana.es/>

3. Asociación de Estudiantes Napoleónicos Fusiliers-Chasseurs Madrid (14 de noviembre 2022). *L'Aigle: Revista de Historia Napoleónica*. URL: <https://fusilierschasseursmadridasociacion.wordpress.com/aigle-revista-historia-napoleonica/>

tórica para la edificación de un poblado germano-visigodo con las herramientas de la época. No debemos olvidar que “la recreación histórica es considerada hermana de la arqueología experimental puesto que comparte con ella la investigación sobre un elemento y su posterior reconstrucción con técnicas tradicionales. Sin embargo, difiere una de la otra en que la arqueología experimental persigue la investigación y el contraste de fuentes mientras que la recreación persigue la divulgación y la didáctica” (Díez, 2021, pp. 119-120). En lo referente al turismo, una de las consecuencias de la recreación histórica, el profesor Darío Español expuso su trabajo *Recreación histórica y Sostenibilidad: claves para la transformación del modelo de fiestas históricas hacia otro recreacionista y educativo en nuestro país*.

Como no puede ser de otra manera, en esta “época digital” en la que los medios de comunicación han cobrado un innegable protagonismo, convirtiéndose en “interfaces esenciales para mostrar públicamente lo que importa del pasado” (Noiret, 2018, p. 114), el seminario otorgó especial atención a la divulgación a través de las redes sociales. En las diferentes sesiones se mostraron distintas iniciativas que recurren a plataformas ya bien asentadas como Facebook, Instagram (Jaime Tortosa y Sandra Boluda; Ricardo Núñez), podcast o páginas web, pero también otras más novedosas y de reciente popularidad como TikTok (Pelayo Mejido o Cristina Sánchez). Sin estar enfocados al gran público, pero sí a los estudiantes de los grados en Historia y Arqueología, se han expuesto proyectos innovadores como el simulador estratégico Simularq. En este último, el alumnado debe asumir el rol de una de las facciones de la Segunda Guerra Púnica en Hispania y tomar decisiones acordes a los conocimientos adquiridos en la asignatura, siendo guiado por sus profesores (Fernando Quesada y su equipo).

Otros medios tradicionales también fueron objeto de atención, como es el caso del videojuego y sus posibilidades como herramienta didáctica (Beatriz de los Reyes), la novela histórica (Evaristo C. Martínez-Radio) y los medios visuales. Este último punto se expuso en la ponencia *Corea del Sur y la divulgación de la historia mediante dramas históricos* por parte de Clara Martín. Se ofreció un ejemplo actual, y poco conocido, de cómo los valores y la ideología de una sociedad moderna pueden influir, e incluso ser restrictivos, a la hora de mostrar su pasado

si no se ajusta a sus cánones. La difusión histórica desde el ámbito editorial también estuvo presente con la participación de Alberto Pérez Rubio de *Desperta Ferro Ediciones*, un magnífico ejemplo de conexión entre el mundo académico y la sociedad a través de revistas y diversos ensayos. Por último, no podemos obviar las ponencias que giraron en torno al empleo de objetos históricos para comprender la enseñanza en el pasado como *Didácticas de la guerra en el siglo XVIII a partir de dos estudios de caso: los Axiomas Militares de Nicolás de Castro y los Juegos de la Fortificación* (Manuel Sobaler), *El Stmo. Cristo de los Méndez como fuente didáctica de estudio de la historia local de Baza* (Juan Manuel Román) o la comunicación “Y tanto más cuanto tiene el presente, que debe pasar por sus manos”. Nuevo análisis de las relaciones diplomáticas en la Monarquía Hispánica a través de los obsequios artísticos: el caso de Toscana (1598-1640) de Javier Montero.

Aunque los debates resultaron fructíferos entre los comunicantes y las intervenciones de los asistentes, planteando múltiples observaciones, queremos señalar las principales conclusiones alcanzadas al término de las jornadas. En primer lugar, las posibilidades de la divulgación en redes sociales. Si bien estas requieren de una constante adaptación a las tendencias del momento, permiten interactuar de forma directa con su público en un contexto que está condicionado por una marcada inmediatez. A esto debemos sumar la necesidad de una renovación y revisión continua en el ámbito didáctico, permitiendo adaptarse a distintos tipos de objetivos. Ello, lejos de ser un problema, es reflejo de un interés mayor en la transmisión y asimilación de contenidos por parte del receptor. De la mano del punto anterior, cabe destacar el aumento de iniciativas enfocadas a colectivos que no han recibido la misma atención de forma tradicional. Se deben replantear nuevas perspectivas en aras de una enseñanza y divulgación mucho más flexible y amplia.

Finalmente, resulta perceptible un notable grado de aceptación por parte de la comunidad científica de los trabajos de divulgación, didáctica y difusión del pasado, aunque se lleven a cabo fuera de entornos estrictamente académicos. Un ejemplo de ello es el empleo de la recreación histórica como actividad sobre la que apoyarse para la enseñanza, y, como respaldo de la arqueología experimental.

BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

- Aquillué Domínguez, D. (2020). Historia pública de la Guerra de Independencia en Aragón. Rutas urbanas de Los Sitios y campamentos-museo napoleónicos. En Zurita, R. y Abbou, A., eds., *Historia pública de la guerra de 1808-1814* (pp. 8-21). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Díez Ferreiro, M. A. (2021). La recreación histórica: reflexiones sobre su valor didáctico y cultural. *L'Aigle: Revista de Historia Napoleónica*, 1(1), 117-129.
- Noiret, S. (2018). Trabajar con el pasado en internet: la historia pública digital y las narraciones de las redes sociales. *Ayer: Revista de Historia Contemporánea*, 110(2), 111-140.

Pablo Alonso Ardura es graduado en Historia por la Universidad Complutense de Madrid. Máster en Historia y Ciencias de la Antigüedad por la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Autónoma de Madrid. Sus líneas de investigación son las identidades étnicas en la Edad del Hierro en el centro peninsular y las posibilidades de la recreación histórica para la divulgación de ese periodo.

Jonathan Jacobo Bar Shuali es historiador, egresado en el Máster Universitario en Historia de la Monarquía Hispánica (UCM), doctorando (PhD student), Universidad Complutense de Madrid. En la actualidad centra sus trabajos en las minorías étnicas dentro de los ejércitos de la Edad Moderna y comienzos de la Edad Contemporánea. Asimismo, ofrece especial atención al empleo de la arqueología en la historia militar napoleónica.

