

Edison Otero Bello
<http://www.edisonotero.cl>

DESARROLLO
DEL
PENSAMIENTO
Tejiendo ideas sobre
cómo enseñar habilidades reflexivas

Edison Otero Bello

INDICE

Justificación.

Modos de procesar información

Prejuicios que van y vienen.

Un ejercicio para identificar habilidades de pensamiento.

Escenarios, dinámicas y actores.

A modo de conclusión.

Bibliografía.

Edison Otero Bello
<http://www.edisonotero.cl>

“Poca gente piensa más de dos o tres veces al año. Yo me he hecho de una reputación internacional por pensar una o dos veces a la semana”.

George Bernard Shaw.
Dramaturgo inglés, 1856-1950.

JUSTIFICACION.

I.- Esta propuesta de contenidos para un texto sobre Desarrollo del Pensamiento se basa en la formulación de los Objetivos Fundamentales Transversales de la Educación Media, contemplados en la Reforma Educacional. En dicha formulación se señalan los siguientes objetivos:

Desarrollar y profundizar las habilidades intelectuales de orden superior, relacionadas con la clarificación, evaluación y generación de ideas;

Progresar en la habilidad de experimentar y aprender a aprender;

Desarrollar la capacidad de predecir, estimar y ponderar los resultados de las propias acciones en la solución de problemas;

Apreciar disposiciones de concentración, perseverancia y rigurosidad.

A continuación se plantea la necesidad de fomentar las habilidades de investigación, las habilidades comunicativas, las habilidades de resolución de problemas, y las habilidades de análisis, interpretación y síntesis. Cuando se especifica, la formulación considera aspectos como la revisión de planteamientos a la luz de nuevas evidencias, la suspensión del juicio en ausencia de información suficiente, la capacidad crítica y autocrítica, el diseño de proyectos, la evaluación del propio aprendizaje, el manejo de la incertidumbre o la adaptación a cambios en el conocimiento. Aunque no agotamos la enumeración, se trata de un conjunto suficientemente amplio y diverso de cuestiones, de difícil concentración en un solo conjunto temático. En consecuencia, tampoco podría sumirlos un solo módulo.

Por otra parte, fuera de la formulación misma, el documento no señala precisiones en materia de contenido (orden de presentación de los, jerarquías de importancia) ni refiere cuestión alguna referida a metodologías de enseñanza de estos tópicos. En verdad, no es una limitación en la formulación de estos objetivos sino, claramente, la expresión de la ausencia de tradición y experiencia sobre la materia. Por tanto, cualquier profesor que se proponga asumir la tarea de estimular el desarrollo de habilidades de pensamiento reflexivo y críticos, no tendrá otro recurso que la improvisación en función de sus experiencias previas. Por más que estas experiencias previas puedan ser resaltantes, de todos modos

no dejará de presentarse un serio problema de pedagogía y otro serio problema de contenidos. No existe un cuerpo estructurado de doctrina al cual acudir, así como puede recurrirse a historias de la filosofía, de la física, o de las matemáticas.

Visto por la otra cara de la misma medalla, se presenta un serio problema de aprendizaje de las habilidades intelectuales. Por lo general, están expuestas de un modo formal, conceptual y abstracto, asociadas a la lógica, presentadas de un modo canónico particularmente árido y desestimulante. La enseñanza de la lógica adolece de las mismas dificultades que ha experimentado tradicionalmente la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. La estrategia hoy aceptada es ligar los contenidos a lo experiencial, a la vida cotidiana del alumno, su entorno y sus peculiares problemas concretos. Se trata, pues, de eludir lo árido del formato conceptual. Pero si la búsqueda de estrategias alternativas es ya una dificultad no despreciable en cualquier otro tipo de contenidos, no ha de serlo menos sino mucho más en el caso de las habilidades intelectuales propiamente tales que, tratándose de otros objetivos temáticos, constituyen su auxilio y complemento indispensables. En el objetivo fundamental transversal del desarrollo del pensamiento, las habilidades intelectuales son el contenido mismo y no ya el apoyo metodológico, lo cual aumenta las dificultades.

Por lo demás, como ha sido señalado innumerables veces por autores relevantes de la época contemporánea en el siglo recién terminado, la idea misma de apreciar las habilidades intelectuales es algo que requiere de justificación. Las apologías del sentimiento, la emoción, la subjetividad -tan caras a diversas orientaciones de las últimas décadas- constituyen precisamente un obstáculo a considerar seriamente. Se requiere reivindicar, pues, la idea central de que el pensamiento reflexivo es una capacidad necesaria, e imprescindible. Dicho de otro modo: ¿Por qué enseñar habilidades de pensamiento, destrezas intelectuales? ¿Tienen alguna utilidad? ¿Por qué preocuparse de desarrollar el pensamiento?

La respuesta más directa y obvia es ésta: el pensamiento reflexivo es útil, beneficioso. Por su intermedio, podemos comprender mejor las situaciones y enfrentarlas de modo más eficiente. Hay, pues, beneficios que provienen de comprender y beneficios que provienen de aplicar esa comprensión a la vida concreta, interviniendo la propia vida y mejorando su calidad. Sin el pensamiento reflexivo estaríamos condenados a actuar sin pensar, sumidos en la fatalidad de no aprender de la propia experiencia. El pensamiento reflexivo tiene, en consecuencia, una potencialidad de intervención modificadora de la experiencia. Pero, incluso en el caso de que tengamos una actitud escéptica sobre las posibilidades reales de dicha intervención potencial, de todos modos el análisis de la propia experiencia y de la experiencia ajena, puede arrojar, y de hecho arroja,

una proporción significativa de comprensión y esclarecimiento. Más no fuera por ello, eso justifica sobradamente el beneficio de aprender habilidades de pensamiento.

II.- Démosle una vuelta más al asunto considerando, por ejemplo, la siguiente descripción:

Vivimos de prisa, corremos de un lado a otro. Nos falta el tiempo para todo lo que necesitamos hacer. Dejamos muchas cosas pendientes.

Sin duda, el párrafo anterior retrata, con bastante fidelidad, la vida cotidiana de cualquier persona de nuestra época, en cualquier ciudad del planeta, hoy. La fuerte presión que ejercen sobre cada persona las muchas obligaciones y los diversos compromisos, sean laborales, familiares o legales, tiene la consecuencia de que se resienten muchas relaciones, los afectos experimentan severas tensiones y, en suma, nos rodea una fuerte sensación de carencia e insatisfacción. Entre las consecuencias más lamentables de un estilo de vida así, está la mínima utilización de nuestras capacidades de pensamiento reflexivo, de razonamiento. Se trata, pues, de una fortaleza sub-utilizada, de una potencia que permanece en estado de latencia.

No se trata de decir que no pensamos. Más bien, el problema es que pensamos poco, de modo poco riguroso, y con frecuencia sólo sobre cuestiones triviales. Por ejemplo:

¿Compraré un pantalón, o una chaqueta?

¿Qué película podríamos ir a ver?

¿Dónde nos conviene ir de vacaciones?

¿Voy en micro o tomo el metro?

Tengo que pensar si voy o no al matrimonio de mi prima.

Decidamos si visitamos a la abuela o vamos al shopping.

¿Me hace juego esta camisa con la corbata?

Esto es lamentable. Porque ocurre que el pensamiento reflexivo, o racional, está a la base de grandes logros de la cultura humana; entre ellos, principalmente, la filosofía y la ciencia, y el arte. Sin embargo, sería un error creer que el pensamiento racional es sólo potestad de filósofos, científicos, o artistas. En verdad, es una capacidad que todos tenemos potencialmente, aunque muchas veces sin desarrollar.

En consecuencia, el hecho de pensar poco, de manera no rigurosa, y sobre cuestiones casi exclusivamente triviales, tiene el efecto de restar capacidad de juicio y capacidad de comprensión sobre nosotros mismos, sobre la vida que llevamos y sobre la sociedad en que nos ha tocado vivir. El espacio no ocupado por el pensamiento reflexivo, no utilizado por el razonamiento, es copado por nuestros caprichos, nuestra tendencia a actuar supersticiosamente, nuestros prejuicios y precipitaciones. Confucio, el filósofo oriental, sabía de esto cuando dijo:

¿Has oído hablar de las seis máximas sobre las deficiencias? Siéntate, pues, y te las diré:

Si un hombre ama la bondad, pero no ama el estudio, su deficiencia será la ignorancia.

Si un hombre ama la sabiduría pero no ama el estudio, su deficiencia será profesar ideas caprichosas y erróneas.

Si un hombre ama la honestidad y no ama el estudio, su deficiencia será una tendencia a estropear o desarreglar las cosas.

Si un hombre ama la sencillez pero no ama el estudio, su deficiencia será seguir una pura rutina.

Si un hombre ama el valor y no ama el estudio, su deficiencia será una desesperada violencia.

Si un hombre ama la decisión de carácter y no ama el estudio, su deficiencia será la obstinación o una terca fe en sí mismo.

Basta con que reemplacemos la palabra "*estudio*" por palabras como "*análisis*", "*razonamiento*", o "*pensamiento racional*" para que este párrafo de Confucio exhiba toda su fuerza argumental. En consecuencia, siempre será un buen proyecto el recuperar nuestra capacidad de pensamiento racional, basado en argumentos y razones; entre otras cosas, porque encierra una promesa cierta de enriquecer nuestras vidas.

Pero, como lo hemos reiterado ya, decirlo no nos lleva mucho más allá de las meras declaraciones. Se requiere desarrollar una experticia pedagógica específica, capaz de madurar contenidos y metodologías apropiadas a dicho objetivo. Las líneas que siguen intentan avanzar algunos pasos en esa dirección.

PARTE I.

Modos de procesar información.

Un buen punto de partida puede formularse diciendo que la enseñanza-aprendizaje de habilidades de pensamiento reflexivo debe tener en cuenta una diversidad de factores en juego, comenzando por el hecho básico de que las personas abordan los problemas y las situaciones de diferentes maneras. Un camino fructífero puede consistir, entonces, en comparar cómo es que las personas procesan la información, los datos, los antecedentes, o la evidencia, y detectar allí las ventajas y los inconvenientes de hacerlo de un modo u otro. Esta detección puede tener el beneficio de identificar las complementaciones apropiadas, así como los vacíos a llenar. A continuación, se transcriben tres conversaciones con el objeto de analizarlas una por una y luego compararlas.

Conversación N° 1.

Una mujer paranoide tenía la idea fija de que estaba muerta. El médico trató de hacerle una demostración lógica que -según pensó- sería concluyente para demostrarle el error en el que estaba. Le preguntó:

"¿Los muertos sangran?"

"¡No!", respondió ella.

"Bien, si yo le pinchara un dedo, ¿usted sangraría?"

"¡No!", respondió la mujer, "no sangraría, yo estoy muerta".

"Veamos", dijo el doctor y le pinchó un dedo. Cuando la paciente vio la gota de sangre, dijo sorprendida:

"¡Oh!, o sea que, entonces, los muertos también sangran!"

Conversación N° 2.

Silvio: *El problema con los judíos es que sólo se preocupan por ellos mismos.*

Esteban: *Pero las estadísticas de las campañas de beneficencia muestran que, proporcionalmente, han hecho donativos más generosos para las necesidades generales de la comunidad.*

Silvio: *Eso prueba que siempre están intentando comprar prestigio y meterse en los asuntos de los cristianos. Sólo piensan en el dinero. Por eso hay tantos banqueros judíos.*

Esteban: *Pero un estudio reciente muestra que el porcentaje de judíos en el negocio bancario es ínfimo, muy inferior al porcentaje de no-judíos.*

Silvio: *Exactamente. No administran negocios respetables. Sólo están en la industria cinematográfica o en las salas de fiestas.*

Conversación N° 3.

*En 1952 me encontré en Princeton con un antiguo amigo, **Hans Reichenbach**, un lógico y matemático prominente, profesor de filosofía en la Universidad de California. Hacía aproximadamente veinte años que no lo veía. Estaba envejecido y se había quedado parcialmente sordo. En lugar de usar un instrumento auditivo moderno continuaba empleando la anticuada trompetilla. Me preguntó por qué cuestiones me había interesado en los últimos tiempos y yo le dije que me interesaba la obra de Rhine sobre las percepciones extrasensoriales.*

***Hans Reichenbach** me replicó que todo eso no era sino una patraña, y yo a mi vez le declaré que no creía tal cosa y que a lo menos las estimaciones estadísticas de los experimentos parecía arrojar resultados notables (resultados que, por lo visto, confirmaban la existencia de fenómenos telepáticos y otros de naturaleza afín). **Reichenbach** me preguntó sonriendo:*

-"¿Quién ha estudiado esas estadísticas?"

-"R.A. Fisher en persona"- le dije (Fisher es uno de los expertos contemporáneos más prominentes del cálculo de probabilidades).

***Reichenbach** volvió a preguntarme, mientras se ajustaba la trompetilla:*

-"¿Quién dice usted que estudió las estadísticas?". Entonces yo le grité dentro del aparato:

-"¡Fisher, Fisher!"

*En ese momento se produjo un cambio extraordinario en la expresión del rostro de **Reichenbach**. Se puso pálido, apartó la trompetilla de su oreja y dijo:*

-"Si eso es verdad, es terrible, terrible. Significa que tengo que abandonarlo todo y volver a empezar desde el principio".

La conversación N° 1 está narrada por el escritor Arthur Koestler en un texto autobiográfico titulado "La Escritura Invisible". Las conversaciones 2 y 3 aparecen en el libro "La Naturaleza del Prejuicio", del psicólogo social estadounidense Gordon Allport. No son situaciones de ficción sino conversaciones reales y ejemplifican estilos diferentes de procesar datos, antecedentes o, simplemente, información. No se trata de 3 estilos diferentes sino de 2, puesto que las dos primeras conversaciones se agrupan en un mismo estilo.

En lo sustantivo, los protagonistas de las dos primeras conversaciones –la mujer y Silvio– exhiben un tipo muy específico de reacción frente a los argumentos y las evidencias que se les presentan: las descalifican o simplemente las eluden. En

particular, Silvio ni siquiera tiene la gentileza de considerar los argumentos contrarios. Los ignora flagrantemente. En cuanto a la mujer, observa la evidencia que se le presenta –la gota de sangre- pero la interpreta en su favor. En ambos casos se trata de escamotear la información y no asumirla. Esto es bastante significativo porque no se trata de algo inconsciente o subliminal. Silvio escucha perfectamente la información que contradice sus prejuicios, y la elude. La mujer ve claramente la gota de sangre pero le aplica una interpretación diferente. Es algo consciente y deliberado, porque están manifiestamente protegiendo sus creencias previas. Este es el asunto central: ambos personajes tiene por objetivo la mantención incólume de lo que creen contra cualquier antecedente que lo amenace. La consigna consiste en proteger la creencia contra cualquier desmentido. Pero es importante rescatar lo siguiente en el análisis: si estos personajes eluden consciente y deliberadamente la evidencia que contradice sus creencias previas, quiere decir que saben perfectamente que la aceptación de la evidencia acarrearía el cuestionamiento insalvable de la creencia.

Lo contrario ocurre con la conversación entre el escritor Arthur Koestler y el filósofo de la ciencia Hans Reichenbach. Este último hace preguntas y las respuestas que recibe ponen en marcha su capacidad crítica. Si los antecedentes efectivamente son los que Koestler le está proporcionando, entonces él tiene que revisar lo que cree y, eventualmente, comenzar de nuevo a pensar. Reichenbach no está protegiendo sus propias ideas contra viento y marea. Las defiende dentro de lo sensato y lógico. Si no es el caso, él asume la implicación que todo el asunto tiene: revisar lo que cree. Examinar nueva evidencia y contrastar lo que uno cree previamente con esa evidencia, tal es una habilidad crítica, una destreza de pensamiento reflexivo.

Otra vez, requerimos reconocer el hecho palmario: no es así como actuamos comúnmente. La verdad es lo contrario. En torno de lo que creemos construimos barreras de protección, cinturones de seguridad, fronteras infranqueables. Nos volvemos así bastante impermeables a la experiencia, a los datos diferentes. Desarrollamos destrezas para eludir, enmascarar, negar, interpretar acomodaticamente, acomodar la realidad y, finalmente, verla tal como deseamos que sea. Nuestras preferencias adquieren status de verdad.

Nada de lo cual constituiría, por sí mismo, señal alguna de peligro. Las personas no son hombres de ciencia espontáneos y ambulantes ni expertos en lógica. Las dificultades aparecen, sin embargo, cuando las energías dedicadas a proteger lo que creemos se intensifican más allá de lo sensato y se convierten en amenazas a la convivencia. Las diferencias raciales, étnicas, religiosas, nacionales, políticas o

grupales en general, pueden conducirnos hasta extremos insospechados, tanto más cuanto más cruzadas están por emociones intensas. Los ejemplos sobran.

Por cierto, estos rasgos llamaron la atención de muchos pensadores del siglo XX. El propio Arthur Koestler elaboró la distinción entre sistemas cerrados y sistemas abiertos de pensamiento. Caracterizó el pensamiento cerrado como se transcribe a continuación:

<p>Pretende representar una verdad de validez universal, capaz de explicar todos los fenómenos, y tener una cura para todos los problemas del hombre.</p>	<p>No puede ser refutado por la evidencia, porque todos los datos potencialmente amenazantes son automáticamente procesados y reinterpretados de modo de encajar con el patrón esperado.</p> <p>El procesamiento es efectuado a través de sofisticados métodos casuísticos, centrados en axiomas de gran poder emocional, indiferentes a las reglas de la lógica habitual.</p>	<p>Invalida la crítica girando los argumentos hacia las motivaciones subjetivas del crítico, deduciéndolas de los axiomas del propio sistema.</p>
---	--	---

Un sistema cerrado de pensamiento, en palabras de Koestler, es “una estructura cognitiva con una lógica distorsionada, cuyo cánon está basado en un axioma central, postulado o dogma, con el que el sujeto está emocionalmente comprometido, y del que se derivan reglas para el procesamiento de la realidad”. (1967, 264).

Consideraciones del todo similares fueron elaboradas por el filósofo Karl R. Popper algo antes, en 1963, en su libro “Conjeturas y Refutaciones: El desarrollo del conocimiento científico”. Interesado en caracterizar fielmente el estilo científico de pensamiento, Popper se fijó en los rasgos del estilo contrapuesto, la

pseudociencia. En perfecta convergencia con Koestler, Popper indica que la pseudociencia exhibe un aparente poder explicativo de carácter universal. En lo fundamental, nada escapa, nada puede dejar de ser explicado por el sistema de ideas en cuestión, incluyendo las críticas que se le hacen. Por lo mismo, nada puede refutar al sistema, es impermeable al cuestionamiento. Precisamente, estas características no pueden ser atribuidas a una teoría científica. De una parte, ninguna teoría puede aspirar a la irrefutabilidad; es imposible que en algún momento, ahora o en lo futuro, no pueda surgir evidencia en su contra, parcial o global. De otra parte, es también imposible que una teoría pueda explicar todos los hechos pertinentes a la realidad aludida en su formulación. Una teoría es, entonces, permanentemente autocorrectiva.

Examinada sólo en términos cognitivos, o de contenido interno, tal vez toda forma de pensamiento cerrado sea del todo inofensiva. Incluso, puede que, en teoría, siga siéndolo después de que analicemos sus estrategias de autoprotección e impermeabilidad. Sin embargo, la experiencia apunta en sentido contrario. Estas porfías pueden llegar a tener consecuencias peligrosas y dañinas. Más específicamente, pueden ser gatilladoras de inquietantes estallidos de violencia social sistemática. Tal es la conclusión a la que empujan los hallazgos obtenidos por el psicólogo Stanley Milgram, en sus célebres investigaciones experimentales sobre violencia y obediencia a la autoridad desarrolladas en la década de los '60. En una apretada síntesis de sus variados resultados, los experimentos apuntan a concluir que hay algunos factores situacionales cuya ocurrencia simultánea ponen las condiciones ideales para el desencadenamiento de la violencia. 'Situacionales' quiere decir 'sociales'. Es importante advertir que el punto de partida de Milgram es su inconformidad con las explicaciones tradicionales sobre la conducta violenta, que habitualmente la asocian con un 'instinto agresivo' de la especie humana o con determinantes psiquiátricos. A Milgram le parecen más relevantes los factores sociales, entre los cuales estarían:

Obediencia ciega a una autoridad.	Adhesión acrítica a una creencia o ideología.	Subvaloración de la víctima.	Contexto de impunidad.
-----------------------------------	---	------------------------------	------------------------

De estos factores, hay uno que tiene un perfil característicamente socio-político: el contexto de impunidad. Ocurre con frecuencia en las experiencias dictatoriales o de gobierno único sin oposición. Sin embargo, considerado aisladamente, este

factor no explica por sí solo la participación social masiva en hechos de violencia sistemática. Los estallidos de violencia racial no requieren de un gobierno dictatorial; la violencia religiosa no exige la condición previa de un gobierno autoritario; la violencia intrafamiliar no necesita de tiranías políticas. Lo significativo del esquema de análisis de Milgram es la reaparición de la adhesión acrítica a una creencia, el respaldo incondicional y ciego a una autoridad, y la consecuente desvalorización de quienes tienen opiniones o ideas diferentes. Una vez más se trata de un pensamiento impermeable, previamente protegido contra cualquier desmentido, se trate de una fe religiosa fanática, una ideología política o endémicos prejuicios sociales sobre el rol de las mujeres, los inmigrantes, o los minusválidos.

La discriminación es la tentación permanente de cualquier creencia que se autoestima verdadera y definitiva. Discriminar implica subvalorar, o subestimar. Personas o grupos subvalorados pueden ser el objeto de las furias cada vez que las adversidades económicas o políticas arrecian, los chivos expiatorios adecuados para las circunstancias en curso. En todos estos procesos, los individuos han renunciado a sus capacidades críticas, han suspendido su independencia de criterio. En esta particular condición, las personas están más vulnerables que nunca a someterse incondicionalmente a una autoridad suficientemente demandadora. Le ceden a esa autoridad el derecho a tener pensamientos propios. Erich Fromm ha llamado a eso “ el miedo a la libertad”, el temor a decidir por sí mismo, a tomar las propias decisiones, a elaborar pensamientos propios.

La incompetencia en materia de habilidades de pensamiento crítico puede tener consecuencias lamentables, no sólo para la personas individualmente consideradas en sus interacciones inmediatas sino también para la sociedad a la que esas personas pertenecen. Las sectas fanáticas de todos los estilos, religiosas o políticas, se alimentan de estas renunciadas al pensamiento propio. Pero no sólo eso: la renuncia a las capacidades reflexivas estimulan el conformismo, la servidumbre y las actitudes supersticiosas.

En lo que a ejemplificar las características del pensamiento cerrado e impermeable a la realidad, la realidad misma constituye la mejor fuente posible de hallar. Para este efecto, atendamos a la siguiente historia:

"En los años '60 dos psicólogos sociales se interesaron por investigar el fenómeno de las sectas religiosas milenaristas en los Estados Unidos, en lo fundamental para comprender las dinámicas internas entre sus miembros y sus conductas frente la frustración de sus expectativas.

Estos dos investigadores lograron ser aceptados dentro de una secta, evitando por supuesto que los identificaran.

La secta religiosa que los acogió como miembros tenía las siguientes características:

- *Creían que iba a producirse el fin del mundo, y que ocurriría en un lapso relativamente breve después de la llegada de los dos investigadores.*
- *Creían que el líder de la secta eran un mensajero de Dios y que los estaba preparando para el evento final.*
- *Creían que ellos, los miembros de la secta, eran los únicos elegidos para ser salvados en el momento de la destrucción final del mundo.*
- *Creían que serían rescatados por seres extraterrestres con sus naves.*

El líder comunicó a los miembros de la secta que, a través de recursos telepáticos, los seres extraterrestres le habían señalado la fecha del fin del mundo, fecha que se hallaba próxima. Todos procedieron a prepararse. Renunciaron a sus trabajos, liquidaron sus bienes, se despidieron de sus seres queridos (en el caso de que esos seres queridos no fueran también miembros de la secta) y marcharon hacia una montaña en cuya cima se produciría el rescate.

La noche del anunciado evento, los miembros de la secta esperaron el fin del mundo pero éste no sucedió. Regresaron profundamente decepcionados y frustrados, experimentando gran disonancia entre lo que creían y lo que había ocurrido. El líder salvó la situación planteando la hipótesis de que, con toda seguridad, y dado el carácter telepático de la comunicación con los seres alienígenas, él había malentendido la fecha del fin del mundo. Les pidió volvieran a confiar en él y procuró volver a entablar contacto con los mensajeros de Dios.

Una vez corregida la fecha del fin del mundo, los miembros volvieron a prepararse para el evento final. Regresaron a la montaña y esperaron. Desgraciadamente, volvieron a experimentar la inmensa decepción de no ver cumplidas sus expectativas.

Como consecuencia de esta segunda decepción, la secta se disolvió.

Haciendo un seguimiento de la conducta posterior de los miembros de este grupo, los investigadores pudieron constatar que, con la excepción de tres o cuatro personas que no volvieron a militar en sectas parecidas y renunciaron a persistir en este tipo de experiencia, la mayoría de los miembros de la secta se reinstalaron en otras que igualmente anunciaban futuros fines del mundo".

Sin lugar a dudas, se trata de una historia sorprendente. Tal vez sea aún más sorprendente el que no advirtamos cuan habituales son las historias de este tipo.

Los miembros de esta secta religiosa han desarrollado murallas mentales en torno de sus creencias, de modo que permanezcan fuera del alcance de cualquier antecedente diferente, protegidas contra cualquier contingencia. En verdad, lo que ocurra en la realidad simplemente no tiene consecuencia alguna para lo que creen. Están cegados. Esto pudiera entenderse mejor, tal vez, si estos sectarios hubiesen vivido en condiciones de absoluto aislamiento, sin contacto físico o geográfico con otros grupos humanos. Carente de toda otra información, resultaría de algún modo explicable su cerrazón. Esto nos recuerda, por ejemplo, esos casos dramáticos de soldados extraviados en la selva de alguna isla del Pacífico, los que permanecieron aislados y mantuvieron la convicción de que la II Guerra Mundial no había terminado aún, muchos años después. Pero ese no es el caso de los miembros de esta secta religiosa. No sólo no están aislados geográficamente sino que han experimentado la situación real de ver no cumplidas sus expectativas. Más categóricamente, la realidad no ha respaldado su creencia del fin del mundo. En consecuencia, han tenido información a la mano contra la cual contrastar lo que creen. Pero, en vez de sacar conclusiones sensatas a partir de lo ocurrido -a saber, la ocurrencia del fin del mundo- persisten en su cerrazón mental y prefieren negar la realidad que está ante sus ojos. Se las van a arreglar para acomodar los hechos e interpretarlos según sus necesidades. Son, a su modo, maquiavélicos, si es que podemos atribuirle a Maquiavelo la paternidad de la tesis de que el fin justifica los medios. Con el fin de mantener intocada y exenta de fisuras su versión de la realidad, los miembros de la secta utilizarán cualquier medio, incluyendo el dar la espalda a los hechos. Con el propósito de impedir la caída de la idea de que el mundo se acaba y ellos son los elegidos para sobrevivir, todo recurso está permitido.

Con semejante propósito en mente, los recursos van siendo utilizados según las necesidades. El primero es aceptar que el líder se ha equivocado, lo cual ya es una concesión bastante fuerte. El segundo es volver a ir a la montaña, lo que exige todo un esfuerzo. El tercero es abandonar la secta, pero sin implicar con ello que se ha dejado de creer en el fin del mundo. De allí lo sorprendente que es el dato final que los investigadores entregan: la mayor parte de los miembros de la secta la abandonaron, pero con la excepción de un mínimo de personas todos ellos se reinstalaron en otras sectas que también anunciaban el fin del mundo. En suma, la experiencia vivida con el líder anterior no hizo mella en sus creencias. Dicho en términos educativos: no aprendieron nada de lo que les había ocurrido. Procesaron la información de modo que resultara inofensiva, ignorándola de hecho.

En verdad, el otro camino es muy duro: reconocer que se ha estado equivocado y que hay que poner punto final a la creencia en la que se ha estado. Es lo que

hicieron algunas pocas personas de esta religiosa. Como tienen un significado estadístico demasiado minúsculo comparado con la cantidad de aquellos que terminaron militando en otra secta milenarista, los investigadores no nos informan sobre ellos. No sabemos quienes fueron ni qué tuvieron en mente al abandonar toda pertenencia a una secta de este tipo. El hecho es que lo hicieron y en ello debe haber jugado un rol sustantivo su capacidad para contrastar la creencia con los hechos de la realidad y sacar las conclusiones razonables resultantes. Tuvieron la habilidad para el sano ejercicio de admitir que había una potente contradicción entre los que creían y lo que efectivamente ocurrió. Y actuaron en consecuencia, abandonando la secta y renunciando a reincidir en pertenencias organizacionales de ese tipo.

¿Qué hizo la diferencia? En este caso específico, no lo sabemos. Pero podemos, tal vez, inferirlo o deducirlo. Lo obvio es que procesaron la información de modo diferente: la consideraron, no la ignoraron. Pero, además, fueron capaces de resistir la presión de los demás miembros del grupo. No se dejaron influir y desarrollaron su propio juicio. La investigación sobre grupos e influencia social apunta en la dirección de las habilidades de pensamiento reflexivo. Cuando las personas han recibido entrenamiento intelectual básico, disponen de mayores recursos críticos para enfrentar la presión grupal o situacional. 'Entrenamiento intelectual' no quiere decir aquí algún entrenamiento especial y distinto del que se supone proporcionan las institucionales educacionales en sus diferentes niveles. La hipótesis es que conforme las personas se han mantenido en estas instituciones desde niños y hasta obtener un título profesional en la educación superior, toman contacto con una diversidad de habilidades intelectuales: aprenden a conocer diversas ideas, aceptan el hecho de que los mismos fenómenos admiten interpretaciones diferentes y simultáneas, desarrollan destrezas para descubrir la inconsistencia interna de los argumentos, pueden reconocer niveles de complejidad en los problemas, etc. Con un bagaje tal, por elemental que sea, las personas están en condiciones de elaborar sus propios juicios e independizarlos eventualmente de los juicios de quienes los rodean. Siendo ese el caso, estarán en condiciones potenciales para resistir la presión de los grupos a los cuales pertenecen. En esta perspectiva es que puede apreciarse el valor de aquellas sociedades que se esfuerzan por garantizar que la mayoría de sus miembros reciban la formación que las instituciones educativas proporcionan. Ello, hipotéticamente, les permitiría estar menos disponibles para las formas más recalcitrantes del dogmatismo, el prejuicio y la discriminación.

La historia real de esta secta religiosa tiene un valor de analogía. Esto quiere decir que puede aplicarse para comprender experiencias similares en otros grupos y

organizaciones humanas. A modo de ejemplo, las ideologías políticas del pasado proporcionan gran cantidad de material sobre estos temas.

Retomemos ahora, nuevamente, nuestro asunto: la diferencia en los modos de procesar la información. Como hemos visto, en un caso la información es ignorada o manejada de modo que no contradiga lo que se cree previamente; en el otro caso, la información es considerada y tiene algún tipo de efecto sobre lo que creemos. Consideremos estas situaciones con otra historia, en verdad bastante especial.

ACERCA DE UN PROCEDIMIENTO PARA IDENTIFICAR BRUJAS

"Háganle la prueba de la inmersión", gritó el Gran Inquisidor.

"Con el perdón de su Señoría, ¿en qué consiste la prueba de la inmersión que me van a hacer?", imploró la joven sospechosa de ser una bruja.

"Las brujas no se ahogan. Por lo tanto, a cualquiera mujer que sea sospechosa de ser bruja se la amarra a una silla y se la sumerge tres veces en una pila de agua. Si no se ahoga, tenemos una prueba positiva de que es una bruja. Y a continuación la quemamos en la hoguera", dijo el Gran Inquisidor y sonrió.

Entonces la muchacha respondió:

"Perdone usted la imprudencia de formular una crítica a su maravilloso razonamiento, pero su demostración, poderoso Señor, aunque muy dramática carece de un elemento que es ampliamente aceptado como prueba experimental no sesgada de su hipótesis".

"¿Y qué es eso?", preguntó el Gran Inquisidor.

"Usted no tiene un grupo de control", replicó la joven sospechosa de ser bruja. Los otros inquisidores menores se sobresaltaron y se oyó un rumor en la muchedumbre. Dándose cuenta que el Gran Inquisidor ignoraba de qué se trataba el asunto, la muchacha se sintió más fuerte y continuó con su argumento.

"Sin un grupo de comparación compuesto por mujeres no sospechosas de brujería, su definición de cómo se identifica a una bruja se vuelve circular y carece de fundamento. Usted tiene que seleccionar un grupo de mujeres sospechosas de brujería y otro grupo que sobre el cual no recaen tales sospechas. Una vez que tiene ambos grupos, los somete a la prueba de inmersión y luego compara las tasas de sobrevivencia entre ambos grupos. Si en el grupo sospechoso de brujería

usted no encuentra más sobrevivientes que en el grupo no sospechoso, entonces quiere decir que su prueba no es un buen procedimiento. En consecuencia, sus sospechas tampoco son fundadas".

A lo que el Gran Inquisidor replicó:

"Pero si lo hago como usted sugiere y no consigo comprobar la hipótesis, tengo sólo dos posibilidades: o todas son brujas, y sobreviven, o todas se abogan".

"Ciertamente, su Eminencia. Y en cualquier caso, usted queda como un estúpido", concluyó la muchacha.

"¡Suéltela!" musitó el Gran Inquisidor.

(Zimbardo, Ebbesen & Maslach, 1982, 115)

Partamos por admitir lo más evidente: es altamente improbable –por no decir imposible– que una situación como ésta pudiese haber ocurrido alguna vez. Ni un inquisidor habría perdido tiempo en escuchar a una acusada, ni siquiera le habría permitido hablar, ni una acusada habría tenido la presencia de ánimo para hacer argumentos lógicos en semejante circunstancia. La sola idea de poner en igualdad de condiciones a un poder casi absoluto y a una víctima definitivamente a merced de cualquier arbitrariedad, es completamente descabellada. Estas cosas no ocurren en la realidad.

Sin embargo, el que se trate de una historia absolutamente irreal no basta para que la descartemos del todo. Pensemos, por un instante, en esa variedad de cuentos infantiles que disfrutábamos cuando niños; pese a que eran ‘puros cuentos’, pese a ser tan irreales, pese a que los personajes sólo estaban en nuestra imaginación, nos encantaban y terminaron por perdurar en nuestro recuerdo. De algún modo, poco preciso en verdad, alguna relación sí tenían con la realidad. No es que un día cualquiera nos encontráramos con Blanca Nieves cruzando la calle principal de nuestro barrio. No es que se pudiera acudir donde el zapatero y arrendar las botas de siete leguas. Sin embargo, algún mensaje escondido latía detrás de los lugares y de los personajes de fantasía. Esos cuentos nos comunicaban alguna idea que tenía aplicación en la vida real, alguna lección relevante a tener en cuenta. No eran pues, ni intelectualmente inocentes ni moralmente neutros. Nos hacían pensar y nos hacían valorar.

Esta historia sobre un defecto sustantivo en el procedimiento para identificar brujas es, ciertamente, un cuento. Pero nos hace pensar y nos hace valorar. Es, por decirlo así, un experimento mental. Por de pronto, nos hace imaginar lo que serían nuestras vidas si los argumentos bien contruídos, capaces de poner a la vista los defectos de otro modo de pensar o de proceder, tuvieran efectos reales más profundos y permanentes en el tiempo, si –en suma- tuviéramos nuestra mente lealmente abierta y no defendiéramos nuestros prejuicios a toda costa y a cualquier precio.

Lo insólito de este cuento es que el inquisidor resulte ser una persona sensible al razonamiento bien elaborado, capaz de aceptar las conclusiones a que conduce el razonamiento de la acusada., capaz de neutralizar por un momento todos sus prejuicios y preconceptos y, lo que es más fuerte, capaz de obviar su propia investidura y poder. La acusada está poniendo en cuestión un procedimiento usado una y otra vez y probadamente efectivo, procedimiento que el inquisidor pone en acción tantas veces como le parezca apropiado sin más argumento que su propia decisión. Es insólito que, después de escuchar a la acusada, decida suspender el procedimiento. Uno puede imaginar las consecuencias de la decisión adoptada finalmente por el inquisidor. Tendrá que convencer, por ejemplo, a los otros inquisidores de que existe una falla central en el procedimiento; tendrá que explicar cómo es que una acusada le ha convencido de que tal falla efectivamente existe. En fin, las consecuencias se multiplican en todas direcciones. Sólo que como se trata de un cuento, tales consecuencias nunca se producirán.

Y, con todo, el cuento tiene una lectura por el reverso. En la realidad, ningún inquisidor pudo nunca poner en cuestión el procedimiento para identificar brujas; ni siquiera en el caso de que a alguno de ellos la lógica del procedimiento mismo le resultara de algún modo sospechosa de inconsistencia. No se habría arriesgado a tener pensamientos propios sobre el particular. El apego a la lógica le habría costado caro. Pero, resulta evidente que el procedimiento siguió siendo usado en los hechos y no fue cuestionado por toda una época. Y continuó siendo usado sin asomo de cuestionamiento porque sus protagonistas no se tomaron la molestia de pensar sus fundamentos, porque no quisieron o no pudieron darse el tiempo de reflexionar sobre su lógica interna, porque prefirieron seguir creyendo lo que creían, porque no estaba entre sus alternativas el aplicar algún monto de duda sobre la maquinaria de poder que lo sustentaba, porque en suma decidieron suspender su capacidad de análisis y acomodaron la información a sus necesidades.

Sin duda, no era esperable que ocurriera de otro modo. Pero podemos inferir que de haber dado un lugar al análisis, que de haber razonado y puesto a la vista la falacia sobre la que estaba construido el procedimiento, las cosas habrían sido de otro modo. En suma, el pensamiento reflexivo, el aprecio por la actitud crítica, habrían hecho una diferencia sustantiva.

Pero hay todavía otra dimensión de esta pequeña historia imaginada que es provechoso poner a la vista, puesto que exhibe unos de los beneficios más elementales e inmediatos que tiene el pensamiento racional. Todos estamos de acuerdo en que un conjunto de ideas nos resulta más respetable y apreciable en la medida en que manifiesta coherencia interna o consistencia. En consecuencia, un conjunto de ideas que mantienen relaciones de incoherencia o de contradicción, no resulta menos aceptable. De hecho, una de las primeras habilidades intelectuales que somos capaces de desarrollar consiste en examinar la consistencia interna de un planteamiento cualquiera. Y si descubrimos antagonismo evidente entre las afirmaciones formuladas por alguien, no se lo hacemos presente como una cualidad o una virtud, no se lo celebramos como una ventaja sino como un defecto. Suponemos, entonces, que revise sus formulaciones hasta que recuperen consistencia interna.

En la conversación entre la acusada de brujería y el inquisidor, la tensión se genera precisamente porque la acusada ha descubierto una contradicción interna en el procedimiento del inquisidor. Estamos hablando de un mero ejercicio de pensamiento. Sin embargo resulta poderoso a la conciencia del inquisidor. Se supone que su procedimiento es impecable y no contiene vicio argumental. Se supone que está construido sin inconsistencias. Sin embargo, la acusada centra su defensa precisamente en ese defecto interno del procedimiento. No le consta que lo que está proponiendo -comparar el procedimiento con un grupo de control- tenga un resultado favorable a su posición. Pero aunque eso no le conste y haya que esperar para averiguarlo, le basta con destruir la apariencia impecable del procedimiento mismo del inquisidor. Por cierto, como ya hemos dicho, el inquisidor puede ignorar del todo los argumentos lógicos de la acusada. Puede, de hecho, no hacerle caso. Pero lo hace, porque le hace fuerza el que el procedimiento pudiera contener vicio. Sobre todo, le incomoda la posibilidad de que se pueda someter a prueba la posibilidad de demostrar tal vicio. El simple planteamiento verbal de la acusada es, por sí mismo, una amenaza a la práctica habitual. En verdad, el desarrollo mismo del razonamiento de la acusada tiene su efecto. Lo que dice es razonable, no parece producto de un capricho o de un recurso de última hora para dilatar el desenlace fatal.

En suma, nada ha cambiado en la realidad. El test que la acusada propone está por verse, si es que el inquisidor aprueba su realización. La acusación formulada contra la muchacha no ha sido retirada. La única diferencia es que la acusada ha expresado un razonamiento y este razonamiento ha tenido un primer efecto en el inquisidor. No nos hemos movido del plano del puro pensamiento. Sin embargo, este intercambio de reflexiones entre los personajes del cuento tiene una consecuencia práctica tremenda: la acusada es dejada en libertad. Cierta dinámica reflexiva ha tenido, pues, una consecuencia práctica bastante significativa.

Trasladémonos por un momento a otro ámbito: el del cine. Como seguramente nos consta a todos, la historia del cine proporciona preciosos materiales para examinar nuestro tema desde perspectivas alternativas. Consideremos un ejemplo específico, la película "JFK" (iniciales de John Fitzgerald Kennedy), del director Oliver Stone. El film narra las dificultades de un fiscal estadounidense para conformar un caso consistente que permita reabrir las investigaciones sobre el asesinato del presidente Kennedy. Este fiscal está convencido que el asesinato es resultado de una gran conspiración política, sólo que no tiene prueba alguna de que así sea. Lo infiere, pero carece de evidencia en tal sentido. Al menos, algún tipo de evidencia sólida que le permita reponer el caso en los tribunales. Se compromete, pues, en una búsqueda más o menos frenética de antecedentes para dar fuerza a su causa. Sólo que una tras otra de las pistas se desvanecen ante sus ojos. Cuando parece tener una hebra del complicado tejido conspiracional, algún testigo desaparece, no es ubicable o se desdice de los testimonios que formuló con anterioridad. Como si todo eso no fuera ya bastante, no tiene como responsabilizar a individuos concretos respecto de acciones manifiestamente irregulares: desaparición de expedientes, desaparición de la documentación probatoria de la autopsia, prohibición de revisar documentación relevante, etc.

Se siente, pues, en un callejón sin salida. En lo sustantivo, es consciente de que llega inocultablemente débil a la oportunidad de presentarse ante un jurado y convencer a sus miembros de que hay antecedentes fundados para reabrir una investigación formal. La secuencia en que alega ante el tribunal es, posiblemente, una de las mejores del film, particularmente si se tiene en cuenta que no se trata de una película de acción. El hecho es que durante su alegato la narración alcanza una sostenida tensión. En términos prácticos, nuestro fiscal no tiene mucho que mostrar. Nada que no sean sospechas. Salvo un material auténtico filmado por un aficionado, que revela los movimientos del cuerpo de Kennedy cuando recibe impactos de bala.

Hasta ese momento, la opinión pública ha sido convencida con la hipótesis de que Kennedy fue ultimado por un solo tirador, Lee Oswald. Este habría hecho

varios disparos, según lo confirma la filmación. Sólo que los movimientos que describe el cuerpo de Kennedy al recibir los impactos no encajan con esa hipótesis. En efecto, primeramente la parte superior del cuerpo de Kennedy es impulsada hacia adelante; a continuación, es impulsada hacia atrás. Entre uno y otro movimiento del cuerpo, su mujer se ha percatado de lo que ocurre y se abalanza sobre él para ayudarlo. Si uno se ciñe a la filmación del aficionado, pareciera que Kennedy ha recibido dos balazos: uno desde atrás suyo, y otro por delante suyo. Esto implica que probablemente ha habido dos tiradores y no uno solo. Pero eso contradice la hipótesis del tirador único y sus implicaciones: que no ha habido sino la decisión aislada de un sujeto único, y que no hay conspiración alguna.

Para desplomar la hipótesis de un tirador único y reestablecer la hipótesis de una conspiración, el fiscal recurre a una estrategia estrictamente lógica, consistente en someter la hipótesis del tirador único a sus propias consecuencias y verificar si es internamente consistente. Para ello, asume la hipótesis del tirador único y la lleva hasta sus últimas consecuencias. Supóngase que, efectivamente, ha habido sólo un tirador, Oswald, quien ha disparado desde un edificio teniendo a Kennedy de espaldas. Supóngase que esa es la única posición de tiro que ha habido. Entonces, hay que explicar cómo, desde esa posición, es posible herir a Kennedy desde atrás, luego desde adelante y, además, herir en un brazo y una rodilla al gobernador Connally, que viaja en el asiento delantero del auto presidencial descapotado. El fiscal procede a continuación a dibujar en un pizarrón la trayectoria que una bala debería describir para producir esa diversidad de impactos y en distintas direcciones. En lo sustantivo, puesto que hay una sola posición de tiro, se requiere que una misma bala entre en una dirección - impactando por detrás a Kennedy-, hiera a Connally dos veces, rebote en algún punto del vehículo y se devuelva en dirección contraria a la anterior, volviendo a impactar a Kennedy, esta vez por delante. Sin duda, se trata de una bala mágica, exótica, absolutamente inédita y especial, capaz de hacer lo que ninguna otra bala en el mundo sería capaz de hacer.

¿Conclusión? No hay balas semejantes. En consecuencia, no pudo una sola bala (o dos) disparada desde una sola dirección describir semejante trayectoria. La única alternativa posible es que Oswald disparara la primera vez desde el edificio, luego bajara corriendo con el rifle en la mano, corriera por la avenida en que se desplaza el vehículo presidencial, lo alcance, lo supere, se detenga y esta vez le dispare de frente. Y todo ello sin que nadie se percatara, sin que un solo testigo pudiera dar testimonio de eso. Pero esta alternativa es también insostenible. Oswald tendría que haber corrido a una velocidad casi supersónica para conseguir estar en ambas posiciones en un lapso de segundos -los que

transcurren, en la filmación del aficionado, entre el cuerpo de Kennedy impulsado hacia adelante y el cuerpo de Kennedy impulsado hacia atrás.

¿Qué se infiere de los razonamientos anteriores? Ha habido más de un tirador. Al menos, dos. Y, en consecuencia, se trata de una conspiración. Lo cual calza perfectamente con otros antecedentes: documentación desaparecida, testigos inexistentes, autopsia absolutamente irregular, etc. Amén de la insólita prohibición de acceder a documentación oficial hasta después del año 2000. Sin embargo, todo esto es puro razonamiento: aunque concluyente, sólo es razonamiento. Pero basta para que el jurado oyente concluya que hay dudas razonables y ameritan investigación oficial.

El razonamiento se revela aquí como una fuerza incontrarrestable, más allá del hecho de que, seguramente, las cosas queden en el mismo pie en el que están: una completa nebulosa. Es llamativo percibir cómo el fiscal prueba su caso por la vía negativa, poniendo a la vista la inconsistencia interna de la hipótesis del tirador único. Porque desde el punto de vista positivo no ha aportado prueba alguna: si ha habido más de un tirador, no le consta, no tiene identificaciones que revelar, no tiene testigos sólidos, no hay un solo elemento de prueba. Que haya habido más de un tirador es una estricta inferencia lógica.

Siempre en el ámbito del cine, hay otro ejemplo relevante. Es la película "Doce Hombres en Pugna", un verdadero clásico. El film completo transcurre en una sala. Allí están reunidos los 12 miembros del jurado, quienes deben decidir sobre la inocencia o la culpabilidad de un joven acusado de asesinar a su propio padre. Lo que sea que decidan finalmente tienen que decidirlo allí mismo, sin poder salir ni ausentarse, y por unanimidad. En un comienzo, la tarea parece relativamente fácil. A excepción de uno de los jurados, los demás están de acuerdo en un veredicto de culpabilidad. Se trata de convencer a este único miembro del jurado para que se sume a la mayoría ya existente. Contra todo lo esperable, el sujeto se resiste en sumarse a los demás sobre la base de un mero argumento numérico o cuantitativo. Que 11 sean más que 1 no prueba que los 11 tengan la razón; podrían perfectamente estar equivocados. Como tiene una duda razonable, exige que le proporcionen argumentos. En el intento de los demás por proporcionarle las razones por las cuales están por un veredicto de culpabilidad, ocurre que aparecen diversas inconsistencias, distintas incoherencias. Todo ello mezclado en una dinámica de personas que sacan a relucir sus prejuicios y preferencias, que recurren a la biografía personal como testimonio suficiente o que, por último, sólo quieren salir rápido del asunto. Lenta pero progresivamente, lo que pareció una tarea fácil se va complicando, la tensión se eleva en intensidad, y contra lo esperado algunos de los jurados se suman a las dudas razonables del sujeto.

Finalmente, a fuerza de comparar hipótesis con antecedentes, de comparar supuestas evidencias con versiones, de examinar la coherencia interna de algunas interpretaciones, el jurado llega por unanimidad a un veredicto de inocencia. Y todo cuanto ha ocurrido es una larga y hasta cansadora sucesión de argumentos que van y vienen, hasta que los razonamientos más sensatos y mejor fundados terminan por imponerse. Durante el lapso de tiempo en que han estado reunidos, no ha habido nuevos antecedentes. Están trabajando con los mismos antecedentes del comienzo. Lo que han hecho es someter a un severo análisis lo que cada uno creía sobre el caso. En suma, han reflexionado, reemplazando sus simpatías o antipatías, sus preferencias y hasta sus pasiones, por razonamientos. Como consecuencia práctica, alguien que ha estado entre la vida y la muerte se ha librado de un veredicto injusto.

Es necesario no subestimar lo que está en juego aquí. Por de pronto, las personas que conforman este jurado están en una situación forzada. No pueden salir de la habitación que comparten sin una decisión unánime. Están, por tanto, obligados a pensar, a analizar minuciosamente la alternativa que alijan. Se trata de una situación muy poco frecuente en la vida de estas personas. No ocurre a menudo verse envuelto en una tarea de esta naturaleza. Habitualmente, no se está forzado a pensar con esa urgencia y menos compartido con otras personas. Y como no se puede abandonar la tarea sin terminarla en los términos exigidos, las decisiones precipitadas no resultan funcionales. Por otra parte, está la propia institución del jurado, un tipo de instancia muy peculiar. Los miembros del jurado no se han conocido previamente entre sí; se trata de una condición necesaria insoslayable. De este modo, no habrá compromiso o lealtades que tergiversen la tarea de análisis de la información disponible, de los antecedentes. Pero también está el hecho relevante de que los miembros tampoco conocen previamente al acusado y, en consecuencia, no están en principio afectados por preferencias. El jurado tiene sentido porque no está comprometido con ninguna de las partes en litigio. Ningún afecto específico liga a ninguno de los jurados con alguna de las partes. Este desafecto es sustantivo porque tienen que decidir con objetividad, examinando los antecedentes de manera neutral. En una palabra, tienen que esforzarse por ser objetivos. Por lo demás, si alguno de los miembros se deja influir, en algún momento, por alguna consideración emocional o sentimental, allí están los demás para exigirle argumentos o pruebas de lo que dice o afirma. El jurado está concebido para tener criterio independiente y para dar razones fundadas. Ninguno de sus miembros, naturalmente, es impermeable a las preferencias y simpatías, ni siquiera a sus propios prejuicios. Sin embargo, en la situación en que se hallan, tiene que dar pruebas, desarrollar argumentos y convencer a los demás. Habitualmente, nadie está obligado a dar cuenta de sus prejuicios. Simplemente, los aplica. Pero su condición de jurado esa impunidad

resulta imposible. Si uno expresa sus sentimientos respecto de un asunto particular relativo al juicio en desarrollo, no podrá alegar que el hecho mismo de tener esos sentimientos constituya una prueba a favor de una posición u otra. Está obligado, pues, a aportar demostraciones a los otros. Esta exigencia es recíproca y limita severamente las reacciones estrictamente emocionales. Dada la responsabilidad que le incumbe a todos los miembros, tal limitación es beneficiosa.

En términos del tema central de este capítulo, los miembros del jurado tienen que considerar toda la información de la que se dispone y solicitar toda la que juzguen necesario adjuntar. No están en condición de ignorarla, examinarla parcialmente o simplemente tergiversarla. Está en juego una decisión que será pública y que, cualquiera sea el veredicto, cambiará dramáticamente una vida, con todas las consecuencias ejemplarizadora que ello supone. Cuanta mayor sea la información, y cuanta mayor sea la ponderación con que se la examina, más cerca se estará del estricto ideal de hacer justicia. No es irrelevante el hecho, puesto que se exige la habilidad de juzgar neutralmente.

PARTE II

Prejuicios que van y vienen.

Retomemos, por un momento, las conversaciones 1 y 2 del capítulo anterior. Ambas conversaciones oponen a personas cuyas opiniones caracterizan dos modos radicalmente diferentes de procesar la información. El doctor y Esteban se muestran más reflexivos, más atentos a los antecedentes, más sensibles a las contradicciones evidentes e inocultables que se producen entre unas afirmaciones y otras. Por su parte, la paciente y Silvio se manifiestan como personas bastante rígidas, decididas a no considerar la evidencia en contrario que se les presenta. Su habilidad se expresa, más bien, es utilizar los antecedentes de modo que pierdan su perfil amenazante y se integren, de algún modo, a lo que ya creen y no desean revisar. En su estilo de procesar la información, los antecedentes relevantes ya fueron procesados alguna vez en el pasado, de manera que la verdad de lo que creen ya quedó previamente establecida. Una consecuencia de esto es que, por tanto, ningún antecedente podría nuevo modificar la verdad de lo que creen. Nada que ocurra o se sepa con posterioridad podría cambiar las cosas. Por tanto, la estrategia a seguir ante cualquier antecedente nuevo es siempre la misma: es imposible que ese antecedente nuevo contenga algún desmentido.

Visto desde fuera, este modo de procesar la información es, por una parte, una clausura de la mente y, por la otra, una clausura de la realidad. Puesto que la verdad quedó establecida en algún momento del pasado, la mente no tiene necesidad de continuar preguntando o averiguando; y puesto que nada podría cambiar la verdad que se cree, la realidad se vuelve irrelevante, un referente que carece de valor.

Este es el momento apropiado para traer del pasado remoto una historia que nos es muy familiar y que cualquier curso de introducción a la filosofía que bien valga el nombre siempre incluirá. Se trata de la alegoría platónica de la caverna. Nos la contaron alguna vez y más de alguna vez nosotros mismos la hemos narrado a otros. No deja de volver a impresionar el hecho de que retorne una y otra vez, y desafíe nuestra capacidad de análisis. Diversos pensadores del siglo XX asediaron esta narración e intentaron leer líneas y entre líneas. Reproduzcámosla nuevamente:

- *Luego, dije, compara con el cuadro que sigue nuestra naturaleza según esté dotada de formación o desprovista de ella. Imagínate a los hombres en una vivienda cavernosa y subterránea, cuya entrada, abierta ampliamente a la luz, se extiende a lo ancho de toda la*

caverna: en ella se encuentran desde niños, atados de piernas y cuello, de manera que deben permanecer en el mismo sitio y mirar únicamente hacia adelante; las amarras les impiden hacer girar sus cabezas, detrás de ellos, la luz de un fuego que arde lejos y desde una cierta altura y entre el fuego y los prisioneros un camino situado en un plano superior a lo largo del cual, supón que ha sido construido un pequeño tabique muy semejante a los telones que instalan los titiriteros entre el público y ellos por encima de los cuales exhiben sus espectáculos maravillosos.

- *Me los imagino, contestó.*
- *Imagina, también, a lo largo de este pequeño tabique hombres que transportan utensilios de todas clases que sobrepasan en altura al muro y estatuas de hombres o animales en piedra o en madera o fabricados de cualquier otro material; como es natural, entre los que transportan algunos hablarán y otros guardarán silencio.*
- *¿Qué cuadro más extraño y qué extraños prisioneros!, dijo.*
- *Igual que nosotros, respondí; en primer término ¿Crees que los que se encuentran en tal situación hayan visto de ellos mismos o de sus próximos otra cosa que las sombras proyectadas por el fuego sobre la pared de la caverna que está frente a ellos?*
- *¿Qué otra cosa, dijo, si están forzados a mantener la cabeza inmóvil durante toda su vida?*
- *¿Y qué de los objetos que desfilan? ¿No habrán visto lo mismo?*
- *Por cierto.*
- *Y si fuesen capaces de conversar entre ellos, ¿no piensas que crearían nombrar los objetos reales mismos nombrando las sombras que ellos envían?*
- *Necesariamente.*
- *¿Y si la prisión tuviese un eco que viniera de la parte de enfrente? Cada vez que uno de los que desfilan dijese algo. ¿No crees tú que ellos pensarían que el que emitió la voz no era otra cosa sino que la sombra que pasaba?*
- *Por Zeus, que no podría ser otra cosa.*
- *Luego, dije, es necesario que hombres, puestos en tal situación, no podrán pensar que lo verdadero sea distinto de las sombras de los objetos fabricados.*

- *De toda necesidad.*
- *Examina, dije, qué efectos se producirían si fuesen liberados de sus cadenas y curados de su ignorancia y si les ocurriese, de acuerdo con la naturaleza, las cosas que siguen: cuando a uno de ellos, habiendo sido desatado, se le obligare a levantarse de repente, a volver el cuello, a marchar y dirigir la vista hacia la luz, y cuando al hacer todas estas acciones experimentara dolor y fuera incapaz de ver todos aquellos objetos cuyas sombras contemplaba hace un momento, a causa de los resplandores. ¿Qué crees tú que respondería si alguien le dijese que lo que él antes vió eran meras sombras y que ahora, más cerca de la realidad y vuelto hacia objetos más reales, ve con más corrección? Y se le mostrase cada uno de los objetos que desfilan forzándolo a contestar a la pregunta de lo que sea cada uno de ellos, ¿no crees que caerá en gran dificultad y que pensaría que los objetos vistos eran más verdaderos que los que se les mostraban ahora?*
- *Mucho más verdaderos, dijo.*
- *Por consiguiente, si se le obligara a mirar a la luz misma, ¿no le dolerían los ojos y se alejaría volviendo la vista hacia las cosas que él puede ver considerándolas realmente mucho más claras que las que acaban de mostrarle?*
- *Por supuesto.*
- *Y si, dije, se le arrancara de allí por la fuerza y, una vez recorrida una dura y escarpada subida, no se le soltara antes de haberlo arrastrado hasta la luz del sol. ¿Acaso no padecería un gran sufrimiento y se irritaría al verse arrastrado? Y cuando hubiese ascendido hasta la luz, ¿Los ojos no se le colmarían, posiblemente, al no ver ninguno de los entes que ahora llamamos verdaderos?*
- *No podría, dijo, por lo menos al comienzo."*
-

La República. Libro VII. 514a-515e.

Esta narración ha sido llamada, alternativamente, alegoría, metáfora y mito. No se trata aquí que entremos en disquisiciones eruditas y técnicas sobre qué es lo que decimos en cada caso. Sin embargo, hay un rasgo común que esas

denominaciones comparten: aluden a algo que no ha ocurrido efectivamente, que no ha sucedido en realidad. Sócrates no está describiendo algo de lo que ha sido testigo ni reproduciendo el testimonio de otros que sí lo han sido. En consecuencia, la historia de estas personas dentro de una caverna, encadenadas de cara a la pared y de espaldas a un fuego, no puede ser entendida literalmente. Ninguna expedición arqueológica podría dar con el lugar o el sitio en el que esto pudo haber ocurrido.

Se trata de un ejercicio de imaginación. Ahora bien, tampoco es algo arbitrario. Sócrates no es un prolífico escritor de cuentos infantiles ni un especialista en el género de la ficción. Por lo tanto, está inventando la caverna y lo que dentro de ella acontece como un recurso, como una manera de decir. Aquí hay, seguramente, un esfuerzo por resolver un problema de comunicación. La República no es el único texto en que Platón recurre a leyendas, mitos y narraciones; y parece claro que no utiliza estos materiales para ser entendidos textualmente y agotar en eso su sentido. En todos los textos platónicos hay complicadas cuestiones conceptuales en juego; una y otra vez Sócrates y sus contendores buscan desarrollar definiciones satisfactorias sobre los temas que abordan, precisiones sobre lo que se trata de decir en cada caso mediante el uso de esta o aquella palabra. Pero es claro, también, que Platón con frecuencia se despega del estilo estrictamente lógico y argumental y opta por recursos literarios. Esto no ocurre gratuitamente sino que sucede en la atmósfera del diálogo y no en las condiciones de la expresión escrita unilateral.

Se puede concluir, entonces, que la historia narrada en la alegoría de la caverna no puede ser sometida al examen de consistencia con los criterios de la concepción de la verdad como correspondencia con la realidad. No resistiría esa aduana. Lo que ocurre es que no es el caso. La alegoría de la caverna no se juega en lo literal sino en lo figurado. La pregunta es, pues, ¿qué se trata de comunicar, qué es lo que se trata de figurar? Podríamos decirlo de otro modo: ¿qué es eso que es traducido o convertido en figura?

Algo que es conceptual es ofrecido en términos de figura, de imagen, de elementos físicos, de cosas observables. Aunque la historia narrada es una completa ficción, está construida con materiales rigurosamente reales y observables: caverna, personas, fuego, cadenas, sombras reflejadas, calor. Como las personas, en general, no tienen por qué tener entrenamiento intelectual, ni la vida cotidiana se los exige en sentido alguno, la alegoría es una apelación a la experiencia común, a aquello en lo que todos estamos habitualmente: lo tangible, lo observable, lo visible. En suma, aquello para lo cual todos estamos habilitados y que no requiere preparación previa.

En este sentido, la alegoría de la caverna pertenece a un género de comunicación dentro del cual podemos incluir también las historias a las que recurrimos en estos capítulos: el procedimiento para identificar brujas o la Trampa 22 (ver capítulo IV). No han ocurrido en parte alguna pero tienen mucho que decir.

Sin pretender agotar la pluralidad de sentidos posible de la alegoría, precisemos al menos uno que resulta aquí afín a lo que ya hemos referido en este texto. No hay modo de evitar la constatación de una clara similitud entre estas personas encadenadas y su percepción de lo que la realidad eventualmente es, y nuestros personajes prejuiciosos que definen su percepción de la realidad como la única realidad existente. Estos prisioneros que están de espaldas al fuego están incapacitados para percibir la realidad que está fuera de la caverna. Están prisioneros de su caverna así como el prejuicioso lo está de sus ideas fijas. Han clausurado el ámbito de la realidad y le han puesto cerco a la experiencia posible. El pre-juicioso ha definido la realidad de antemano y de cierto modo y nada que ocurra después podría cambiar lo que ya ha sido decretado. No hay salida, como tampoco tiene salida los prisioneros de la caverna platónica.

En este punto es necesario recordar algo que ya sido señalado antes. Así como el que narra la conversación entre el inquisidor y la acusada de brujería está fuera de lo que narra, la alegoría de la caverna supone un Platón que igualmente observa desde fuera. Ninguno de los prisioneros de la caverna está en condiciones de salirse de la escena y mirar desde fuera: esa perspectiva no forma parte de la situación. De modo que se requiere estar afuera para ver lo que hay dentro, porque estar dentro se define, entre otras cosas, por la imposibilidad de ver más allá de la condición en la que se está.

Y, sin embargo, la alegoría es concebida, inventada, imaginada, comunicada y puesta a funcionar. Su función es hacer ver lo que de otro modo no se ve. Se trata de una operación del pensamiento. La alegoría de la caverna forma parte de una sostenida reflexión sobre la condición humana. La alegoría, aunque se refiere a prisioneros inexistentes y a cavernas irreales, nos permite figurarnos a nosotros mismos. Esos prisioneros son nuestro retrato. Lo que ha quedado objetivado en la narración es nuestra condición habitualmente prejuiciosa. Ahí se puede ver claramente: gobernados por nuestros prejuicios, prisioneros de nuestras ideas fijas, construimos cavernas todo el tiempo.

Un concepto, o un conjunto de conceptos, no podría exponer las cosas de manera tan patente, tan visible. Y una vez más, no se ha tratado de una súbita intuición, de una revelación inesperada, o de una experiencia inefable. Es el

producto redondo de una reflexión, de las capacidades del pensamiento puestas en tensión. Si las cavernas pueden finalmente hacerse visibles entonces estar en ellas no constituye una fatalidad: un esfuerzo doloroso y sostenido nos puede llevar fuera. Pero esa exigente ascensión no puede siquiera ser propuesta sin el concurso del pensamiento racional. En términos platónicos, sin la filosofía. Más rigurosamente dicho, sin la filosofía las cavernas ni siquiera pueden volverse patentes. Menos aún la escapatoria.

Retomemos el hilo. Así es como se caracteriza al prejuicio: una opinión, o una actitud, o una conducta, impermeables a la realidad. Después que ya creo algo con suficiente convicción, no hay nada más que necesite saber sobre el particular. El prejuicio supone una curiosa concepción del aprendizaje. Lo que sea que creemos, eso ya fue aprendido en algún momento, tiempo atrás. Pero hacia adelante, ya no hay más que aprender. Por cierto, todas las teorías del prejuicio coinciden en sostener que se trata de algo aprendido. Hay que agregar que se trata de algo sumamente difícil de desaprender. Esto nos pone en dirección del tema de las funciones que el prejuicio desempeña en las conductas de las personas. Como ya ha ocurrido al correr de estas líneas recurramos otra vez a una pequeña historia.

Se trata de una anécdota que es referida por la escritora Pearl Buck. En una ocasión, tocan a la puerta de la casa que habitan. Su hija pequeña acude a abrir la puerta y una vez que ha constatado que buscan a su madre, la llama:

"¡Mamá!..¡una señora quiere verte!".

Entonces, la escritora pregunta desde su habitación:

"¿Es una señora china o una norteamericana?".

La niña, su vez, le responde:

"¡No sé mamá, no le pregunté!".

Se trata de una anécdota especialísima. No sólo por el interesante tema de que, para esta candorosa niñita, las diferencias étnicas no existen en tanto no las pregunta, sino porque revela a un ser en lo que podríamos llamar 'estado de gracia'. No reconocer diferencias étnicas, no discriminar, no tener el mundo categorizado, poseyendo un mínimo de prejuicio, casi sin filtros culturales, eso es estar en estado de gracia, eso es equivalente a estar en condición cristalina, en fusión armónica con el mundo.

Digamos, para que esto no se convierta en un cuento de hadas, que este estado de gracia -del que todos formamos parte en alguna edad inicial- está destinado a

desaparecer por obra de la interacción cotidiana, de la educación sistemática, y la pertenencia a grupos, organizaciones e instituciones. La adhesión a ciertos valores, ciertas creencias, la admisión de ciertas normas, a la vez que organizar el mundo y darle un sentido, lo convertirán también en un mundo que no es eventualmente compatible con personas que adhieren a valores distintos, a creencias diferentes. Esas adhesiones tendrán funciones diferenciadoras. Junto con distinguir, discriminan. Junto con identificar, segregan. En algún punto avanzado en el camino operarán eventualmente como prejuicios y supersticiones.

Y en este punto, vale la pena cuidarse de la tentación rousseauiana. No se trata de volver a ese estado de gracia, al equivalente del noble salvaje que Rousseau llegó a concebir como el contrapunto a la deformación inducida en las personas por la vida social. No se puede regresar a ese estado de gracia. No sin el peligro, por cierto, de volvernos incompetentes para convivir con otros. Porque, lógicamente, se trata de una convivencia imposible. La vida cotidiana está hecha de algunas confianzas, pero también de muchas desconfianzas, de numerosas sospechas, de infinitos desencuentros. Sólo que esos desencuentros, esas desconfianzas, esas sospechas, no provienen de un cierto modo de ser esencial irremediable y fatal de los seres humanos sino de la pérdida del estado de gracia y la potente y demoledora adquisición de categorías que, ordenando el mundo, también logran con frecuencia hacerlo tan inhóspito. Se trata de un aprendizaje.

De modo que esas categorías, dándole un sentido a la experiencia, establecen sus límites y decretan cierres y clausuras de la experiencia. Se ha dicho que, en cierto modo, las categorías son prisiones. Esto puede parecernos, ciertamente, absolutamente desolador.

Sin embargo, otra vez hay que llamar la atención sobre algo que está ocurriendo con estas consideraciones. Se trata de una reflexión. Esta reflexión versa sobre categorías que son cierres y clausuras. Pero para hablar de ellas supone ponerse fuera, o por encima, o mirar desde lejos, o convertirlas en objeto de análisis. El gesto reflexivo tiene la capacidad potencial de sacarnos del cierre, hacernos saltar fuera de la prisión. Cuando yo reconozco algo como una categoría con claras consecuencias sociales, he puesto un pie fuera de la categoría. La fuerza de las categorías radica en que las tengamos y funcionemos con ellas sin pensarlas, sin aplicarles análisis, sin someterlas a razonamiento, incluso sin descubrirlas en nosotros mismos. De manera que el razonamiento tiene un valor en principio diluyente de las categorías. Una vez que nos ponemos a pensarlas, y persistimos en ello y, eventualmente, extraemos consecuencias prácticas, y las ponemos en acción, se ha iniciado el proceso de disolución de las categorías. Pero nunca las cosas son tan simples. En verdad, ningún sistema social abunda en estímulos

para multiplicar el razonamiento y, como consecuencia, debilitar la fuerza de sus categorías. Ninguna sociedad tiene vocación suicida. De modo que pareciéramos estar transitando por un círculo vicioso o, más propiamente, por un callejón sin salida.

Siguiendo por esta huella de pensamiento, regresemos a la idea de que la reflexión encierra la posibilidad de desmontar, al menos en la reflexión misma, la clausura de las categorías. Cuando reflexionamos sobre discriminación, prejuicio, superstición, hemos puesto nuestra propia vida como objeto de análisis. Es una posibilidad que introduce una diferencia nada despreciable. El pensamiento reflexivo, crítico, o racional le quita el sustento a los prejuicios, desarma las bases de la superstición, expone a la vista de todos la arbitrariedad de las discriminaciones. En suma, nos desnuda, nos devuelve la inocencia, nos redescubre el mundo como algo posible y no ya como algo a lo que estamos condenados. Construye una realidad virtual en el que las categorías previas dejan de tener toda la importancia.

Sinteticemos algunas ideas principales. El prejuicio, que encierra una clausura de la experiencia y de la realidad, se algo que se aprende. Y, en consecuencia, puede en principio desaprenderse. Por otra parte, parece no haber posibilidad de impedir la formación de prejuicios. Vivir, y convivir, son experiencias que se construyen sobre la base de seleccionar, diferenciar, categorizar. Esto está perfectamente expresado por Gordon Allport:

"La mayoría de nosotros está tratando continuamente de constituir una imagen del mundo que sea ordenada, manejable y razonablemente simple. La realidad en sí misma es caótica; está llena de demasiados significados potenciales. Tenemos que simplificar para poder vivir; necesitamos cierta estabilidad en nuestras percepciones. Al mismo tiempo, tenemos una insaciable voracidad de explicaciones. No nos gusta que las cosas queden en el aire; todo debe tener su lugar en el esquema de las cosas. Hasta el niño pequeño no hace otra cosa que preguntar ¿por qué? ¿por qué? ¿por qué?. A modo de respuesta a esta básica voracidad de significaciones, todas las culturas del mundo tienen una contestación para cualquier pregunta que pueda formularse. Ninguna cultura se lava las manos diciendo: 'no conocemos la respuesta'. Existen mitos acerca de la creación, leyendas sobre el origen del hombre, enciclopedias del saber. Al fin del sendero hay alguna religión que sirve de guía adecuada contra todas las perplejidades...Todas las categorías adjudican sentido al mundo. Como senderos en el bosque, imponen un orden a nuestro espacio total.."(1962, 192).

La dificultad se inicia cuando, admitiendo que el prejuicio es inevitable, convertimos el prejuicio en juicio verdadero. Atribuyéndole al prejuicio lo que no es, eludimos su carácter instrumental y lo convertimos en algo sustancial.

Edison Otero Bello
<http://www.edisonotero.cl>

Cumplida esa operación mental, convertido el sesgo en verdad, el prejuicio se nos vuelve vital, necesario, indispensable y, lo que es inquietante, algo sobre lo cual no es necesario pensar, algo que no se requiere contrastar con la realidad, algo zanjado de antemano. El prejuicio suspende el pensamiento racional, declarándolo innecesario.

CAPITULO III

Un ejercicio para identificar habilidades de pensamiento.

Desde la partida, se nos ha planteado de inmediato un problema de procedimiento, de caminos a seguir para identificar las que se consideran habilidades o destrezas de pensamiento. Por cierto, el método consagrado por la tradición es la definición inicial, o sea partir con una definición. A nuestro juicio, ese es un método apropiado para quienes tienen entrenamiento en dinámicas conceptuales, para aquellos que tienen experiencia en manejarse con conceptos, para moverse con soltura en terrenos abstractos. Pero esto no parece lo recomendable para personas, jóvenes o no, que no tienen tal experiencia. En este caso, lo abstracto puede ser la fórmula precisa para generar reacciones de rechazo, en particular porque las personas hallarán grandes dificultades para relacionar conceptos abstractos con sus propias experiencias personales. Si los conceptos son resultados preciosos de una reflexión sostenida en el tiempo, la entrega de la definición de esos conceptos a quienes no han tenido esa experiencia de reflexión sostenida en el tiempo resultará algo fuera de lugar, algo profundamente dislocado de la realidad.

Parece razonable, en consecuencia, escoger procedimientos que eludan el uso de definiciones iniciales y que privilegien experiencias en que las personas puedan descubrir o identificar sus propios procesos de pensamiento. Así, les resultarán pertinentes y familiares. En esta línea de análisis es que proponemos trabajar con un procedimiento bastante simple, un ejercicio accesible, que ha sido desarrollado por el experto en creatividad Edward de Bono. Se denomina 'Seis sombreros para pensar'.

Ante todo, es necesario tener un tema para poder examinarlo. Lo aconsejable, a nuestro juicio, es que se trate de problemas o situaciones que pertenezcan, directa o indirectamente, a la experiencia propia de las personas que van a participar en el ejercicio. Si se trata de profesores, algunos de esos temas pueden ser la Reforma Educacional, la condición social del profesorado, los planes y programas, la relación del establecimiento escolar con el entorno social que le rodea, etc. En el caso de los alumnos pueden ser las relaciones sexuales, la violencia intrafamiliar, el maltrato infantil, el consumo de droga, las amistades, las familias de padres separados, etc.

En lo sustantivo, el ejercicio consiste en solicitar, a quienes participan en él, que asuman el compromiso de examinar el problema que se acuerde enfrentar, siguiendo estrictamente las instrucciones. Se trata en cada caso de actuar un rol,

de adoptar deliberadamente una conducta. Los seis sombreros significan seis diferentes maneras de enfrentar el tema, seis actitudes distintas de abordarlo. Es importante, para quien organiza la actividad, tener en cuenta que no se trata de seis maneras de pensar sino de seis maneras de reaccionar ante un problema, alguna de las cuales sí se identifica con lo que llamaríamos una actitud intelectual, reflexiva o del pensamiento. Por supuesto, habrá que explicar claramente en que consiste cada sombrero.

Luego de solicitar que los participantes se organicen en grupos, les solicitaré que protagonicen cada uno de los sombreros, determinando previamente la secuencia en que deberán hacerlo, y dejando una cantidad de minutos para cada sombrero. Al ponerse, figuradamente, cada sombrero, las personas se ponen a desarrollar frente al problema a examinar el tipo de actitud que cada sombrero implica. Deberán consignar por escrito, todas las expresiones o manifestaciones que se produzcan.

Para cada sombrero, cada grupo elegirá un representante que leerá en voz alta a los demás participantes las expresiones que han surgido. Así cada grupo conocerá lo que ha ocurrido en los otros.

SEIS SOMBREROS

TIPO DE SOMBRERO	CARACTERISTICAS
Sombrero amarillo	Es alegre, positivo y constructivo. Busca los aspectos positivos, destaca la esperanza y expresa optimismo. Indaga y explora lo valioso. Construye propuestas con fundamentos sólidos, pero también especula y permite soñar.
Sombrero negro	Es negativo y pesimista. Se ocupa específicamente del juicio negativo. Señala lo que está mal, lo incorrecto y erróneo. Advierte respecto de los riesgos y los peligros. Está centrado en la crítica y la evaluación negativa.
Sombrero blanco	Es neutro y objetivo. Indica el propósito de ocuparse de hechos objetivos y de cifras. No se hacen interpretaciones ni se entregan opiniones. Imita a un computador.

Sombrero rojo	Sugiere ira, furia y emociones. Expresa lo que siente respecto de un tema. Exhibe las emociones comprometidas y las legitima como parte importante. No se trata de justificarlas sino de expresarlas y convertirlas en partes del proceso.
Sombrero verde	Es crecimiento, fertilidad y abundancia. Expresa nuevas ideas. Es provocativo, busca alternativas, va más allá de lo conocido, de lo obvio o lo aceptado. No se detiene a evaluar, avanza siempre abriendo nuevos caminos, está todo el tiempo en movimiento.
Sombrero azul	Pensamiento frío y controlado. Está por encima de todo. Se ocupa del control y la organización del proceso del pensamiento. Decide el tipo de pensamiento que debe usarse en cada momento, equivale al director de orquesta. Define el problema, establece el foco, determina las tareas y monitorea el proceso. Es responsable de la síntesis, la visión global y las conclusiones.

Sería injusto creer que este ejercicio no constituya, por sí mismo, un ejercicio de pensamiento reflexivo. Por de pronto, permite percibir que hay diversos tipos de actitud frente a una misma situación o problema. Por otra parte, permite percibir por separado estos tipos de actitudes que son de ocurrencia frecuente. Dicho de otro modo, se pueden diferenciar nítidamente unas de otras. En los hechos y en circunstancias específicas, en cada uno de nosotros esas actitudes se mezclan, manifestándose simultáneamente y en dosis o proporciones distintas. Incluso, podríamos adelantarnos a decir que, en verdad, algunas tienden a expresarse más rápida y espontáneamente que otras.

Lo decisivo a tener en cuenta aquí es que sólo algunos de los sombreros pueden ser asociados a disposiciones reflexivas. Los otros, claramente no. Los sombreros amarillo, negro y rojo son claramente emocionales y nos obligan a ver las cosas según la lente de lo que nos gusta o nos disgusta, de lo que nos atrae o nos repele, de lo que aceptamos o rechazamos, según el prisma de lo simpático o lo antipático. Claramente dicho, este tipo de actitudes no facilitan el desarrollo de habilidades de pensamiento reflexivo. Más bien, lo inhiben, lo obstaculizan. De hecho, no constituyen actitudes intelectuales. El ejercicio permite identificar bien este tipo de reacciones frente a los problemas.

Por cierto, no se trata de descalificar las emociones. De hecho, muchos tipos de emociones resultan altamente gratificantes para las personas. Pensemos, por ejemplo, en aquellas asociadas a la sexualidad, a nuestra necesidad de autoestima, o aquellas proporcionadas por el aprecio que otras personas pueden tenernos. Lo que está en juego aquí es que, si se trata de analizar, examinar, caracterizar, comprender y, eventualmente, resolver o superar una situación problemática o estresante, las reacciones emocionales tienden a complicar la tarea, sobre todo si se las considera como estrategias para enfrentar los problemas. Dicho de otro modo, las emociones y los sentimientos implicados son parte de lo problemático de la situación.

Los sombreros blanco, verde y azul resultan claramente convergentes con el objetivo de examinar, analizar, describir, explicar y, eventualmente, solucionar. Dicho abiertamente, sobre todo los sombreros blanco y azul, constituyen la expresión de habilidades de pensamiento reflexivo. Por cierto, no reúnen todas las habilidades y destrezas conocidas como intelectuales, pero representan perfectamente varias de ellas.

En consecuencia, el ejercicio pone a la vista la variedad de reacciones posibles frente a una situación cualquiera, identificándolas, diferenciándolas, mostrando sus ventajas y desventajas. La cuestión de las ventajas y desventajas es, obviamente, función de la situación o el caso examinado. Aquí estamos planteándonos las ventajas del pensamiento reflexivo para enfrentar situaciones complejas, problemáticas, conflictivas y estresantes. Este es el terreno en el que sus ventajas saltan a la vista más claramente, y resultan evidentemente beneficiosas. Para situaciones no problemáticas, esto funciona de manera diferente. Supongamos un paisaje de valles y cerros, cruzados por un caudaloso río, apreciado desde la ladera de una montaña en un día de sol esplendoroso. ¿Qué otra cosa podría resultar más reconfortante y memorable que dejarnos llevar por la emoción de semejante belleza natural? ¿Qué necesidad tenemos, en ese instante conmovedor, de ponernos a analizar las características geológicas del paisaje?

Sin embargo, otro sería el caso si fuéramos geólogos y sismólogos a quienes se ha solicitado un informe técnico sobre el tipo de suelo, con vistas a construir una planta hidroeléctrica. Sería absolutamente disfuncional e irrelevante, para la información que se requiere, el consignar las emociones que produce a cualquier espectador la contemplación de dicho paisaje. Tal vez, esta zona geográfica contenga una falla sísmica y haría poco aconsejable el proyecto. Este dato resultaría del todo relevante y sustantivo para la toma de la decisión final. En tal decisión, las emociones no juegan rol alguno. Muy por el contrario, resultarían

catastróficas si las consideráramos como un dato relevante. La emoción que produce la belleza de un paisaje no tiene importancia en una decisión de ingeniería hidroeléctrica.

Lógicamente, esta incongruencia entre análisis y experiencia afectiva puede mirarse en el sentido contrario, arrojando las mismas conclusiones. (muerte de la hija de Freud). En un sentido imposible de ocultar, la intensidad de las emociones implicadas constituyen una barrera muchas veces insalvable para las habilidades de pensamiento reflexivo. Pueden llegar a ser tan intensas que copan la capacidad de pensar y anulan las facultades críticas. Dicho por el reverso, el ejercicio de las capacidades reflexivas implica la neutralización de los afectos. Ahora bien, hay que tener en cuenta que neutralizar no quiere decir impedir o reprimir. Se trata de evitar que sólo las emociones gobiernen el camino a seguir. Como es dable esperar, esta neutralización no se decreta ni se impone; es necesario entrenarse en ello. En consecuencia, hasta tanto no se logra desarrollarla en alguna medida, continúa siendo una referencia, un ideal a tener en cuenta.

A este respecto, nuestra diferencia con las concepciones del pasado es que ellas creyeron que tal neutralización estaba asegurada por una también garantida racionalidad humana. Lo que no puede quedar olvidado es que, precisamente, la neutralización de las emociones constituyen uno de los rasgos de la actitud de pensamiento crítico. Reiteremos que no se trata de negar u ocultar las emociones. Se trata de esclarecer qué diferencia hace el enfrentar las situaciones complejas con uno u otro sombrero. Para que el contraste efectivamente se produzca, es necesario que el ejercicio incluya la manifestación de las emociones.

La aplicación del ejercicio de los siete sombreros, por otra parte, quedaría trunco si, luego de desarrollarse, los participantes no evaluaran honradamente en su propia experiencia personal cuáles de esos sombreros son los que utilizan más frecuentemente.

Dicho esto, elaboremos ahora un primer cuadro de habilidades y destrezas de pensamiento reflexivo.

Reconocimiento de la propia ignorancia.	Suspensión de las conclusiones cuando no hay evidencia suficiente.	Capacidad para evaluar información.
---	--	-------------------------------------

Revisión crítica de las propias ideas.	Manejo simultáneo de ideas o alternativas diferentes.	Sensibilidad para los matices.
Flexibilidad frente a la experiencia nueva.	Capacidad para diferenciar entre ideas y emociones.	Capacidad para ordenar las ideas coherentemente

Sin duda de ninguna especie, esta no es una descripción de cómo se manejan habitualmente las personas cuando enfrentar situaciones o relaciones problemáticas. Por cierto, tampoco es lo común entre los alumnos quienes, sin embargo, están eximidos de crítica puesto que se supone aprendan tales habilidades en su experiencia escolar. Pero tampoco es la regla de cómo funcionan los profesores. Lo cual vuelve crítico el problema de la enseñanza-aprendizaje de las habilidades de pensamiento.

Enseñar técnicas y habilidades para estimular el uso del pensamiento reflexivo no puede consistir, seguramente, en definiciones, clasificaciones, tipologías y otros procedimientos conceptuales. Muy por el contrario, debe tener un fuerte énfasis experiencial, ligado a las situaciones en las que las personas se desenvuelven habitualmente y los problemas a los que se enfrentan en tales escenarios. Una pedagogía abstracta sería la más eficiente estrategia para inhibir el aprendizaje de habilidades de pensamiento, puesto que las presentaría de modo tan especulativo que no habría modo de relacionarlas con la vida práctica.

Ejemplifiquemos. Supongamos que nuestro objetivo es enseñar la habilidad de manejar simultáneamente diferentes ideas, concepciones o alternativas. En tal caso tendremos que insistir en que semejante habilidad supone no abanderizarse previamente con una de las alternativas. Es necesario reconocer todas las que hay y examinarlas equilibradamente. Incluso más, un nivel de maduración intelectual supone que seamos capaces de exponer con objetividad planteamientos o tesis con las que no estamos de acuerdo. El desacuerdo, de haberlo, no cuenta para una presentación imparcial de las alternativas en juego. Esta habilidad para tener una diversidad de ideas en la mente, sin que ello provoque confusión o ansiedad, no parece requerir más de una persistente disciplina de pensamiento. Una laboriosa y permanente práctica mental podrá permitir el desarrollo de la habilidad a la que nos referimos.

Tenemos que admitir, sin embargo, que ocurre algo diferente cuando nos enfrentamos al desafío de enseñar, por ejemplo, una habilidad tan dificultosa como la de tener flexibilidad frente a las experiencias nuevas, particularmente cuando se trata de experiencias vitales y no meramente de ideas nuevas o teorías nuevas. Es altamente probable que todo lo que se diga en materia de ideas no tenga efecto práctico alguno, no modificando en absoluto nuestros estilos habituales de enfrentar las situaciones nuevas: el rechazo, la ansiedad, la descalificación, la rigidez, la oposición. Sobre el particular, una pedagogía de la habilidad de pensar y actuar flexiblemente debería considerar con toda atención la experiencia acumulada en materia de estrategias de comunicación, en fenómenos como la publicidad, la propaganda, o las campañas de bien público que utilizan medios de comunicación de modo sistemático. En campañas de comunicación contra el consumo del cigarrillo, en prevención de enfermedades como el cólera o el tífus, en pro de la planificación familiar, contra el consumo de drogas estupefacientes, ha madurado la convicción de que los mensajes racionales y conceptuales no logran tener consecuencias conductuales concretas; dicho de otro modo, no consiguen movilizar a la acción. Los mensajes llegan a la mente de las personas pero no se traducen en las conductas esperadas. Cabe suponer, por tanto, que algo ocurre entre el concepto y la conducta. Y la respuesta debe estar en la incapacidad de los conceptos para traducirse en acciones. Un rasgo limitante sustantivo de las campañas es que invitan a la conducta deseada o esperada pero no ofrecen estrategias específicas para que ello ocurra. En suma, la convicción mental no tiene efectos prácticos. Proponen un qué hacer pero no precisan un cómo. Se supone -y se supone equivocadamente- que el sujeto, o destinatario de la comunicación, descubrirá por sí mismo el camino a seguir. En consecuencia, no se logra modificar o cambiar la realidad cotidiana habitual. La clave debe estar en una suerte de puente entre lo pensado y lo obrado.

La experiencia en estas campañas apunta a poner atención en las condiciones sociales habituales en la que ocurre la conducta de las personas. Lo que haya de ocurrir, debe ocurrir primero en la realidad práctica. Nuestros supuestos tradicionales afirmaban que cualquier cambio conductual debía estar precedido de un cambio mental. La conclusión más relevante de la experiencia comunicacional en las áreas referidas es que tal proceso no opera en esos términos y que, por el contrario, el cambio conductual que se espera debe ser provocado en la realidad misma. Por cierto, la 'realidad misma' es, a su vez, un concepto demasiado vago y es necesario especificarlo suficientemente. Para nuestros propósitos, la realidad social, entre otros aspectos, es el conjunto o la malla de las interacciones que mantenemos con una variedad de personas, desempeñando roles y construyendo identidades, negociando necesidades y

expectativas, conformando instituciones y organizaciones. Estas influencias recíprocas no pueden ser soslayadas.

Pero, además del peligro de una pedagogía abstracta que ignora o suestima la importancia de las variables sociales del aprendizaje, subsiste otro problema que hay que abordar en un estilo no convencional. Está relacionado con el hecho de que nuestras concepciones pedagógicas y nuestros sistemas educacionales están estructurados para tratar a todos los estudiantes como si fueran iguales, como si se desempeñaran del mismo modo ante los problemas, como si processaran la información de una misma manera. Elaborada con el ideal de tratar a todos los estudiantes por igual, la escuela comete el error de eludir diferencias sustantivas. Consecuentemente, la pedagogía de las habilidades de pensamiento cometería idéntico error si se manejara con el supuesto de que todos los estudiantes piensan del mismo modo, estimulada, tal vez, por la idea de una facultad racional común a todos los miembros de la especie. Y no se trata meramente de no atender a las diferencias individuales sino, todavía más, de no admitir desde el comienzo que existen diversos estilos de pensamiento. Semejante idea está asumida claramente, por ejemplo, por la teoría de las siete inteligencias de Howard Gardner. Como la teoría misma lo implica, Gardner rechaza la idea de una inteligencia común e idéntica en todos los individuos, con todas las implicaciones que ello tiene para nuestras concepciones habituales sobre el aprendizaje. Consideremos, sólo a modo de una primera aproximación las diferentes inteligencias que según Gardner diferencian a unos y otros tipos de personas.

Inteligencia Lingüística	Es la capacidad involucrada en la lectura y la escritura, así como en el escuchar y el hablar. Comprende la sensibilidad para los sonidos y las palabras con sus matices de significado, su ritmo y sus pausas. Está relacionada con el potencial para estimular y persuadir por medio de la palabra. Corresponde a la inteligencia que puede tener un filósofo, un escritor, un poeta o un orador.
Inteligencia Lógico-Matemática	Es la capacidad relacionada con el razonamiento abstracto, la computación numérica, la derivación de evidencias y la resolución de problemas lógicos. Corresponde a la inteligencia que podemos encontrar en un matemático, un físico, un ingeniero o un economista.
Inteligencia Espacial	Es la capacidad utilizada para enfrentar problemas de desplazamiento y orientación en

	el espacio, reconocer situaciones, escenarios o rostros. Permite crear modelos del entorno viso-espacial y efectuar transformaciones a partir de él, aún en ausencia de los estímulos concretos. Podemos encontrar esta inteligencia en un navegante, un arquitecto, un piloto o un escultor.
Inteligencia Musical	Es la capacidad para producir y apreciar el tono, ritmo y timbre de la música. Se expresa en el canto, la ejecución de un instrumento, la composición, la dirección orquestal o la apreciación musical. Por cierto, podemos pensar en compositores, intérpretes, directores o luthiers.
Inteligencia Corporal	Es la capacidad para utilizar el propio cuerpo ya sea total o parcialmente, en la solución de problemas o en la interpretación. Implica controlar los movimientos corporales, manipular objetos y lograr efectos en el ambiente. Comprende la inteligencia propia de un artesano, un atleta, un mimo o un cirujano.
Inteligencia Interpersonal	Es la capacidad para entender a los demás y actuar en situaciones sociales, para percibir y discriminar emociones, motivaciones o intenciones. Está estrechamente asociada a los fenómenos interpersonales como la organización y el liderazgo. Esta inteligencia puede estar representada en un político, un profesor, un líder religioso o un vendedor.
Inteligencia Intrapersonal	Es la capacidad para comprenderse a sí mismo, reconocer los estados personales, las propias emociones, tener claridad sobre las razones que llevan a reaccionar de un modo u otro, y comportarse de una manera que resulte adecuada a las necesidades, metas y habilidades personales. Permite el acceso al mundo interior para luego poder aprovechar y a la vez orientar la experiencia. En general, esta inteligencia puede estar bien representada en cualquier persona adulta y madura.

López, R. 1999, 71-71-73.

Esta teoría, que postula la existencia de inteligencias múltiples, tiene también múltiples implicaciones educativas. Por de pronto, la afirmación de que los seres humanos pueden conocer y aprender de diversas maneras socava la idea misma

de un modelo único de aprendizaje y de un conjunto homogéneo de contenidos. La socava todavía más, si siguiendo a Gardner, consideramos que todas las personas pueden presentar estos distintos tipos de inteligencia pero claramente con distintas intensidades y combinadas de diversas formas. Aún más, cada inteligencia implica formas diferentes de pensamiento. Cualquier pedagogía del pensamiento reflexivo ha de tener en cuenta estas especificaciones fundamentales, so pena de quedarse en una mera forma desarraigada.

Pero hay más. En una perspectiva convergente con los planteamientos de Gardner podemos examinar igualmente, por ejemplo, las propuestas que distinguen entre diversos estilos de pensamiento. Tal es la tesis de Robert J. Sternberg. Este investigador distingue 13 estilos diferentes de pensamiento, y los caracteriza como sigue a continuación:

Legislativo	<ol style="list-style-type: none">1. Cuando trabajo en un proyecto, me gusta planificar qué hacer y cómo hacerlo.2. Me gustan aquellas tareas que me permiten hacer las cosas a mi modo.3. Me gusta realizar tareas o abordar problemas que tienen poca estructura.
Ejecutivo	<ol style="list-style-type: none">1. Me gustan las situaciones en las que queda claro qué papel debo interpretar o de qué modo debo participar.2. Me gusta seguir las instrucciones para resolver un problema.3. Me gustan los proyectos que proporcionan una serie de pasos a seguir a fin de alcanzar la solución.
Judicial	<ol style="list-style-type: none">1. Me gusta analizar la conducta de las personas.2. Me gustan los proyectos que me permiten evaluar el trabajo de otras personas.3. Me gustan las tareas que me permiten expresar mis opiniones a otras personas.

Monárquico.	<ol style="list-style-type: none">1. Prefiero terminar una tarea antes de empezar otra.2. Me gusta dedicar todo mi tiempo y energía a un proyecto, en lugar de dividir mi tiempo y atención entre diferentes.3. Me gusta dedicar muchas horas a una cosa sin que nada me distraiga.
	<ol style="list-style-type: none">1. Al emprender una tarea, me gusta ante todo proponer una lista de

Jerárquico	<p>cosas que la tarea requerirá que haga y luego asignarles un orden de prioridades a los elementos que aparezcan en la lista.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Si me comprometo en una tarea, me queda claro según qué orden de prioridad se harán las diversas partes que la integran. 3. Al escribir, tiendo a hacer mayor hincapié en los principales puntos y quito importancia a los menores.
Oligárquico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando se plantean cuestiones que rivalizan en importancia para captar la atención en mi trabajo, de algún modo intento abordarlas de manera simultánea. 2. A veces tengo dificultades al establecer las prioridades para la multiplicidad de cosas que me es preciso conseguir que se hagan. 3. En general, al trabajar en un proyecto, tiendo a considerar casi todos los aspectos de este proyecto como igualmente importantes.
Anárquico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando he de empezar alguna tarea, por lo general no organizo mis pensamientos previamente. 2. Cuando medito una cuestión que me interesa, me gusta que mi mente divague con las ideas en cualquier sentido. 3. Al hablar acerca de cuestiones que me interesan, me gusta decir las cosas que se me ocurren, en lugar de esperar hasta que haya organizado o censurado mis pensamientos.

Global	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me gusta realizar proyectos en los que no tengo que prestar demasiada atención a los detalles. 2. En cualquier obra escrita que hago, me gusta hacer hincapié en el alcance y el contexto de mis ideas, es decir, la imagen general. 3. Habitualmente, cuando tomo decisiones, no presto demasiada atención a los detalles.
Local	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me gustan los problemas que implican ocuparse de los detalles. 2. Al llevar a cabo una tarea, no me siento satisfecho a menos que se haya prestado gran atención incluso a los detalles esenciales. 3. Cuando me pongo a escribir me gusta centrarme en una cosa y examinarla con detalle y por completo.

Internalizador	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me gusta estar solo cuando trabajo en un problema. 2. Me gusta evitar situaciones en las que tengo que trabajar en grupo. 3. Para aprender sobre algún tema, me decantaré por leer un libro bien escrito antes que participar en un grupo de discusión.
Externalizador	<ol style="list-style-type: none"> 1. Antes de empezar un proyecto, me gusta discutir mis ideas con algunos amigos o colegas. 2. Me gusta trabajar con otros en lugar de hacerlo por mí mismo. 3. Me gusta hablar con las personas que me rodean de las ideas que se me ocurren y oír lo que los demás tienen que decir.

Liberal	<ol style="list-style-type: none">1. Me gusta hacer las cosas de nuevas maneras, aunque no estoy seguro de que sean las mejores.2. Me gusta evitar aquellas situaciones en las que se espera de mí que haga cosas de acuerdo con cierto modo establecido de hacerlas.3. Me siento a gusto con proyectos que me permiten poner a prueba modos no convencionales de hacer las cosas.
Conservador	<ol style="list-style-type: none">1. Me gusta hacer las cosas de modo que ya se han demostrado correctos en el pasado.2. Cuando estoy a cargo de algo, me gusta asegurarme de seguir los procedimientos que se han utilizado antes.3. Me gusta participar en situaciones en las que espero hacer las cosas de modo tradicional.

Según Sternberg, los estilos de pensamiento guían el modo cómo enfocamos los problemas y exhiben algunas características generales que es necesario tener en cuenta:

1. Se trata de propensiones, no capacidades. Dicho de otro modo, un estilo de pensamiento no es una capacidad intelectual sino un modo de utilizar las capacidades intelectuales de que disponemos.
2. Las personas no siempre muestran los mismos estilos en todas las situaciones.
3. Los estilos difieren de una persona a otra por la intensidad con que los prefieren.
4. Resultan de procesos socializadores.
5. Varían a lo largo de la vida. No están fijados de una vez para siempre.
6. Pueden ser enseñados.
7. Su expresión depende de la variedad de las valoraciones que se les otorgan.
8. No son ni buenos ni malos.

Con las tesis de Sternberg, otra vez el tema es el de las implicaciones educativas que tienen. Por ejemplo, parece entonces no tener mucho sentido el aprendizaje de técnicas para definir situaciones y resolver problemas que se consideran de valor universal, que se aplicarían en todo tiempo y lugar y de la misma forma. Una inferencia elemental a partir de la sola idea de que hay estilos diversos de pensamiento es que los abordajes variarían con un estilo u otro. No cabría insistir en un sólo modelo de abordaje. Por otra parte, ello supondría que el diagnóstico de un problema bien puede enriquecerse con la experiencia e integración de los diversos estilos de pensamiento. Un enfoque basado en los rasgos generales de la situación puede complementarse perfectamente con otro centrado en la identificación de los detalles, así como uno orientado según métodos conocidos se complementaría con otro centrado en métodos nuevos, y uno direccionado en términos de desempeño individual con otro que enfatiza en el trabajo en equipo.

ANEXO.

Una historia de amor con un pésimo final.

Yo era frío y lógico. Agudo –calculador, perspicaz, certero y astuto- todo eso era yo. Mi cerebro era tan poderoso como un dínamo, tan preciso como las balanzas de un químico, tan penetrante como el bisturí de un médico, y -¡piensen en esto!- sólo tenía dieciocho años.

No sucede a menudo que alguien tan joven tenga un intelecto tan gigantesco. Tomen, por ejemplo, a Petey Bellows, mi compañero de cuarto en la universidad. La misma edad, el mismo origen social, pero tonto como un buey. Un tipo bastante agradable, pero sin nada de cabeza. Del tipo emocional, inestable. Impresionable. Y lo peor de todo: esclavo de la moda. Opino que las modas son la verdadera negación de la razón. Ser barrido y arrastrado por cada nueva locura que llega, rendirse a la idiotez sólo porque todos los demás lo hace, esto, para mí es el pináculo de la irracionalidad. Sin embargo, no lo es para Petey.

Una tarde encontré a Petey tirado en su cama con una expresión tal de desesperación en su cara que, inmediatamente, diagnosticué apendicitis. “No te muevas”, le dije. “No tomes ningún laxante. Llamaré al médico”.

- “Mapache”, murmuró con voz ronca.
- “¿Mapache?”, pregunté, deteniéndome en mi carrera.
- “Quiero un abrigo de mapache”, se lamentó Petey.

Me dí cuenta de que su problema no era físico sino mental.

- “¿Por qué quieres un abrigo de mapache?”
- “Debí haberlo sabido”, gritó, golpeándose las sienes. “Debí haber sabido que volverían cuando volvió el Charleston. Como un estúpido gasté todo mi dinero en textos de estudio y ahora no puedo comprarme un abrigo de mapache”.
- “¿Quieres decir”, dije incrédulamente, “que la gente realmente está usando abrigos de mapache de nuevo?”.
- “Todos los grandes hombres del Campus los usan. ¿Dónde has estado tú?”
- “En la biblioteca”, dije, nombrando un lugar no frecuentado por los grandes hombres del Campus.

Petey saltó de la cama y se paseó por el cuarto.

- “Tengo que tener un abrigo de mapache”, dijo apasionadamente.

- *“Pero, ¿por qué Petey? Míralo desde una perspectiva racional. Los abrigo de mapache son insalubres. Echan pelos. Huelen mal. Pesan demasiado. Son desagradables de ver. Son....”*
- *“Tú no entiendes”, me interrumpió con impaciencia. “Es lo que hay que hacer. ¿No quieres estar con el boom?”*
- *“No”, respondí con toda verdad.*
- *“Bueno, yo sí”, declaró. “Daría cualquier cosa por un abrigo de mapache. ¡Cualquier cosa!”*

Mi cerebro, ese instrumento de precisión, comenzó a funcionar a toda máquina.

- *“¿Cualquier cosa?”, pregunté, mirándolo escrutadoramente.*
- *“Cualquier cosa”, respondió en vibrantes tonos.*

Golpeé mi barbilla pensativamente. Ocurre que yo sabía cómo poner mis manos en un abrigo de mapache. Mi padre había tenido uno en su época de estudiante. Ahora estaba en un baúl en el altillo de mi casa. También sucedía que Petey tenía algo que yo quería. No lo tenía exactamente, pero tenía primer derecho sobre ello. Me refiero a su chica, Polly Espy. Por mucho tiempo yo había ambicionado a Polly Espy. Permiítaseme enfatizar que mi deseo por esta joven no era de naturaleza emocional. Ella era, por cierto, una chica que excitaba las emociones, pero yo no era alguien que fuera a dejar que mi corazón gobernara sobre mi cabeza. Yo quería a Polly por una razón astutamente calculada, enteramente cerebral.

Yo era un estudiante de primer año de Leyes. En pocos años saldría a practicar la abogacía y estaba bien consciente de contar con el tipo de esposa para promover la carrera de un abogado. Los abogados exitosos que yo había observado, casi sin excepción, estaban casados con mujeres hermosas, gráciles e inteligentes. Con una sola omisión, Polly llenaba estas características perfectamente.

Era hermosa. No era aún de proporciones perfectas, pero yo estaba seguro de que el tiempo supliría la falta. Ella ya tenía los atributos necesarios para lograrlo. Era grácil. Por grácil quiero decir llena de gracia. Tenía una distinción al caminar, una libertad de movimiento, un equilibrio, que claramente indicaba la mejor educación. En la mesa sus modales era exquisitos. Yo la había visto en el restorán de la esquina del Campus comiendo la especialidad de la casa — un sandwich que consistía en trozos de carne asada, salsa, nueces picadas y una gran porción de chucrut- sin siquiera humedecerse los dedos.

Inteligente no era. De hecho se orientaba en la dirección opuesta. Pero yo pensaba que bajo mi tutela y guía se pondría más despierta. En todo caso, valía la pena intentarlo. Después de todo, es más fácil hacer inteligente a una hermosa niña tonta que hacer hermosa a una fea niña inteligente.

- "Petey", le dije, "¿estás enamorado de Polly Espy?".
- "Pienso que es una chica aguda", contestó, "pero no sé si llamarlo amor. ¿Por qué?".
- "¿Tienes", le pregunté, "algún tipo de arreglo formal con ella?. Me refiero a si estás pololeando con ella o algo por el estilo?".
- "No. Nos vemos bastante, pero ambos tenemos otras citas. ¿Por qué?".
- "¿Existe", pregunté, "otro hombre por el cual ella sienta algún cariño particular?".
- "No que yo sepa, ¿por qué?".
- "En otras palabras", dije con satisfacción, "si tú estuvieras fuera del cuadro, el campo estaría libre. ¿No es así?".
- "Supongo que sí. Pero, ¿qué estás tramando?".
- "Nada, nada", dije inocentemente, y saqué mi maleta del closet.
- "¿A dónde vas?", preguntó Petey.
- "A casa, por el fin de semana". Tiré algunas cosas a la maleta.
- "Oye", me dijo, agarrándome del brazo con gran desesperación, "cuando estés en tu casa, ¿no podrías conseguir algo de plata con tu viejo, ¿podrías?, y prestármela para que yo pudiera comprarme un abrigo de mapache?".
- "Puedo hacer algo mejor que eso" dije, haciéndole un misterioso guiño, cerré mi maleta y me fui.

000

- "¡Mira!" le dije a Petey cuando volví el lunes en la mañana, y abrí de golpe la maleta dejando ver el grande, peludo y deportivo objeto que mi padre había usado en su Stutz Beercat en 1925.
- "¡Por San Toledo!" gritó Petey reverentemente. Hundió sus manos en el abrigo de mapache y luego hundió su cara y repitió "¡Por San Toledo!" quince o veinte veces.
- "¿Lo quieres?", le pregunté.
- "¡Claro que sí!" gritó apretando la grasienta piel contra su cuerpo. Luego una mirada prudente apareció en sus ojos: "¿Qué quieres a cambio?".
- "A tu chica", dije sin escatimar palabras.
- "¿Polly?" dijo en un horrorizado suspiro, "¿quieres a Polly?".
- "Así es".
- "¡Jamás!" dijo resueltamente y lanzó lejos el abrigo. Yo me encogí de hombros.
- "Okey" le dije, "si no quieres estar en el boom, es asunto tuyo".

Me senté en una silla y me hice el que leía un libro, pero con el rabillo del ojo me mantuve vigilante observando a Petey. Era un hombre destrozado. Primero miró el abrigo, con la expresión de un hambriento ante la vitrina de una pastelería. Después se dio vuelta y levantó la

barbilla resueltamente. Luego volvió a mirar el abrigo, aún con mayor deseo reflejado en su rostro. Luego se dio vuelta, pero no con tanta resolución esta vez. A un lado y otro de su cabeza giraba el deseo, venciendo la resolución, perdiendo terreno. Finalmente, ya no dio vuelta la cara sino que se quedó mirando fijamente el abrigo, enloquecido por el deseo.

- *“No es que yo estuviera enamorado de Polly”, dijo con voz ronca. “O que estuviera pololeando con ella, o algo por el estilo”.*
- *“Es cierto” murmuré.*
- *“¿Qué es Polly para mí, o yo para ella?”*
- *“Nada”, respondí yo.*
- *“Ha sido sólo una relación casual, sólo unas pocas risas, eso es todo..”*
- *“Pruébate el abrigo” dije.*

Aceptó. El abrigo sobresalía por arriba de sus orejas y caía hasta abajo, hasta la punta de sus zapatos. Se veía como una montaña de mapaches muertos.

- *“Me queda estupendo”, dijo feliz. Me levanté de mi silla.*
- *“¿Es un trato?” pregunté, extendiendo la mano. Tragó saliva.*
- *“Es un trato” dijo, apretando mi mano.*

Tuve mi primera cita con Polly la tarde siguiente. Fue una especie de examen. Yo quería averiguar cuánto tendría que trabajar para lograr que su mente llegara al nivel que yo requería. Primero la llevé a comer. “Fue una comida deli” dijo cuando salimos del restorán. Después la llevé al cine. “Fue una película sensa” dijo al salir del teatro. Y luego la lleve a casa. “Lo pasé super” dijo al despedirse.

Volvía a mi cuarto con el corazón apesadumbrado. Había subestimado gravemente la magnitud de mi tarea. La falta de información de esta niña era espeluznante y tampoco bastaría simplemente con proporcionarle información. Primero había que enseñarle a pensar. Este parecía un proyecto de no escasas dimensiones y al principio estuve tentado de devolvérsela a Petey. Pero luego comencé a pensar en sus abundantes encantos físicos y el modo cómo entraba a una habitación y el modo cómo manejaba el cuchillo y el tenedor, y decidí hacer un esfuerzo. Procedí, en esto, como en todas las cosas, sistemáticamente. Le dí un curso de lógica. Sucedió que, como estudiante de leyes, yo estaba tomando un curso de lógica, de modo que tenía todos los datos en la punta de mis dedos.

- *“Polly” le dije, cuando la pasé a buscar en nuestra siguiente cita, “esta noche iremos a caminar y conversaremos”.*
- *“Oh, ¡fantástico!” dijo. Una cosa debo decir de esta niña, es difícil encontrar otra tan fácil de agradar.*

Nos fuimos al parque, el lugar de citas del Campus y nos sentamos bajo un añoso roble. Ella me miró expectante y preguntó:

- *“¿De qué vamos a conversar?”.*
- *“De lógica”. Lo pensó por un momento y decidió que le agradaba.*
- *“Sensa” dijo.*
- *“La lógica” dije yo, aclarando mi garganta, “es la ciencia del pensamiento. Antes de que podamos pensar correctamente, debemos aprender a reconocer las falacias más comunes de la lógica. Nos ocuparemos de ellas esta noche”.*
- *“¡Bravo!” gritó, aplaudiendo con anticipado placer.*

Yo sentí que el corazón se me encogía, pero continué valientemente.

- *“Primero”, dije, “examinaremos la falacia Dicto Simpliciter”.*
- *“¿De todos modos!” rogó Polly batiendo sus pestañas con entusiasmo.*
- *“Dicto Simpliciter es un argumento basado en una generalización ilimitada. Por ejemplo: ‘el ejercicio es bueno, por lo tanto, todos deberíamos hacer ejercicio’.* “
- *“Estoy de acuerdo” dijo Polly con entusiasmo. “Me refiero a que el ejercicio es maravilloso. Quiero decir que mantiene el cuerpo en forma y todo”.*
- *“Polly”, le dije amablemente, “el argumento es una falacia. ‘El ejercicio es bueno’ es una generalización no limitada. Por ejemplo, si sufres de una enfermedad al corazón, el ejercicio es malo para ti, no bueno. A muchas personas sus médicos les ordenan no hacer ejercicios. Es necesario limitar la generalización diciendo que el ejercicio es generalmente bueno, o que el ejercicio es bueno para la mayoría de la gente. De lo contrario, estarás cometiendo Dicto Simpliciter, ¿te das cuenta?”.*
- *“No” confesó. “Pero es super. ¡Has más! ¡Has más!”*
- *“Sería mejor si dejaras de tironearme la manga” dije y cuando desistió yo continué.*
- *“A continuación, tomemos la falacia Generalización Apresurada. Escucha atentamente: tú no sabes hablar francés. Yo no sé hablar francés. Petey Bellows no sabe hablar francés. Por lo tanto, debo concluir que nadie en la Universidad de Minesota sabe hablar francés”.*
- *“¿De veras?” dijo Polly, incrédula. “¿Nadie?”. Oculté mi desesperación.*
- *“Polly, es una falacia. La conclusión se alcanza demasiado apresuradamente. Hay demasiadas pocas instancias para apoyar tal conclusión”.*
- *“¿Conoces más falacias?” preguntó ansiosamente. “¡Esto es más entretenido que ir a bailar!”.*

Luché con una ola de desesperación. No estaba llegando a ninguna parte con este niña, absolutamente a ninguna parte. Sin embargo, si hay alguien persistente, ese soy yo. Así es que continué;

- *“Ahora nos corresponde la falacia Post Hoc. Escucha esto: ‘no llevemos a Bill a nuestro picnic, cada vez que salimos con él, llueve’.*
- *“Conozco a alguien igual” exclamó. “Es una chica de mi pueblo, Se llama Eula Becker. Nunca falla. Cada vez que la llevamos a un picnic...”*
- *“¡Polly!” la interrumpí, cortante. “ES una falacia. Eula Becker no es la causa de que lueva. No tiene ninguna relación con la lluvia. Si le echas la culpa a Eula Becker eres culpable de Post Hoc”.*
- *“No lo volveré a hacer” prometió constricta. “¿Estás enojado conmigo?”.*
- *“No, Polly, no estoy enojado” suspiré.*
- *“Entonces, cuéntame más falacias”.*
- *“Bueno” dije. “Veamos Premisas Contradictorias.*
- *“Sí. Veámoslas” dijo guiñando sus ojos con placer. Yo fruncí en entrecejo, pero seguí adelante.*
- *“Aquí tienes un ejemplo de premisas contradictorias: ‘si Dios puede hacerlo todo, ¿puede hacer una piedra tan pesada que El mismo no fuera capaz de levantarla?’.*
- *“Por supuesto que sí”, respondió.*
- *“Pero si puede hacerlo todo, puede levantar la piedra”, dije.*
- *“Sí”, dijo pensativa. “Bueno, entonces supongo que no puede levantar la piedra”.*
- *“Pero, El puede hacerlo todo” le recordé. Se rascó su preciosa y vacía cabeza. “Estoy tan confundida” admitió.*
- *“Por supuesto que lo estás. Porque cuando las premisas de un argumento son contradictorias entre sí, no puede haber argumento. Si existe una fuerza irresistible, entonces no puede existir un objeto inamovible. Si existe un objeto inamovible, entonces no puede existir una fuerza irresistible. ¿Entiendes?”.*
- *“Cuéntame más de este tema tan agudo” dijo ansiosamente. Consulté mi reloj.*
- *“Pienso que basta por esta noche. Te llevaré a casa ahora y tú repasas todas las cosas que aprendiste. Tendremos otra sesión mañana por la noche”.*

La fui a dejar a los dormitorios de las niñas, donde me aseguró que había tenido una noche perfectamente sensa y me fui malhumorado a mi cuarto. Petey estaba roncando en su cama con el abrigo de mapache arrollado a sus pies como una gran bestia peluda. Por un momento consideré la posibilidad de despertarlo y decirle que podía tener a su chica de vuelta. Me parecía evidente que mi proyecto estaba fatalmente destinado al fracaso. La chica simplemente tenía una cabeza a prueba de lógica. Pero después lo reconsideré. Yo había perdido una noche. Podría perder otra. ¿Quién sabe? A lo mejor, en alguna parte, en el extinto cráter de su cabeza algunas pocas brasas aún ardían en silencio. Tal vez, de alguna manera yo podía hacerles salir llamas. Admito que no era un prospecto forjado con esperanza, pero decidí hacer un último intento.

Sentados bajo el roble, la noche siguiente, le dije:

- *“Nuestra primera falacia de esta noche se llama Ad Misericordiam”. Ella tembló de gusto.*
- *“Escucha atentamente” dije. “Un hombre solicita un trabajo. Cuando el patrón le pregunta cuáles son sus méritos, replica que tiene esposa y seis hijos en casa, que la esposa es inválida sin remedio, los niños no tienen qué comer, ni qué ropa ponerse, ni zapatos en sus pies. No hay camas en la casa, ni carbón en la despensa y el invierno está llegando”. Una lágrima rodó por cada una de las rosadas mejillas de Polly.*
- *“¡Oh! Esto es terrible, terrible” gimoteó.*
- *“Sí, es terrible” acepté, “pero no es un argumento. El hombre nunca respondió la pregunta del patrón sobre sus méritos. En vez de eso apeló a la piedad del patrón. Cometió la falacia Ad Misericordiam, ¿comprendes?”.*
- *“¿Tienes un pañuelo?” dijo entre sollozos.*

Yo le alargué un pañuelo y traté de evitar gritar mientras ella se enjugaba los ojos.

- *“Ahora”, dije en un tono cuidadosamente calculado, “discutiremos la Falsa Analogía. He aquí un ejemplo: ‘A los estudiantes se les debiera permitir consultar sus textos de estudio durante los exámenes. Después de todo, los cirujanos tienen rayos X para guiarlos durante una operación, los abogados tienen escritos para guiarlos durante un juicio y los carpinteros tienen planos para guiarlos cuando construyen una casa. Entonces, ¿por qué los estudiantes no pueden mirar sus textos durante los exámenes?’.*
- *“¡Fantástico!” dijo con entusiasmo. “Es la idea más sensata que he escuchado en años”.*
- *“Polly” le dije exhausto, “el argumento está completamente malo. Los doctores, los abogados y los carpinteros no están dando exámenes para probar cuánto han aprendido, pero los estudiantes sí. Las situaciones son completamente diferentes y no puedes establecer una analogía entre ellas”.*
- *“De todos modos, creo que es una buena idea” dijo Polly.*
- *“Tonterías” murmuré. Pero, resueltamente, continué avanzando. “Ahora examinaremos la Hipótesis Contraria a los Hechos”.*
- *“Suena exquisita” respondió Polly.*
- *“Escucha: ‘si Madame Curie no hubiera dejado por casualidad una placa fotográfica en un cajón junto a un trozo de pecblenda, el mundo actual no conocería el radio’.*
- *“Verdad, verdad” exclamó Polly asintiendo con la cabeza. “¿Viste la película?. Me fascinó. Ese Walter Pidgeon es un sueño. Quiero decir que me trastorna”.*
- *“Si te puedes olvidar del señor Pidgeon por un momento” dije con frialdad, “me gustaría hacerte notar que esa afirmación es una falacia. Tal vez Madame Curie habría descubierto el radio en una fecha posterior o tal vez otra persona lo habría descubierto. Un montón de cosas podría haber pasado tal vez. No puedes empezar con una hipótesis que no es verdadera y luego deducir alguna conclusión que sea sostenible a partir de ella”.*

- *“Deberían hacer más películas con Walter Pidgeon” dijo Polly. Ya casi no lo puedo ver nunca”.*

Una oportunidad más, decidí. Pero sería la última. Hay un límite para la resistencia humana.

- *“La próxima falacia se llama Envenenar el Pozo”, anuncié.*
- *“¿Qué amor!” gorjeó.*
- *“Dos hombres están participando en un debate. El primero se levanta y dice que su opositor es un conocido mentiroso. Nadie puede creerle una sola palabra de lo que vaya a decir.. Ahora, Polly, piensa. Piensa bien. ¿Qué está mal?”.*

La observé con atención mientras su linda frente se arrugaba en un esfuerzo de concentración. De pronto un leve resplandor de inteligencia –el primero que yo le veía- se asomó a sus ojos.

- *“¡No es justo!” exclamó con indignación. “No es justo en lo más mínimo. ¿Qué oportunidad tiene el segundo hombre si el primero lo llama mentiroso incluso antes de que empiece a hablar?”.*
- *“Correcto” grité saltando de felicidad. “Cien por ciento correcto. No es justo. El primero ha ‘envenenado el pozo’ antes de que cualquier persona pudiera beber de él. Ha imposibilitado la defensa de su oponente antes de que se haya podido siquiera empezar.. Polly...estoy orgulloso de ti”.*
- *“Mmm..” murmuró, enrojeciendo de placer.*
- *“Ya ves querida que estas cosas no son tan difíciles. Todo lo que tienes que hacer es concentrarte, pensar, examinar, evaluar. Veamos, revisemos todo lo que hemos aprendido”.*
- *“Estoy lista” dijo ella, haciendo un grácil movimiento en el aire con su mano invitándome a disparar.*

Fortalecido al constatar que Polly no era totalmente estúpida, empecé un largo y paciente repaso de todo lo que le había enseñado. Una y otra, y otra vez, le cité los ejemplos, le indiqué las fallas, martillando sin descanso. Era como cavar un túnel. Al principio, todo era trabajo, sudor y oscuridad. No tenía idea de cuándo alcanzaría la luz, o siquiera si la alcanzaría. Pero yo persistía. Machacaba, arañaba, raspaba y finalmente fui recompensado. Ví una grieta de luz que luego se hizo más grande y el sol se derramó por ella haciendo brillar todo. Cinco agotadoras noches tomó este trabajo, pero valió la pena. Había logrado convertir a Polly en una persona lógica, le había enseñado a pensar. Mi trabajo había terminado. Por fin ella era digna de mí. Ahora ella era una esposa adecuada para mí, la anfitriona adecuada para mis muchas mansiones, la perfecta madre para mis acaudalados hijos.

No debe pensarse que yo no sentía amor por esta niña. Muy por el contrario. Tal como Pigmalión amaba a la mujer perfecta que había modelado, así amaba yo a la mía. Y decidí

darle a conocer mis sentimientos en nuestro próximo encuentro. Había llegado el momento de cambiar nuestra relación de académica a romántica.

- *"Polly" le dije la próxima vez que nos sentamos bajo nuestro roble, "esta noche no vamos a hablar de falacias".*
- *"¡Qué pena!" dijo ella, desilusionada.*
- *"Querida" le dije, obsequiándole mi mejor sonrisa, "ya hemos pasado juntos cinco noches. Nos hemos llevado espléndidamente bien. Es evidente que estamos hechos el uno para el otro".*
- *"Generalización apresurada" exclamó ella. "¿Cómo puedes afirmar que estamos hechos el uno para el otro sobre la base de sólo cinco citas?"*

Reí para mis adentros con placer. La querida niña había aprendido bien su lección.

- *"Querida" dije, acariciando su mano con pequeños golpecitos tolerantes, "cinco citas es más que suficiente. Después de todo, no es necesario comerse la torta entera para saber que está buena".*
- *"Falsa analogía" respondió Polly prontamente. "Yo no soy una torta, soy una niña".*

Sonreí para mis adentros con un poco menos de placer. La querida niña había aprendido su lección tal vez demasiado bien. Entonces decidí cambiar la táctica. Obviamente el mejor abordaje era una simple, firme y directa declaración de amor. Me detuve un momento mientras mi potente cerebro elegía las palabras adecuadas. Entonces comencé.

- *"Polly, te amo. Tú representas todo el mundo para mí, y la luna y las estrellas y todas las constelaciones del espacio exterior. Por favor, querida mía, dí que aceptarás ser mi novia. Si no lo haces, mi vida carecerá de sentido. Languideceré, me rehusaré a comer y vagaré por la faz de la tierra como un viejo casco de barco tambaleante y con ojos vacíos". Listo, pensé, cruzando mis brazos. Esto debería lograrlo.*
- *"Ad Misericordiam" dijo Polly.*

Rechiné los dientes. Yo no era Pigmalión sino Frankenstein. Había creado un monstruo y este me tenía agarrado del cuello. Desesperadamente luché contra la ola de pánico que me inundaba. A toda costa tenía que mantener la calma.

- *"Bien Polly" dije, esforzándome por sonreír, "realmente aprendiste tus falacias".*
- *"¡Por supuesto que sí!" dijo con un vigoroso movimiento de cabeza.*
- *"¿Y quién te las enseñó, Polly?"*
- *"Tú fuiste".*

- *"Correcto. Por lo tanto, me debes algo, ¿no es cierto, querida? Si yo no hubiera aparecido, tú nunca habrías aprendido nada acerca de las falacias".*
- *"Hipótesis contraria a los hechos" replicó Polly al instante. Sacudí con violencia el sudor de mi frente.*
- *"Polly" gruñó, "no debes tomar estas cosas tan literalmente. Quiero decir que esto es sólo materia de clases y tú sabes que las cosas que se aprenden en la escuela no tienen nada que ver con la vida".*
- *"Dicto Simpliciter" dijo ella, levantando burlescamente su dedo hacia mí.*

Esa fue la gota que rebalsó el vaso. Me puse de pie de un salto bufando como un toro.

- *"Respóndeme de una vez. ¿Serás mi novia o no?"*
- *"No".*
- *"¿Por qué no?"*
- *"Porque esta tarde le prometí a Petey Bellows que sería la novia de él".*

Caí hacia atrás abrumado por la infamia de Petey. Después que me prometió, que hizo un trato conmigo, que me dió la mano. "¡Qué rata!" chillé pateando el pasto.

- *"No puedes irte con él. Es un mentiroso. Un tramposo. Es una rata".*
- *"Envenenar el Pozo" dijo Polly. "Y deja de gritar. Creo que gritar debe ser una falacia también".*

Con un enorme esfuerzo de voluntad modulé mi voz y dije:

- *"Muy bien. Eres una persona lógica. Miremos las cosas lógicamente. ¿Cómo pudiste escoger a Petey Bellows en lugar de escogerme a mí? Mírame: soy un estudiante brillante, un gran intelectual, un hombre con el futuro asegurado. Mira a Petey: un cabeza confusa, un atado de nervios, un tipo que nunca sabrá de dónde obtendrá su próxima comida. ¿Podrías darme una razón lógica por la cual deberías convertirme en la novia de Petey Bellows?"*
- *"Por supuesto que puedo" dijo Polly. "Tiene un abrigo de mapache".*
-

La moraleja de esta historia podría ser la siguiente: el amor no tiene nada que ver con la lógica. El narrador -que es, por lo demás, el protagonista principal de la historia- ha comprobado personal y directamente que ningún argumento, por coherente y bien formulado que esté, tiene la capacidad de modificar la preferencia que Polly siente por Petey. La lógica y el amor son como agua y aceite. Se mantienen separados y jamás se mezclan. Nuestro brillante intelectual ha quedado en ridículo por creer que los sentimientos obedecen a razones, y ha

descubierto amargamente que la lógica no gobierna la conducta habitual de las personas.

Sin embargo, este descubrimiento crucial no condena la lógica a la más absoluta inutilidad. Con alguna probabilidad, el personaje de esta narración habrá aprendido algo y lo incorporará a las cosas que sabe. Extraerá desde la experiencia una lección que, eventualmente, sabrá aplicar en el futuro. Este aprendizaje -con tono emocional y todo- es posible porque interviene un elemento reflexivo, una actividad cognitiva que analiza, compara y saca conclusiones. Porque, desde luego, la emoción misma no piensa, ni se piensa a sí misma. La emoción se tiene y se tiene.

Incluso en las circunstancias emocionales adversas que se describen en la narración, no deja de ser posible el aprendizaje. Seguramente, este aprendizaje no ocurrirá de súbito e instantáneamente sino que tomará su tiempo y se volverá más patente conforme se produzca una creciente distancia respecto de los hechos ocurridos. Conforme la frustración cope aún el ánimo, difícilmente se estará en condiciones de asimilar con claridad el sentido de los acontecimientos. Este sentido podrá hacerse evidente con el paso del tiempo.

PARTE IV

Escenarios, dinámicas, y actores.

Es perfectamente posible que todo cuanto hemos planteado hasta aquí sugiera todavía algunas ideas cuya sensatez es necesario revisar. Entre ellas, la idea de que el esfuerzo por bloquear las actitudes y conductas prejuiciosas y supersticiosas sea algo que atañe principalmente a las personas individualmente consideradas; se trataría, pues, de una tarea eminentemente personal. Es algo que hay que examinar cuidadosamente. Con este propósito insertamos aquí los dos textos que vienen a continuación.

TRAMPA 22.

Yossarian es piloto de una escuadrilla de bombarderos estadounidenses destinada al teatro de operaciones del Mediterráneo. Llega un momento en que le resulta ya imposible seguir soportando la carga psíquica de los vuelos diarios al combate y busca desesperadamente una salida. Aparte hacerse matar como un héroe, sólo le queda la posibilidad de ser declarado no apto para el servicio por razones psiquiátricas. Explora, pues, esta vía de escape en una conversación con el jefe médico, el Dr. Daneeka, pero como medida precautoria no expone su caso personal sino el de otro piloto llamado Orr.

“¿Está loco Orr?”

“Por supuesto que está loco”, dijo el doctor Daneeka.

“¿Puedes declararle no apto para misiones de bombardeo?”

“Naturalmente que puedo. Pero antes tiene que pedírmelo. Así lo prescribe el reglamento”.

“¿Y por qué no te lo pide?”

“Porque está loco”, dijo el doctor Daneeka. *“Sencillamente tiene que estar loco pues, en caso contrario, no seguiría volando después de haber estado tantas veces al borde de la muerte. Por supuesto que puedo declararlo no apto para el servicio. Pero antes tiene que pedírmelo”.*

“¿Y no necesita hacer nada más para ser declarado no apto?”

“No, nada más. Sólo necesita pedírmelo”.

“¿Y entonces ya puedes declararle no apto?”

“No. Entonces ya no puedo”.

“¿Hay alguna trampa?”

“Claro que hay una trampa” replicó Daneeka. *“Está la cláusula 22. Quien desea ser*

alejado del combate no puede estar loco”.

La preocupación por la propia seguridad frente a un peligro real e inmediato debía ser considerada como prueba de un funcionamiento normal del cerebro. Ahora bien, Orr estaba loco y podía ser declarado no apto para el servicio. Lo único que tenía que hacer era presentar la solicitud. Pero si la presentaba, ya no se le podía considerar loco, y tendría que realizar nuevas misiones de vuelo.

Orr estaba loco si seguía volando y estaba cuerdo si se negaba a hacerlo. Ahora bien, si estaba cuerdo tenía que seguir volando. Pero si volaba es que estaba loco y no tenía que volar. Pero si se negaba a volar, tenía que ser declarado cuerdo y entonces estaba obligado a seguir volando.

La insuperable simplicidad de esta cláusula impresionó a Yossarian, que lanzó un silbido de admiración.

“*Esta sí que es una buena cláusula*”, murmuró.

“*No encontrarás otra mejor*”, asintió el doctor Daneeka.

(Paul Watzlawick 1979, 38-39)

DIMENSIONES DEL TRABAJO EN EQUIPO.

En el ejercicio de poder y autoridad tipo 9.9, el jefe estimula a los demás para que intervengan y se comprometan en la solución de los problemas mediante la participación de todos. Todos los miembros del equipo se involucran en el resultado, y por tanto sienten la responsabilidad de contribuir positivamente tanto a las labores del equipo como a las individuales.

Las metas y los objetivos orientados a la manera 9.9 se basan en normas de excelencia y están calculados para aumentar el compromiso de los que tienen la responsabilidad de su ejecución. En esta forma se logra la integración de las metas individuales y la organizaciones, y los empleados se comprometen en forma voluntaria y personal a lograrlas con éxito.

Normas y reglas, que se basan en comprensión y compromiso mutuos de los miembros, se establecen determinando condiciones que permitan un desempeño excelente. Tales normas no surgen por accidente: se crean deliberadamente y se vuelven operativas mediante un esfuerzo consciente. En forma continua, los miembros del equipo se responsabilizan mutuamente de un

rendimiento ajustado a dichas normas.

Las aptitudes individuales para la solución de problemas es el criterio dominante para determinar quién debe encargarse de qué labor, y aun cuando haya que exigir más de unos que de otros, las metas del equipo se alcanzan en forma más eficaz. La asignación de los trabajos se utiliza también para brindarles a los empleados menos competentes la oportunidad de desarrollar aptitudes que formenten los objetivos del equipo. La continuidad del esfuerzo se logra gracias a la interdependencia sustitutiva de los miembros.

Se apela a la retroalimentación y a la crítica en forma franca y abierta para examinar el desempeño del equipo y sacar conclusiones. Los miembros pueden examinar los problemas considerando “qué es lo que conviene” más bien que “quién tiene la razón”, y “cómo podemos hacerlo mejor” en lugar de “quién o qué tiene la culpa”. La moral y la cohesión se caracterizan por emociones y sentimientos positivos y por la buena disposición para participar y comprometerse. Hay un alto grado de confianza entre los miembros del grupo, quienes encuentran muchas maneras de ayudarse mutuamente”.

Blake, Mouton y Allen, 1990, 102-103.

Estos dos textos conforman ciertamente un contrapunto. Se trata de dos realidades completamente distintas. Más específicamente, se trata de dos organizaciones del todo diferentes. Mientras la base aérea parece construída sobre un absurdo, la otra organización da la apariencia de funcionar razonablemente. Mientras la primera es arbitraria, con una toma de decisiones centrada y monopolizada exclusivamente en la jerarquía militar, con nula participación de los pilotos y las tripulaciones de los aviones, la segunda tiene un alto índice de participación, con responsabilidades y compromisos compartidos. Mientras pertenecer a la primera puede llegar a ser una verdadera maldición, hacerlo en la segunda equivaldría a algo muy estimulante.

Pues bien, ninguno de ambas descripciones corresponde a la realidad. La primera figura en una novela de ficción y la segunda aparece en un libro sobre culturas organizacionales identificada como una condición ideal de trabajo y desempeño. Pero incluso así, podríamos sostener que en lo que a distancia respecto a la realidad se refiere, la segunda lo está mucho más que la primera. Los rasgos de la primera organización tienen bastante similitud con las atmósferas que se producen realmente en ámbitos como algunas sectas religiosas extremistas, algunos organizaciones terroristas, diversas instituciones militares en tiempo de

guerra o de alto conflicto social, instituciones de enfermos mentales, algunos partidos políticos, los grupos mafiosos y otras organizaciones delictivas. Y, parcialmente al menos, algunos de sus rasgos son posibles de hallar en instituciones habituales de nuestra vida cotidiana. Por el contrario, las realidades grupales en las que reine un ambiente participativo resultan ser mucho más infrecuentes.

Una pregunta sale al camino: estas atmósferas y estructuras organizativas, ¿desempeñan algún rol en la estimulación o la inhibición del pensamiento racional?. Y más de alguien, ciertamente, podría formular una pregunta previa: ¿qué tendrían que ver unas realidades organizacionales u otras con la promoción del pensamiento crítico? Tal vez, estemos tratando de relacionar lo que no tiene ninguna relación.

Ocurre que existe una larga y sostenida tradición para la cual los desempeños o los logros de las personas son algo siempre exclusivamente individual. Con bastante frecuencia, en el plano del sentido común, aceptamos la idea de que la historia en su desarrollo, y las sociedades, deben más a personalidades singulares, a individuos excepcionales, que a organizaciones, procesos o acontecimientos. Pericles, Napoleón, Darío, Tayllerand, Lincoln o Alejandro dominan las escenas históricas. Una idea semejante reina en nuestras percepciones habituales sobre la actividad científica. Tal vez, el prototipo de esta manera de ver las cosas es la figura de Einstein. Fue alguien genial y lo hizo todo por sí mismo. Suponemos, entonces, que la historia de las disciplinas o las disciplinas deben su evolución y progreso a figuras individuales excepcionales: Pasteur, Arquímedes, Fleming, Newton, o Dalton. Estamos habituados a ver las cosas de este modo. Así vistas las cosas, las biografías equivalen a la historia.

Y en la medida en que sólo percibimos individuos, genios, singularidades personales, se nos escapan de la descripción de los hechos otras realidades: las instituciones, las organizaciones, las culturas, etc. Estas figuras geniales parecen no haber tenido relación con su propio tiempo; parecen no haber tenido familia, profesores, maestros. Nadie les enseñó nada. Ninguna relación de amistad o de amor parece haberlos alcanzado jamás. Parecen no haber necesitado a nadie más que a sí mismos. Parecen flotar a alguna distancia del suelo que todos pisamos. Y, en consecuencia, se los describe descontextualizados, desarraigados, de modo que las épocas en que vivieron resultan irrelevantes. Pudieron haber nacido en otro país, haber recibido otra formación, haber tenido otros padres y hermanos, haber aprendido otro idioma, y habrían sido igualmente geniales.

La historiografía le da cada vez menos la razón a esta visión de sentido común y rescata, por el contrario, los escenarios familiares y sociales, los contextos sociales y organizacionales en que las personas funcionan. Un signo de este cambio de perspectiva es, por ejemplo, la aparición del concepto de comunidad científica. El desarrollo de las disciplinas científicas contemporáneas no puede ser entendido en función de individuos aislados, unos aparte de los otros, sino en términos de complejas interacciones grupales y organizacionales. Si esto es así efectivamente, entonces tenemos que poner atención en los escenarios, las dinámicas y no sólo en los actores. Si tenemos en cuenta que la ciencia es considerada, precisamente, un ejemplo prototípico de actividad intelectual exitosa, los énfasis en las dimensiones colectivas de tal actividad no pueden ser soslayados. No se trata, seguramente, de transitar al extremo contrario y afirmar que los contextos lo determinan todo, todo el tiempo. La percepción de la actividad intelectual -en tanto ejercicio del pensamiento racional- como una actividad solitaria hunde sus raíces en realidades del pasado que ya no son frecuentes hoy. Con todo, la convicción de que el pensamiento se multiplica en la interacción de personas tiene también una larga data. El ejemplo clásico probatorio es, por supuesto, Platón.

Hay dos aspectos por los cuales Platón viene al caso. En primer lugar por el formato de presentación de sus ideas: el diálogo. No es algo superficial. No es meramente que Platón diera con un estilo de presentación que resultara de más fácil aceptación por parte de lectores no formados en filosofía. No es meramente que el diálogo tuviera un dinamismo que lo hiciera comparativamente mejor. En verdad, Platón está convencido de que el diálogo es superior al monólogo en cuanto a conseguir la tensión intelectual apropiada. La reflexión de a dos o más sería más fructífera. Y, por cierto, no estamos frente a una cuestión estrictamente cuantitativa. Ante todo porque no se trata de hacer número sino de que quienes participan en el diálogo estén habilitados para iniciarlo y llevarlo por buen camino. Tampoco es un problema de erudiciones previas requeridas. Y no lo es puesto que la gran mayoría de los diálogos de Platón terminan en callejones sin salida. En la partida del diálogo, se enfrentan un Sócrates que confiesa su ignorancia y un interlocutor convencido de que sabe; al final, el reconocimiento de ignorancia es compartido por todos los participantes. Lo que importa subrayar, entonces, es el valor que la interlocución tiene para poner en tensión el pensamiento y sacarle sus frutos.

En segundo lugar, Platón es el fundador de la Academia. La Academia es una organización. Ofrece actividades para personas sin formación filosófica y también para personas con experiencia intelectual. Tiene un profesorado. La reflexión es sometida a una disciplina que implica tiempo, dedicación y esfuerzo.

Pero este aprendizaje no es una experiencia solitaria. Se hace con otros, y al menos con alguien más, un maestro, un guía. Platón procedió a la formación de la Academia seguramente convencido de que la promoción del pensamiento filosófico no podía quedar librada a la espontaneidad y al puro voluntarismo individual. Había que proceder a darle forma a la inquietud, sometiéndola a una estructura. Después de un tiempo, lo que había era ya una institución estabilizada, capaz de continuar en el tiempo. De hecho, la Academia duró siglos.

La Academia es el más claro antecedente remoto de las organizaciones universitarias que conocemos hoy. Desde los tiempos de Platón, el ejercicio de la filosofía, el desarrollo del pensamiento crítico, han requerido de una plataforma institucional. Sin ella, el impulso personal no habría bastado. En consecuencia, resulta relevante el problema de determinar cuando un tipo u otro de organización es propicio o inhóspito para el desarrollo del pensamiento. Con este propósito, utilicemos una tipología de culturas organizacionales propuesta por Blake, Mouton y Allen.

Lógicamente, y con el objeto de no dispersar nuestro curso de pensamiento, es necesario previamente trabajar con una idea básica de las características de un grupo de personas cuyas interacciones estén reguladas por actitudes y prácticas convergentes con el pensamiento crítico, un grupo de personas interesadas en aumentar sus conocimientos y comprensiones, y en reducir en todo cuanto sea posible la injerencia de prejuicios y supersticiones. Estas características básicas ideales están contenidas en una enumeración que el profesor Ricardo López propone como representativas de un grupo creativo.

- Se compone de personas que compartiendo principios y metas comunes son distintas y manifiestan sus diferencias.
- Acoge, fomenta y recompensa las nuevas ideas, evaluándolas por su mérito y no de acuerdo con el status de sus autores.
- Asume y enfrenta los errores y conflictos como un aspecto normal de la experiencia del grupo.
- Promueve interacciones con un sentido lúdico, libres y gratuitas.
- Acepta las influencias multilaterales y postula el liderazgo compartido.
- Maneja y distribuye la información y el conocimiento en forma abierta, como un bien grupal y no individual.
- Fomenta de modo sistemático los contactos con otras personas, grupos y organizaciones.
- Estimula la crítica y la utiliza para hacer correcciones y superarse.

- Acepta y anticipa los riesgos como una dimensión ineludible de su quehacer.
- Utiliza distintos métodos para alcanzar resultados creativos.
- Posee una metacognición profunda del proceso creativo y de los fenómenos interpersonales.
- Intenta ser consciente de sus propios procesos y con frecuencia se detiene a reflexionar sobre lo que hace. (1999, 107-108)

Como podrá advertirse de inmediato, no se trata de la descripción de las características de personas o individuos creativos aislados, operando independientemente, intelectualmente inquietos, sino de condiciones que hacen posible el desempeño creativo entre personas, comprometidos en tareas comunes. De la mano de esta enumeración, procedamos ahora a presentar nuestra tipología de organizaciones.

Cultura Autoritaria.	Máximo interés por la producción, mínimo interés por las personas
El poder y la autoridad se concentran en el jefe. Los empleados tienen que obedecer.	Las metas y objetivos se establecen sin consulta.
La participación es mínima, o simplemente no existe.	La moral es baja, no hay compromiso.
No hay coordinación entre los miembros.	Hay mucho conflicto interno, competencia y crítica negativa, buscando culpables.

Cultura Amistosa.	Mínimo interés por la producción, máximo interés por las personas.
Hay buenas relaciones humanas, cordialidad.	El jefe, más que un líder, es un amigo.
Se evitan los temas que puedan provocar conflicto.	La moral es alta.
Hay mucha ineficiencia.	Se tolera la ineficiencia para no echar a perder la atmósfera cordial.

Cultura Paternalista.	Alto interés por la productividad, alto interés por las personas, pero no se trata de algo integrado.
El poder y la autoridad están firmemente en las manos del jefe.	Se exige lealtad y acatamiento.
La lealtad es recompensada con elogios o incentivos materiales.	Las metas y los objetivos los determina el jefe.
Se rechaza la crítica.	En períodos de éxito, la moral puede ser alta.
No se incentiva la iniciativa.	Los conflictos se niegan.

Cultura Apática.	Mínimo interés por la producción, mínimo interés por las personas.
El jefe apenas aparece, ejerciendo muy poco poder y autoridad.	No se toman decisiones, no se enfrentan los problemas.
Hay mucha negligencia.	La comunicación es mínima.
Nadie se compromete.	La moral es baja, desanimada.

Cultura Conformista.	Regular interés por la producción, regular interés por las personas.
Hay muchas reglas.	Los conflictos se negocian, se transan.
Objetivos y metas sólo a corto plazo.	Se ocultan los problemas de rendimiento.
Nadie quiere sobresalir, para no provocar suspicacias.	Todos se miden en lo que pueden decir.

Cultura Oportunista.	El interés varía, y depende de las personas.
Los miembros están preocupados de alcanzar fines personales.	Se elogia en público, se critica en privado.
Hay mucha deslealtad e hipocresía.	Hay mucha competencia interna, sin interés por los objetivos de la organización.
Se buscan favores y el poder se manipula.	El conflicto se oculta, y se trata a puerta cerrada.

Cultura Participativa.	Alto interés por la producción, alto interés por las personas.
El jefe estimula a todos los miembros para que se comprometen en las tareas.	Las metas y los objetivos buscan la excelencia en el desempeño.
Los miembros funcionan como equipo.	La crítica se acepta y se examina con franqueza.
La comunicación es fluída.	La moral es alta. Hay mucha confianza.
Los conflictos se enfrentan abiertamente.	Los intereses personales y los de la organización están integrados.

En esta tipología de culturas organizacionales, hay algunas de ellas que claramente resultan en más de algún grado inhibitorias de toda disposición intelectual, básicamente por su ineficiencia y fragmentación. Es el caso de las culturas amistosa, conformista, y apática. Por otra parte, las culturas paternalista, oportunista y autoritaria son simplemente la contraposición misma de una atmósfera estimulante para la reflexión libre y flexible. En tales condiciones, prácticamente no son posibles el intercambio crítico y la disposición colaboradora que el desarrollo del pensamiento suponen. Cuando estos tipos de culturas organizacionales son frecuentes en las instituciones más características de una sociedad –familia, escuela, universidad, empresas, gobiernos- tal sociedad no producirá una masa crítica de reflexión que le permita enfrentar con mejores

posibilidades sus tensiones internas y sus conflictos. Más bien, optará por formas de enfrentamiento y desatará las fuerzas del fanatismo. La cultura organizacional participativa es claramente la única que ofrece las condiciones en las que la reflexión libre puede desarrollarse.

No se trata de fomentar ilusiones gratuitas. Pero resulta claro que las habilidades de pensamiento tendrán más espacio y cultivo si los propios sistemas sociales, de algún modo, y en algunas de sus instituciones, las promueven. Aunque el esfuerzo es en cada caso individual, decididamente ningún esfuerzo individual aislado reemplazará la fuerza de una reflexión participativa socialmente estimulada. De ahí que sea primordial que las habilidades de pensamiento tengan un lugar decisivo en el currículo. Pero no se trata meramente de una cuestión de contenidos. Las instituciones educacionales ellas mismas debieran ser la encarnación de los valores intelectuales que promueven.

Es necesario no subestimar la relación entre la comunicación de contenidos, los procedimientos por medio de los cuales se los comunica, y los escenarios en los que esta experiencia ocurre. Como hemos tenido la costumbre de creer que siempre los contenidos se validan por sí mismos -y los aprecia automáticamente en estos términos- hemos estado ciegos a los recursos de comunicación y a sus escenarios. Por ejemplo, la clase tradicional. La clase tradicional, en la que un profesor dicta unos contenidos determinados de antemano y unos alumnos escuchan y toman nota, es un tipo de organización y, por tanto, un tipo de comunicación. Puesto que el centro está colocado en los contenidos y en quien los transmite, la comunicación tiene una sola dirección: va desde el profesor hasta el alumno. En consecuencia, se trata de un escenario en que la actividad se organiza sin estimular la participación de los estudiantes. En consecuencia, induce pasividad y recepción estática de contenidos. Esto prontamente se traduce en recepción acrítica. Y, finalmente, engendrará desinterés o disminución significativa del compromiso. La clase tradicional expositiva es, pues, un tipo de cultura organizacional, con canales de comunicación sumamente estrechos e inmodificables. Una estructura tal no constituye estímulo para el aprendizaje de habilidades de pensamiento. Por cierto, se producen aprendizajes. Pero están muy por debajo de lo que podría esperarse.

En consecuencia, puede decirse sin exageración que la formación de habilidades de pensamiento en los estudiantes y en los propios profesores requiere de una modificación sustantiva del escenario en el que la experiencia de aprender se produce y, por tanto, de los roles comunicacionales de quienes participan en ella. No se trata meramente de un problema de contenidos. No se trata de incluir las habilidades de pensamiento en los contenidos. Se trata de que la clase misma se

convierta en una experiencia comunicacional que depende esencialmente de que esas habilidades tengan el espacio para manifestarse. Dicho de otro modo, el modo cómo la propia clase se estructura debe ser ya una experiencia comunicacional apropiada. En suma, la forma es el contenido. O el contenido se encuentra ya en la forma. Las habilidades de pensamiento no pueden ser estimuladas haciendo abstracción del escenario en que ello ocurre y las condiciones de comunicación de que se dispone -incluyendo los dispositivos tecnológicos-. Eso es lo que Marshall McLuhan tenía en cuenta cuando planteaba, en los '60, que el *medio* es el mensaje.

Quien ha reinsistido en este tipo de consideraciones es, otra vez, Howard Gardner quien, defendiendo su teoría de las inteligencias múltiples, vuelve a encontrarse con la realidad de las instituciones escolares que funcionan privilegiando los desempeños repetitivos, ritualizados o convencionales y con el supuesto de que "*todo el mundo puede aprender las mismas materias del mismo modo y que basta con una medida uniforme y universal para poner a prueba el aprendizaje del estudiante*" (1993, 27). Gardner formula, en fin, una suerte de conclusión aplastante: "*Según la opinión que mantengo..., buena parte de lo que hemos descubierto acerca de los principios del aprendizaje y del desarrollo humano entra profundamente en conflicto con las prácticas habituales de las escuelas, tal como se han desarrollado por todo el mundo*" (1993, 149).

A MODO DE CONCLUSION

El predominio de muchas ideas centradas en los contenidos o los productos, alejaron nuestra atención respecto de los procesos. Esto puede ejemplificarse en muchas áreas, no sólo en educación. Pero en ningún nivel esto se vuelve tan crítico como cuando, al advertir el sesgo de las ideas tradicionales obsesionadas por los contenidos temáticos, recobramos el interés por comprender los estilos de pensamiento, las maneras de pensar, las formas de abordaje de los problemas. Hoy nos preocupan las habilidades, las destrezas, los caminos, las estrategias de pensamiento que hacen posible estructurar contenidos, materias o temas, de cierto modo. Pero, sobre todo, nos formulamos el problema mayor de cómo enseñar estas habilidades que hacen posible el desarrollo del pensamiento. En consecuencia, ponemos el énfasis no en este o aquel pensamiento, en esta o aquella concepción, en tales o cuales ideas sino, mejor aún, en la actividad intelectual que hace posible que desarrollemos esos productos cognitivos o teóricos, y sus consecuencias prácticas.

No se trata ya, entonces, de cómo aumentamos la cantidad de saber o de conocimiento que nuestros alumnos, o nosotros mismos, somos capaces de almacenar en un período determinado sino de entrenarnos en las destrezas que hacen posible tener mejores ideas y, todavía mejor, nos entrenan para enfrentar situaciones complejas o problemáticas sin perder la capacidad de abordarlas reflexivamente. Como lo expresa una fórmula bastante repetida –no por repetida menos acertada– según la cual a las personas no hay que darles peces sino enseñarles a pescar, no tenemos que llenarnos de ideas, doctrinas o ideologías, sino que tenemos que aprender a pensar por nosotros mismos, a aplicar técnicas de pensamiento, a manejarnos con destrezas reflexivas.

Seguramente, el estar convencidos de la necesidad de una pedagogía del pensamiento nos diferencia de las concepciones tradicionales sobre la racionalidad humana. Mientras muchos pensadores en la tradición occidental dieron por hecho que éramos racionales por el sólo hecho de ser miembros de la especie humana, el rostro multifacético del pensamiento del siglo XX –tanto filosófico como científico– ha puesto a la vista la fuerza de variables no racionales en la conducta de las personas y en las dinámicas sociales. La popularización de ideas como ‘inconsciente’, ‘masa’, ‘instinto’, ‘emoción’, ‘interés’, ‘ideología’, ‘prejuicio’, ‘subjetividad’, ‘cultura’, así como tantas otras –cualquiera sea el verdadero peso científico final que han terminado por tener o no tener tales ideas– demuestran nuestra percepción menos optimista sobre la racionalidad como cosa garantida. Sin embargo, este optimismo en retroceso no tiene la

fuerza para convencernos del extremo contrario: a saber, que el pensamiento racional no implique beneficio alguno.

Mientras nuestros maestros tradicionales tenían a la razón como un hecho, como cosa asegurada, nosotros tenemos mayor lucidez sobre sus limitaciones y su precariedad, y la consideramos ahora, más bien, como un bien a conquistar, como una potencialidad a la mano. No es que el pensamiento racional no esté por parte alguna: lo está, por ejemplo, en las grandes teorías científicas, así como en notables avances de la tecnología. Pero, sin duda, parece demasiado ausente de la convivencia cotidiana, de las interacciones entre grupos, etnias, organizaciones y países. No somos menos supersticiosos y prejuiciosos que en el pasado. Sólo han cambiado los temas en torno de los cuales el pensamiento supersticioso y la conducta prejuiciosa se despliegan sin aparente obstáculo. Ya no creemos en el Trauco, pero seguimos creyendo en el progreso automático de la sociedad, ya no creemos en brujas a ser quemadas pero no tenemos requiebros morales por nuestras discriminaciones a personas, grupos o sectores. Hoy como ayer, el pensamiento crítico, la reflexión racional, pueden hacernos menos vulnerables y proclives a nuestras peores lacras.

Sin embargo, no basta con la declaración de intenciones. Es necesario saber cómo aprendemos y enseñamos las habilidades reflexivas, cómo promocionamos eficientemente el desarrollo del pensamiento. Puede resultar una ironía, pero tenemos de aprender a pensar.

Algunas de las conclusiones razonables que podemos extraer de las reflexiones elaboradas en este texto, son las siguientes:

1. Requerimos de una formulación específica de contenidos en materia de enseñanza y aprendizaje de habilidades de pensamiento, pasando de las generalizaciones abstractas a cuestiones temáticas específicas.
2. Requerimos de una formulación metodológica afin a los contenidos temáticos que se definan, cuestión particularmente compleja, por cuanto implica dejar atrás los estilos abstractos y exclusivamente conceptuales e ingresar en los ámbitos experienciales. Esto supone habilidades específicas.
3. Es necesario abandonar el supuesto de que todos los individuos procesan la información del mismo modo y admitir que hay diferentes estilos de pensamiento. En consecuencia, hay que tener en cuenta algún modelo capaz de hacerse cargo de esa diversidad, y acomodarlo a la vida cotidiana del aprendizaje.
4. Hay que considerar seriamente la idea de que los aprendizajes deben ser también colectivos y no una tarea estrictamente individual. Esto supone

manejo sobre las realidades institucionales y organizacionales que rodean los desempeños intelectuales. Estas realidades son, de hecho y a la vez, obstáculos pero también condiciones potenciales favorables.

5. Es necesario pasar a la acción, generando proyectos de trabajo, experiencias de capacitación, jornadas de análisis, y la concurrencia de personas expertas para las formulaciones antes detalladas, generando un conocimiento pertinente sobre el estado del arte, familiarizándose, por ejemplo, con la experiencia internacional en el área (Un referente son los programas sobre el desarrollo del pensamiento crítico). No es dable confiar en que cada profesor, limitado a sus capacidades estrictamente personales, improvise estrategias sobre el particular. Una tarea como la señalada requiere nada menos que esfuerzos institucionales.

OTROS ANEXOS.

¿SOY RIGIDO O SOY FLEXIBLE?

V F

1	<i>Me gustaría que la gente fuese más definida en sus posturas frente a las cosas.</i>		
2	<i>No me gusta ocuparme de un problema a menos que exista la posibilidad de resolverlo de una forma clara y sin ambigüedades.</i>		
3	<i>Soy partidario de un cumplimiento a rajatabla de todas las leyes, cualesquiera que sean las consecuencias.</i>		
4	<i>Para la mayoría de los problemas, una vez que se tiene conocimiento de todos los hechos, no hay más que una respuesta acertada.</i>		
5	<i>Lo malo de muchas personas es que no toman las cosas con la suficiente seriedad.</i>		
6	<i>Me molesta mucho que algo inesperado interrumpa mi rutina cotidiana.</i>		
7	<i>Muchas veces empiezo cosas que luego no termino.</i>		
8	<i>Tengo elevadas miras en lo que a mí respecta y creo que los demás tendrían que hacer lo mismo.</i>		
9	<i>Las personas que se sienten inseguras e inciertas ante las cosas me hacen sentirme molesto.</i>		
10	<i>La mayoría de las conversaciones o discusiones en las que participo activamente se refieren a cuestiones de principio.</i>		
11	<i>No me gusta que las cosas sean inciertas o imprevisibles.</i>		
12	<i>Creo que soy más estricto en lo que se refiere a lo que está bien y mal, o acertado y equivocado, que la mayoría de la gente.</i>		
13	<i>Me molesta escuchar a un conferenciante que parece no poder decidirse sobre lo que realmente cree.</i>		
14	<i>Una vez que he tomado una determinación, rara vez cambio de parece..</i>		
15	<i>Siempre trato de tener mi trabajo cuidadosamente planeado y organizado.</i>		
16	<i>Nuestro pensamiento mejoraría considerablemente con que sólo prescindieramos de palabras como 'probablemente', 'aproximadamente', 'tal vez'.</i>		
17	<i>Me gusta tener un sitio para cada cosa y cada cosa en su lugar.</i>		
18	<i>Nunca emito juicios sobre las personas hasta que no me he cerciorado de la verdad de los hechos.</i>		
19	<i>Tengo fama de trabajador infatigable.</i>		
20	<i>Me parece que una vida bien ordenada, con horas regulares y una rutina bien establecida, encajan a la perfección con mi temperamento.</i>		
21	<i>Una persona puede ser calificada de fuerte si es capaz de tomar una decisión incluso cuando se le planteen los problemas de más difícil solución.</i>		
22	<i>Me cuesta simpatizar con una persona que siempre está dudando y vacilando entre las cosas.</i>		

EL CASO DE MARIA SOLEDAD MARTINEZ, 24 AÑOS.

Joven procedente de medio acomodado, con buena presencia, algo coqueta y con una inteligencia normal. Abandonó sus estudios por falta de interés y de motivaciones.

No teniendo ningún título, cuida niños desadaptados. Sin embargo, sus objetivos no están muy bien definidos. Le gusta mucho discutir con otras personas. Con mucha frecuencia, desea tener ascendencia sobre ellas e imponer su punto de vista. Su buen sentido es real y muchas veces tiene razón en lo que propone durante las discusiones en las que toma parte.

En su trato con los niños se muestra con frecuencia seca y muy severa. No tolera que se opongan a lo que ella ordena y de vez en cuando se enfada con ellos y les castiga con exageración sin que por ello sea necesariamente injusta. Algunos de estos excesos son inconscientes. Debido a que posee una cierta lucidez, consigue descubrir casi siempre a los verdaderos culpables cuando el grupo de niños que tiene a su cargo comete actos reprensibles.

Su distracción favorita es el cine: le gustan enormemente las películas sentimentales y a veces llora durante la proyección de las mismas. No está casada y pretende que los jóvenes no le interesan en absoluto. Hace dos años sufrió un desengaño amoroso. Rompió con un joven hacia el cual se sentía atraída. Le unían a él lazos afectivos verdaderamente profundos y sufrió una gran decepción cuando se separó de él.

Sus cambios bruscos de humor son frecuentes y espectaculares y con frecuencia son producidos por una frustración procedente de su soledad en la vida. Perdió a su padre siendo muy niña y prácticamente apenas tuvo más contactos con su madre que volvió a casarse y que le envía regularmente cierta cantidad de dinero.

No abandona fácilmente lo que emprende y, en general, llega hasta el final de sus iniciativas.

Tiene sentido de sus responsabilidades, aunque no las comparte con sus compañeros y no colabora con los demás miembros del personal, ya que es muy independiente y muy celosa de su libertad.

¿QUIERE USTED INGRESAR A UNA SECTA FANÁTICA?

Verifique en la siguiente solicitud si usted cumple con los requisitos

	SI	NO
<i>¿Necesita usted un grupo que posea una doctrina que se proclame como la verdad absoluta?</i>		
<i>¿Requiere usted un grupo que tenga una estructura teocrática, vertical y autoritaria?</i>		
<i>¿Necesita usted que el grupo tenga un líder carismático, al que usted obedezca ciegamente?</i>		
<i>¿Requiere usted pertenecer a una organización que le exija adhesión total?</i>		
<i>¿Necesita usted urgentemente una comunidad cerrada en que sus miembros dependan absolutamente unos de otros?</i>		
<i>¿Requiere usted ceder sus libertades individuales?</i>		
<i>¿Necesita usted un grupo en el que la información externa sea meticulosamente controlada?</i>		
<i>¿Requiere usted rechazar intransigentemente al resto de la sociedad y sus instituciones?</i>		
<i>¿Necesita dedicarse exclusivamente al proselitismo?</i>		

LECTURAS

Allport. Gordon

"*La naturaleza del prejuicio*" (1954). Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1962..

Blake, Robert – Mouton, Jane S. – Allen, Robert L.

"*Cómo trabajar en equipo. Una teoría para impulsar la productividad de su grupo empresarial*". Editorial Norma, Barcelona 1990.

Bono. Edward de

"*Séis sombreros para pensar*". Ediciones Juan Granica, S.A., Barcelona 1996.

Gardner, Howard.

"*La Mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*". Ediciones Paidós, Barcelona 1993.

Jahoda, Gustav.

"*Psicología de la superstición*". Editorial Herder.

Koestler. Arthur

"*La escritura invisible*". Editorial Emecé, Buenos Aires.

Koestler. Arthur

"*The ghost in the machine*". Penguin Books, Picador Edition, London 1978.

Lippman, Matthew.

"*Pensamiento complejo y educación*". Editorial de la Torre, Barcelona.

López, Ricardo.

"*Prontuario de la creatividad*". Bravo-Allende Editores, Santiago 1999.

Milgram, Stanley.

"*Obedience to authority. An experimental view*". Harper & Row, Publishers 1974.

Platón.

"*La República*". Libro VII. Universidad Austral de Valdivia, Valdivia 1983. Texto Bilingüe. Traducción de Gastón Gómez Lasa.

Popper, Karl.

"*Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*". Ediciones Paidós.

Sterberg, Robert y Lubart, Todd.

"*La creatividad en una cultura conformista*" (1995). Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona 1997.

Watzlawick, Paul.

"*¿Es real la realidad?*". Editorial Herder, Barcelona 1979.

¿SOY RIGIDO O SOY FLEXIBLE?

V F

1	<i>Me gustaría que la gente fuese más definida en sus posturas frente a las cosas.</i>		
2	<i>No me gusta ocuparme de un problema a menos que exista la posibilidad de resolverlo de una forma clara y sin ambigüedades.</i>		
3	<i>Soy partidario de un cumplimiento a rajatabla de todas las leyes, cualesquiera que sean las consecuencias.</i>		
4	<i>Para la mayoría de los problemas, una vez que se tiene conocimiento de todos los hechos, no hay más que una respuesta acertada.</i>		
5	<i>Lo malo de muchas personas es que no toman las cosas con la suficiente seriedad.</i>		
6	<i>Me molesta mucho que algo inesperado interrumpa mi rutina cotidiana.</i>		
7	<i>Muchas veces empiezo cosas que luego no termino.</i>		
8	<i>Tengo elevadas miras en lo que a mí respecta y creo que los demás tendrían que hacer lo mismo.</i>		
9	<i>Las personas que se sienten inseguras e inciertas ante las cosas me hacen sentirme molesto.</i>		
10	<i>La mayoría de las conversaciones o discusiones en las que participo activamente se refieren a cuestiones de principio.</i>		
11	<i>No me gusta que las cosas sean inciertas o imprevisibles.</i>		
12	<i>Creo que soy más estricto en lo que se refiere a lo que está bien y mal, o acertado y equivocado, que la mayoría de la gente.</i>		
13	<i>Me molesta escuchar a un conferenciante que parece no poder decidirse sobre lo que realmente cree.</i>		
14	<i>Una vez que he tomado una determinación, rara vez cambio de parece..</i>		
15	<i>Siempre trato de tener mi trabajo cuidadosamente planeado y organizado.</i>		
16	<i>Nuestro pensamiento mejoraría considerablemente con que sólo prescindieramos de palabras como 'probablemente', 'aproximadamente', 'tal vez'.</i>		
17	<i>Me gusta tener un sitio para cada cosa y cada cosa en su lugar.</i>		
18	<i>Nunca emito juicios sobre las personas hasta que no me he cerciorado de la verdad de los hechos.</i>		
19	<i>Tengo fama de trabajador infatigable.</i>		

20	<i>Me parece que una vida bien ordenada, con horas regulares y una rutina bien establecida, encajan a la perfección con mi temperamento.</i>		
21	<i>Una persona puede ser calificada de fuerte si es capaz de tomar una decisión incluso cuando se le planteen los problemas de más difícil solución.</i>		
22	<i>Me cuesta simpatizar con una persona que siempre está dudando y vacilando entre las cosas.</i>		

EL CASO DE MARIA SOLEDAD MARTINEZ, 24 AÑOS.

Joven procedente de medio acomodado, con buena presencia, algo coqueta y con una inteligencia normal. Abandonó sus estudios por falta de interés y de motivaciones.

No teniendo ningún título, cuida niños desadaptados. Sin embargo, sus objetivos no están muy bien definidos. Le gusta mucho discutir con otras personas. Con mucha frecuencia, desea tener ascendencia sobre ellas e imponer su punto de vista. Su buen sentido es real y muchas veces tiene razón en lo que propone durante las discusiones en las que toma parte.

En su trato con los niños se muestra con frecuencia seca y muy severa. No tolera que se opongan a lo que ella ordena y de vez en cuando se enfada con ellos y les castiga con exageración sin que por ello sea necesariamente injusta. Algunos de estos excesos son inconscientes. Debido a que posee una cierta lucidez, consigue descubrir casi siempre a los verdaderos culpables cuando el grupo de niños que tiene a su cargo comete actos reprobables.

Su distracción favorita es el cine: le gustan enormemente las películas sentimentales y a veces llora durante la proyección de las mismas. No está casada y pretende que los jóvenes no le interesan en absoluto. Hace dos años sufrió un desengaño amoroso. Rompió con un joven hacia el cual se sentía atraída. Le unían a él lazos afectivos verdaderamente profundos y sufrió una gran decepción cuando se separó de él.

Sus cambios bruscos de humor son frecuentes y espectaculares y con frecuencia son producidos por una frustración procedente de su soledad en la vida. Perdió a su padre siendo muy niña y prácticamente apenas tuvo más contactos con su madre que volvió a casarse y que le envía regularmente cierta cantidad de dinero.

No abandona fácilmente lo que emprende y, en general, llega hasta el final de sus iniciativas.

Tiene sentido de sus responsabilidades, aunque no las comparte con sus compañeros y no colabora con los demás miembros del personal, ya que es muy independiente y muy celosa de su libertad.

¿QUIERE USTED INGRESAR A UNA SECTA FANÁTICA?

Verifique en la siguiente solicitud si usted cumple con los requisitos

	SI	NO
<i>¿Necesita usted un grupo que posea una doctrina que se proclame como la verdad absoluta?</i>		
<i>¿Requiere usted un grupo que tenga una estructura teocrática, vertical y autoritaria?</i>		
<i>¿Necesita usted que el grupo tenga un líder carismático, al que usted obedezca ciegamente?</i>		
<i>¿Requiere usted pertenecer a una organización que le exija adhesión total?</i>		
<i>¿Necesita usted urgentemente una comunidad cerrada en que sus miembros dependan absolutamente unos de otros?</i>		
<i>¿Requiere usted ceder sus libertades individuales?</i>		
<i>¿Necesita usted un grupo en el que la información externa sea meticulosamente controlada?</i>		
<i>¿Requiere usted rechazar intransigentemente al resto de la sociedad y sus instituciones?</i>		
<i>¿Necesita dedicarse exclusivamente al proselitismo?</i>		

UNA CITA PARA ESTIMULAR LA INQUIETUD.

“Poca gente piensa más de dos o tres veces al año. Yo me he hecho de una reputación internacional por pensar una o dos veces a la semana”.

(George Bernard Shaw. Dramaturgo inglés, 1856-1950)