

Educación en el pensamiento crítico

Educating in critical thinking

LUIS ULLOA MOREL

Profesor jubilado de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD),

República Dominicana

<https://orcid.org/0009-0000-7344-601X>

lulloa01@uasd.edu.do

Tel.: 1 8099969695

RESUMEN

El pensamiento crítico es una capacidad cuyo embrión ya está en cualquier pensamiento elemental, pero cuya enseñanza como tal puede y debe ser asumida en la academia. La historia de la investigación científica y del saber filosófico es, en gran medida, resultado del ejercicio de la criticidad. **Objetivo.** El objetivo de este ensayo es destacar la necesidad de que en el sistema educativo se asuma como prioridad la educación en el pensamiento crítico, como una herramienta esencial para la búsqueda de la verdad y la promoción de valores éticos. **Metodología.** La metodología para su realización fue principalmente analítica y reflexiva, basada en una revisión de teorías y prácticas educativas y otros aspectos que en la época actual condicionan negativamente el desarrollo de esta la criticidad. **Resultados.** Entre otros factores que en la época actual condicionan negativamente el desarrollo de esta criticidad, se señala que la academia pudiera estar demasiado atada a reglamentaciones que lo limitan. Se sugiere que, sin una educación que promueva la criticidad, el sistema educativo cae en la domesticación o adoctrinamiento, lejos de fomentar una ciudadanía activa y consciente. **Conclusión.** Se asegura que hay resistencias para la realización práctica del compromiso ético con la educación en el pensamiento crítico, pese a su proclamación formal a nivel de los currículos del mundo. Se enfatiza en la necesidad de educar en la capacidad de poder cuestionar tópicos y conductas en la búsqueda lo más libremente de la verdad, como requisito para la auténtica convivencia humana y esencia, a su vez, del pensamiento crítico.

Palabras clave: Pensamiento crítico, enseñanza académica, verdad, valores

ABSTRACT

Critical thinking is a capacity whose embryo is already in any elementary thought, but whose teaching as such can and should be assumed in the academy. The history of scientific research and philosophical knowledge is, to a large extent, the result of the exercise of criticality. **Objective.** The objective of this essay is to highlight the need for education in critical thinking to be assumed as a priority in the educational system, as an essential tool for the search for truth and the promotion of ethical values. **Methodology.** The methodology for its implementation was mainly analytical and reflective, based on a review of educational theories and practices. Among other factors, which in the current era negatively condition the development of this criticality, it is pointed out that the academy could be too tied to regulations that limit it. It is suggested that, without an education that promotes criticality, the educational system falls into domestication or indoctrination, far from promoting active and conscious citizenship. **Conclusion.** It is assured that there is resistance to the practical realization of the ethical commitment to education in critical thinking, despite its formal proclamation at the level of the world's curricula. It emphasizes the need to educate in the ability to question topics and behaviors in the most free search for the truth, as a requirement for authentic human coexistence and the essence, in turn, of critical thinking.

Keywords: Critical thinking, academic teaching, truth, values

1 Maestro en Epistemología y Metodología de la Investigación Científica, Universidad Autónoma de Santo Domingo, 2016.

I. INTRODUCCIÓN

“La verdad es raramente pura y nunca simple”

Wild (s.f.)

Pensamiento crítico. ¿No será una manera de decir simplemente pensamiento? Primero habría que aclarar qué entenderemos por pensamiento. De antemano, sabemos que el término tiene más de una acepción. Me remito aquí a tres posibles.

Una de ellas identificará pensamiento con idea, vale decir, con una representación mental en forma de concepto, de juicio o de razonamiento. Otro significado, bastante usual, hará del pensamiento un cierto cuerpo de ideas correspondiente a determinada época (pensamiento medieval, pensamiento moderno, etcétera), temática (pensamiento filosófico, o pedagógico) o doctrina (pensamiento socialista, o liberal)... Finalmente, por pensamiento se entenderá más bien un proceso mental: la confrontación y combinación de ideas (conceptualizaciones, razonamientos, y sus derivaciones en formas de reflexiones, imaginaciones) en procura de producir nuevas ideas.

En ese sentido, las ideas son, en tanto que el pensamiento ocurre. El pensamiento es una acción, al punto de nombrarse también como verbo sustantivado: el pensar; tal como sostiene Villarini (2003), es una capacidad:

[Pensar es] la capacidad o competencia general del ser humano para procesar información y construir conocimiento, combinando representaciones, operaciones y actitudes mentales, en forma automática, sistemática, creativa o crítica, para producir creencias y conocimientos, plantear problemas y buscar soluciones, tomar decisiones y comunicarse e interactuar con otros, y establecer metas y medios para su logro (p. 37).

Es esta la acepción que nos va a interesar en el presente artículo.

1.1. Objetivo

El objetivo de este ensayo es destacar la necesidad de que en el sistema educativo se asuma como prioridad la educación en el pensamiento crítico, como una herramienta esencial para la búsqueda de la verdad y la promoción de valores éticos.

1.2 Metodología

La metodología empleada para la realización del presente ensayo fue principalmente analítica y reflexiva. Se basó en una revisión de teorías y prácticas educativas y otros aspectos que en la época actual condicionan negativamente el desarrollo de esta criticidad.

II. PENSAMIENTO CRÍTICO

2.1 Criticidad: el “peligro” está en pensar

Volvamos ahora a la pregunta sobre si se puede reducir el pensamiento crítico a pensamiento en general.

Supongamos que alguien tiene la creencia (la idea) de que los ángeles vuelan. No le han dicho, pero *deduce* que estas entidades deben contar con algunos mecanismos que les permitan semejante tipo de movilidad, que supone también posible dada la existencia de la masa de aire que acompaña a la Tierra. Etcétera. Esto significa que la persona ha pensado. Se dirá que en tales razonamientos no hubo cuestionamiento ni duda alguna y que mucho menos se expresó ninguna contradicción con la idea de que los mencionados seres vuelan, así que no estaríamos ni por asomo ante pensamiento crítico alguno.

Pero, ¿de dónde se ha sacado esto de que no hubo dudas, cuestionamiento de ningún tipo? Ciertamente que el sujeto toma como punto de partida la idea del vuelo de los ángeles, pero ¿qué lo ha llevado a ir más allá de esta idea? Sin duda, alguna inquietud ante ella, alguna pregunta, aun cuando se dé por sentada:

se ha buscado ciertas explicaciones, aun las más inmediatas. No se ha cuestionado -no todavía- el valor de verdad de la idea original, pero se ha considerado trascenderla con otras ideas. ¿Puede, sin embargo, calificarse este pensamiento como propiamente crítico? ¿Basta con querer trascender una idea para estar ante un cierto pensamiento crítico? ¿En qué consiste la criticidad de un pensamiento?

Valiéndose de Ennis, Bezanilla et al. (2018) resumen de esta manera las características del pensamiento crítico:

[...] proceso cognitivo complejo que implica disposiciones y capacidades con tres dimensiones básicas: la lógica (juzgar, relacionar palabras con enunciados), la criterial (utilización de opiniones para juzgar enunciados) y la pragmática (comprensión del juicio y la decisión para construir y transformar el entorno). Se centra en lo que la persona puede decidir, creer o hacer de forma reflexiva, razonable y evaluativa. (p. 92).

Como puede verse, esta caracterización hace del pensamiento crítico uno necesariamente complejo. De entrada, parecería que no está al alcance de “todo el mundo”, de cualquiera que piense, sino de cierto tipo especial de pensadores y pensadoras. “Complejo” remite a la existencia o manejo de una cierta cantidad de elementos vinculados entre sí. Que yo sepa, ningún diccionario precisa un número mínimo de elementos relacionados necesarios para constituir una complejidad, aunque tal vez se podrá suponer que deberían exceder, digamos, el número de dos. Naturalmente, esta condición de complejidad, aun cuando tenga una base cuantitativa, es en fin de cuentas una condición cualitativa: se trata de la necesidad de ponderar variables y relaciones de entre las cuales debemos tomar decisiones sobre al menos un cierto orden de posibles determinaciones. Pero aún quedaría por preguntar si ello en sí mismo convierte en crítico un pensamiento.

De acuerdo a los autores recién citados, el pensamiento crítico deberá seguir una lógica y unos criterios y orientarse a una pragmática, “de forma reflexiva, razonable y evaluativa”.

El pensamiento crítico se centra en lo que la persona puede decidir, creer o hacer de forma reflexiva, razonable y evaluativa.

Sin embargo, ¿no es todo esto esencialmente lo mismo consignado en la cita primera, no ya para el pensamiento crítico sino para el pensamiento, sin más? ¿No se habla allí, en efecto, del pensar como combinación de representaciones, operaciones y actitudes, para producir saberes, etcétera?

Acaso la diferencia estaría en aquello de la “forma reflexiva, razonable y evaluativa” que se exigiría al pensamiento propiamente crítico en la parte final de la segunda cita. Quedaría por preguntar si “procesar información y construir conocimiento” podrá ocurrir sin reflexión, razonamiento y evaluación, por muy embrionarios que sean estos procesos.

Una cosa es segura: todo verdadero pensamiento lleva en sí mismo el germen de la criticidad; es hijo de alguna insatisfacción, del deseo de superar un determinado estado de conocimiento (el deseo de refutar, enmendar o de, simplemente, ir por más).

1.1 Pensamiento crítico, expreso y consciente

¿Pero qué de ese tipo de pensamiento intencionalmente crítico, por su forma, contenido y propósito? Es esa clase de pensamiento que implica “arriesgarse a cuestionar lo que creíamos seguro y enfrascarse en la búsqueda de nuevas fuentes de información para abordar una problemática, para lo cual también se deben manejar categorías de

análisis más allá de las ofrecidas por el sentido común” (Patiño, 2014, p. 7).

Hay aquí al menos cuatro conceptos clave para el presente análisis: cuestionamiento, riesgo (arriesgarse), nuevas fuentes y superación del sentido común.

La primera idea, cuestionamiento, equivale a duda y, en un sentido más amplio, puede entenderse también como rechazo, desacuerdo (total o parcial). Si el cuestionamiento se asimila sólo con la duda, la intencionalidad se agota en la procura de aclaraciones. El sentido de desacuerdo, en cambio, situaría al ejercicio del pensamiento crítico como uno, de entrada, negativo: se trata de combatir, superar ideas emitidas.

¿Y qué de la llamada crítica positiva? Estaría esta más relacionada a la idea de encomio, buena acogida, defensa, apología, naturalmente que expresada en argumentaciones. De hecho, es bastante común referirse a alguna obra (literaria, artística) a la que “la crítica” haya dejado bien parada.

La crítica de cualquier tipo implica ciertamente riesgos, la posibilidad del error, lo cual viene emparentado con la necesidad de búsqueda de nuevos ángulos que permitan enfrentar creencias establecidas. Es un pensamiento que se atreve a tratar de desmontar (o defender) ideas de alguien que también arriesgó y, para ello, debe estarse dispuesto o dispuesta a buscar y organizar argumentos plausibles.

Es esto lo que hace del pensar críticamente una acción particularmente exigente pero a la vez tan necesaria como cualquier producción intelectual “original”. En verdad, la historia misma del pensamiento, a cualquier nivel, época y temática no es, en gran medida, sino la historia del pensamiento crítico. Esto es patentemente cierto para las historias de los conocimientos filosóficos, científicos y tecnológicos. La distinción más bien avenida al lenguaje coloquial entre las, así llamadas, críticas “constructiva” y “destructiva” (que a veces se confunde con lo de “positiva” y “negativa”), alude

más que todo a la intención de “dañar” o de “mejorar”. Pero ello que no deja de tener sentido remite al plano de una subjetividad no siempre manifiesta.

2.2 Pensamiento crítico, búsqueda de la verdad y perfeccionamiento humano

Por definición, el pensamiento crítico es crítico siempre en relación a otros pensamientos e ideas o, en todo caso, a pensamientos e ideas expresadas en acciones humanas. La labor crítica tendrá sentido solo ante alguna teoría, opinión, concepto, descripción, etcétera, en fin, ante interpretaciones de hechos, es decir, ante alguna idea o juicio que den cuenta de ellos. No tiene sentido la crítica, digamos, de un hecho natural. Toda crítica lo es sólo respecto al discurso, al texto, en el sentido que J. Derrida (1930-2004) da a este término.

La criticidad es la gran compañera de la investigación y de la creación en la búsqueda humana de la verdad y del perfeccionamiento. La lógica más elemental indica que toda crítica es deudora y de algún modo “parásita” del mundo de la creación y de la investigación, de las cuales depende por definición su propia existencia. ¿Y el papel de la criticidad en los propios procesos de investigación y de creación? En ello no hay lugar a dudas: la investigación misma, en especial la científica, aun la más “original” y “primaria”, ¿qué es y debe ser sino un ejercicio crítico y autocrítico, cuestionador de tópicos, teorías y creencias, con los riesgos que ello envuelve? Morin (2002) ha advertido sobre el permanente riesgo de “cegueras y errores (mentales, intelectuales y de la razón) de las que creemos estar a salvo y solemos pasar inadvertidos (pp. 19-33). Y toda creación (invención, obra artística) ¿es acaso sólo copia servil, sin corrección o ampliación alguna de lo que otros perciben sobre el mundo real? En cuanto al pensamiento filosófico el más pleno de todos los niveles posibles del pensar, baste decir que la esencia misma del filosofar, su oficio verdadero

y a la vez su única arma, no puede ser otra que el cuestionamiento tras el sentido del mundo, en confrontación con otras búsquedas de sentido. El pensar filosófico es necesariamente polémico, porque el apoyo directo de toda propuesta filosófica es el pensamiento mismo, nunca el laboratorio, la experimentación, la medición o cualesquiera de los recursos de la ciencia.

La historia intrincada y casi nunca lineal de la búsqueda de la verdad y tras ideales humanos semeja más bien un espiral o, más propiamente, una infinidad de espirales en los que los procesos creativos e investigativos se entrelazan y sostienen entre sí pero en los que la acción correctora, a veces irreverente, molesta y despiadadamente “destructiva” del pensamiento crítico, hará también de partera de nuevos logros.

2.3 El papel de la academia

Hoy es más bien frecuente la inquietante pregunta por el estado general de la capacidad crítica en el mundo actual. La pregunta se refiere, o debe referirse, a la humanidad toda, a todos los pueblos y a todos los niveles sociales. ¿Hasta qué punto asistimos a un mundo erosionado en su capacidad de asombro, en el que cunden el aturdimiento, la distracción, la pobreza resignada, el fanatismo religioso y la banalización cultural en las diversas poblaciones del mundo, con sus lógicos “bemoles”? Ciertas teorías sociales atribuirían todo ello no sin razón a la acción deliberada y a los controles (económicos, políticos, mediáticos, educativos) de poderes mundiales y nacionales, empeñados en preservar viejas y nuevas inequidades. Promover la capacidad de asombro y de cuestionamiento no puede ser precisamente una idea que agrade a estos poderes. Esas capacidades son, por demás, zapata y parte integral del pensamiento crítico.

Idealmente, tal pensamiento debería ser un atributo generalizado en toda la población en edad de pensar.

Para esto existen, o deberían existir -junto a otros medios y junto a otros propósitos- las escuelas y universidades en prácticamente todos los países. A la academia hay que suponerla comprometida con el pensamiento crítico en la misma medida en que hay que suponerla comprometida con la búsqueda de la verdad. No es precisamente una afrenta sino una obligación preguntarse si la generalidad de las instituciones de educación superior es hoy del todo fiel a estas finalidades.

La pregunta es tanto más pertinente cuanto que la función de formación profesional y técnica -el saber hacer- de estas instituciones las compromete más directamente con evidenciar resultados vinculados a esta función que a capacidades del pensamiento en cuanto tal. El denominado mercado laboral es más dado a demandar gente para que obedezca y haga, que para que piense. Las razones pueden ser fácilmente entendibles y en cierto modo, y hasta un cierto punto, justificables. Lo que nunca debe olvidarse, sin embargo, es (1) que el mercado es solo parte del mundo y no el mundo mismo, y (2) que la función de la enseñanza profesionalizante no se reduce a enseñanza técnica: ser profesional comporta a la vez una dimensión técnica y una dimensión intelectual (Ulloa, 2018, p. 41).

Sobre las posibilidades reales del cumplimiento de estas finalidades, conaturales a la enseñanza universitaria, subyace siempre cierta clase de preguntas que a primera vista pudieran incluso parecer impertinentes pero que se vinculan precisamente con factibilidad pedagógica del cultivo del pensamiento, es especial de la capacidad crítica: ¿Es en realidad posible enseñar a pensar, en general, y particularmente, enseñar a pensar críticamente? Aprender a pensar ¿no es algo que solo ocurre en la cabeza de cada cual como resultado de otros aprendizajes que de algún modo obligan a pensar?

Mi respuesta parte de que sí se enseña a pensar. Es decir: sí es posible enseñar lo más importante que puede enseñarse. Y sí es posible la promoción del pensamiento crítico. Aclaremos: la educación académica puede enseñar a pensar a gente que ya sabe pensar (no incluyo naturalmente a la primera niñez). La misión de la academia es elevar a nuevos niveles y calidades una facultad ya adquirida (por infinidad de medios): manejo de nuevos y más complicados conceptos, de nuevas operaciones lógico matemáticas, de más exigentes lecturas, de más y mejores habilidades argumentativas.

Para ello, la primera clave consiste en la enseñanza y el aprendizaje auténticos de contenidos: pensar es siempre pensar en algo (cosas, relaciones, procesos, principios, leyes, teorías) y para pensar bien deberá conocerse bien ese algo. Pensar es posible porque hay en qué pensar, es decir, ciertas ideas sobre algo. Como dijera Dewey (1989), “el pensamiento no puede darse en el vacío; las sugerencias y las deducciones sólo pueden tener lugar en una mente que posee información acerca de hechos” (p. 69). Es solo a partir de ello que la Lógica (formal) podrá ayudar. Por otro lado, puedo enseñar una palabra, frase, fórmula, procedimiento, etcétera, pero la capacidad de poder realizar la operación de pensarlas es algo que deberá ocurrir por cuenta exclusiva de quien aprende. El pensar siempre tendrá como protagonista un sujeto concreto; es quien en última instancia tendrá que “arreglárselas como pueda”. No quita que la ayuda de los demás (digamos que de docentes) pudiera estar también ahí, más allá incluso de la enseñanza de contenidos y procedimientos, tal vez con oportunas asistencias “mayéuticas”...

Para enseñar a pensar, la educación formalizada tendrá que hacer del pensar una suerte de imperativo manifiesto, premisa intrínseca y consabida del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para enseñar a pensar, la educación formalizada tendrá que hacer del pensar una suerte de imperativo manifiesto, premisa intrínseca y concebida del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como ha dicho De Bono (1986), “si «actúas como si» fueras un pensador, te convertirás en uno”. Auscultar con preguntas los niveles de entendimiento, alimentar las dudas, promover el diálogo. Hacer las cosas de modo que haya que pensarlas. ¿Hasta qué punto no estará siendo afectado el mundo académico por un cierto exceso de formatos, esquemas obligatorios, plazos fatales (más allá de las exigencias inherentes al rigor científico y de las razonables legalidades de cada institución)? Puede que tales factores “eficienten” los procesos, pero puede que sobre todo contribuyan a engrillar el pensamiento, a moldearlo, adocenarlo. Pienso, por ejemplo, en los trabajos de tesis. ¿Cuánto espacio deja la tiranía de las reglas para el despliegue del pensamiento propio, la investigación propiamente dicha, el disenso? Pero piénsese también en hechos más cotidianos: los exámenes, la entrega de escritos y la búsqueda (y asignación) permanente y ansiosa de notas.

No veo muy claro dónde queda el suficiente espacio para algún mínimo pensar en serio, mucho menos para pensar críticamente.

2.4 Pensar críticamente: aptitud y actitud

La criticidad comporta una dialéctica: un saber y un querer que se inter-alimentan. Es una aptitud que responde a una actitud, y también al revés.

Toda capacidad crítica es, desde luego, relativa a áreas específicas (no cualquiera podrá ejercer de buen crítico de arte, por ejemplo); la primera

gran condición para un ejercicio crítico plausible viene dada, pues, por el dominio del área de la que se trate. Todo ello, por supuesto, dentro de ciertas cualidades intelectuales globales: horizonte cultural, flexibilidad mental y habilidades lógicas, metodológicas y comunicativas. Sin embargo, las aptitudes que nos confieren la combinación del dominio de un área y las habilidades intelectuales en general no conforman todavía en el sujeto lo que pudiéramos llamar “espíritu crítico”, esa fuerza capaz de adentrarse en las interioridades de algún discurso para su cuestionamiento, objeción racional, refutación, corrección o aval: esa fuerza responde a una voluntad, a un cierto celo acicateado por algún sistema de valores, en la cúpula del cual deseablemente debería estar la verdad (cualquiera que sea el concepto de verdad que se asuma).

Esta búsqueda de la verdad la entendemos aquí sólo como la deseable, y no como la única posible, porque pensamiento crítico no es por definición pensamiento comprometido con las mejores causas: el engaño, la mentira y la mala intención también suelen valerse del derecho a la crítica. El sofisma y toda clase de falacias son también, por sus formas, posibles recursos de la argumentación “crítica”.

2.5 Por una criticidad al servicio de la verdad y del bien

Acabo de usar la expresión argumentación crítica en un sentido muy amplio, para abarcar toda clase de acción crítica, incluyendo las técnicamente mal encaminadas y las de mala fe. ¿No está inevitablemente el mundo intelectual, incluyendo el académico, plagado de estas últimas? ¿No puede estar también algún pensamiento (técnicamente) crítico al servicio del desmonte de ideas pro igualdad, pro justicia, pro derechos, pro verdades, etcétera? La respuesta, de tan evidente, debería sugerir lo prescindible de la pregunta. Pero no lo es en modo alguno. Sería como dejar de preguntarse dónde, cómo, para qué y quiénes andan siempre haciendo de la falsedad una ocupación permanente.

Educación en el pensamiento crítico es una obligación que no debería separarse del compromiso ético. La capacidad de asombro, la voluntad crítica y el pensamiento crítico implican una actitud ante la vida y por tanto hacia los sistemas de valores, ante todo de los valores éticos. Deseablemente, en procura de apuntalar los mejores valores.

Sin formación en la criticidad, la enseñanza se queda como domesticación, a lo sumo como adoctrinamiento. Sin certezas, la vida y el pensamiento serían puro caos, insostenibilidad, pero la certeza hija de la aceptación acrítica de creencias es puro dogmatismo paralizante.

III. CONCLUSIONES

Formar *en y para* el pensamiento crítico es un imperativo para toda institución comprometida con una educación integral. El espíritu crítico no es algo que ande precisamente abundando como debería en el mundo de hoy. A pesar de que en muchos de los currículos del mundo se proclame la necesidad de apuntalar este nivel y tipo de pensamiento, subyacen en la mayoría de las sociedades variados grados de resistencia al compromiso con su realización práctica. Ello es expresión de los sesgos inevitables de sectores de poder a los que se sumaría posible inercia de los cuerpos magisteriales.

Es natural que educar *en y para* el pensamiento crítico pueda ser asociado por ciertos sectores a educación para la subversión cultural, pero la auténtica convivencia humana no puede menos que estar basada en la búsqueda lo más libre posible de la verdad, lo que pasa necesariamente por cuestionar tópicos y conductas. Y en ello consiste la esencia del pensamiento crítico.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bezanilla, J., y otros(2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos*. 44(1), 89-113.
- De Bono, E.(1986). *Seis sombreros para pensar*. Edición Original: Viking, England. https://www.ues.mx/movilidad/Docs/MovilidadAcademica/LIBRO_Seis_Sombros_Para_Pensar.pdf
- Dewey, J.(1989) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Cognición y Desarrollo Humano. Paidós: Buenos Aires-Barcelona-México.
- Derrida, J.(1986). *De la gramatología*. Siglo XXI Editores.
- Morin, E.(2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- Patiño, H.(2014). El pensamiento crítico como tarea central de la educación humanista. *Didac*,(64), 3-9.
- Ulloa, I. (2018). *Los caminos del aprendizaje*. Cuarta Edición. Santo Domingo.
- Villarini, A. (2003). Teoría y Pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 3-4, 35-42. Universidad de Puerto Rico.