

El pensamiento crítico como tarea central de la educación humanista

Hilda Ana María Patiño Domínguez

COORDINADORA DEL PROGRAMA DE REFLEXIÓN UNIVERSITARIA

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO

Correo electrónico: hilda.patino@ibero.mx



RESUMEN

El presente artículo plantea la importancia del desarrollo del pensamiento crítico en la concepción de una educación humanista. Se dialoga con el pensamiento de autores como Facione, Peters, Passmore, Morin, Nussbaum y Aliery para dilucidar qué entendemos por pensamiento crítico, qué relación tiene con la racionalidad y con el dinamismo de la criticidad y por qué es importante fomentarlo. Se revisan algunas habilidades indispensables que implica el pensamiento crítico y se reflexiona sobre las relaciones entre la razón humana y la dimensión emocional. El artículo brinda algunas pistas sobre lo que podríamos hacer los docentes universitarios para promover la criticidad como un ingrediente imprescindible de la formación humanista.

Palabras clave: pensamiento crítico, racionalidad, dinamismo, criticidad, humanismo, educación humanista, educación universitaria, docencia.

ABSTRACT

This article discusses the importance of critical thinking in the conception of a humanist education. It discusses the ideas of authors such as Facione, Peters, Passmore, Morin, Nussbaum and Aliery to clarify what we mean by critical thinking, how it relates to rationality and the dynamism of criticism and why it is important to promote it. It reviews some essential skills involved in critical thinking and reflection on the relationships between human reason and the emotional dimension. The article provides some clues about what professors could do to promote criticality as an necessary ingredient of humanistic education.

Key words: critical thinking, rationality, dynamism, criticality, humanism, humanistic education, college education, teaching.

Introducción

“Una vida sin examen no es digna de ser vivida”.

SÓCRATES, en la “Apología” de Platón.

¿Qué significa pensar críticamente? ¿Por qué es importante promover el pensamiento crítico en la universidad? ¿Qué ventajas aporta para la formación de los futuros profesionistas? ¿Por qué deben los do-

centes universitarios desarrollarlo en sus estudiantes? Éstas y muchas otras preguntas surgen cuando nos detenemos a reflexionar sobre el significado de pensar críticamente. Después de todo, nuestro sistema educativo se ha orientado a entrenarnos para repetir la información que se considera relevante para comprender el mundo, más que a cuestionarla. Nadie hoy, en su sano juicio, pondría en duda, por ejemplo,

las leyes físicas y químicas aceptadas unánimemente por la comunidad científica. La educación formal toma lo mejor del pasado: los descubrimientos, las leyes, las teorías y las afirmaciones que los científicos y los grandes pensadores han desarrollado y demostrado, de modo que estas verdades puedan ser transmitidas a las nuevas generaciones, ahorrándoles el arduo camino que ellos tuvieron que abrir. Gracias a la transmisión de la información valiosa salvaguardamos el legado de la tradición y avanzamos hacia el futuro con pasos más firmes, “caminando sobre hombros de gigantes”, como se dice popularmente. Toda educación tiene una indispensable función conservadora, quizá la de mayor peso, gracias a la cual logra consolidarse nuestra civilización. Cuando miramos las cosas de este modo parecería que el pensamiento crítico es un arma peligrosa que amenaza con regresarnos escalones atrás en el camino del conocimiento humano. Muchas veces, dudar, cuestionar, poner en tela de juicio, mostrarse escéptico ante ciertas afirmaciones, no es signo de inteligencia, sino de profunda ignorancia sobre algún asunto. ¿Cómo y cuándo es válido cuestionar? ¿De qué manera debe insertarse el pensamiento crítico en la educación de la juventud? Estas preguntas nos remiten a una más básica: ¿Qué entendemos por pensamiento crítico? En las siguientes secciones trataremos de dar respuesta a algunas de estas interrogantes.

¿Somos seres racionales?

Dan Aliery, un psicólogo contemporáneo del Massachusetts Institute of Technology (MIT) que se especializa en la “economía de la conducta”, afirma que los seres humanos somos predeciblemente irracionales, es decir, somos constantes en nuestra irracionalidad. Ya desde los “maestros de la sospecha”, Nietzsche y Freud, se ha cuestionado la capacidad racional que para Sócrates, Aristóteles y toda la tradición de la filosofía clásica define nuestra humanidad, aquello que nos distingue de los animales. Freud enfatizó el papel que el inconsciente irracional tiene en nuestras decisiones, aparentemente racionales.

A través de experimentos de corte más bien conductista, Aliery (2013) llega a conclusiones muy

parecidas cuando analiza nuestros patrones de consumo. El consumismo significa estar a merced de los deseos irracionales que justifican compras innecesarias: a menudo caemos en falacias que revelan que detrás de nuestras decisiones hay una justificación que esconde deseos, miedos, enojos, venganzas y necesidades afectivas de todo tipo muy alejadas de lo que consideraríamos pensamiento racional.

Parecería que lo que llamamos racionalidad no es más que una delgada capa que cubre y maquilla la realidad más honda y vasta de nuestra vida emocional. Pero, concediendo que Aliery tuviera razón, y que la racionalidad fuera una delgada capa, la adquisición más reciente del cerebro de los homínidos en la evolución, eso no significa que no exista y que no tenga una importancia crucial para considerar la realidad humana. Tal como la delgada capa atmosférica de nuestro planeta hace posible la vida, la racionalidad hace posible la vida humana. Veamos por qué.

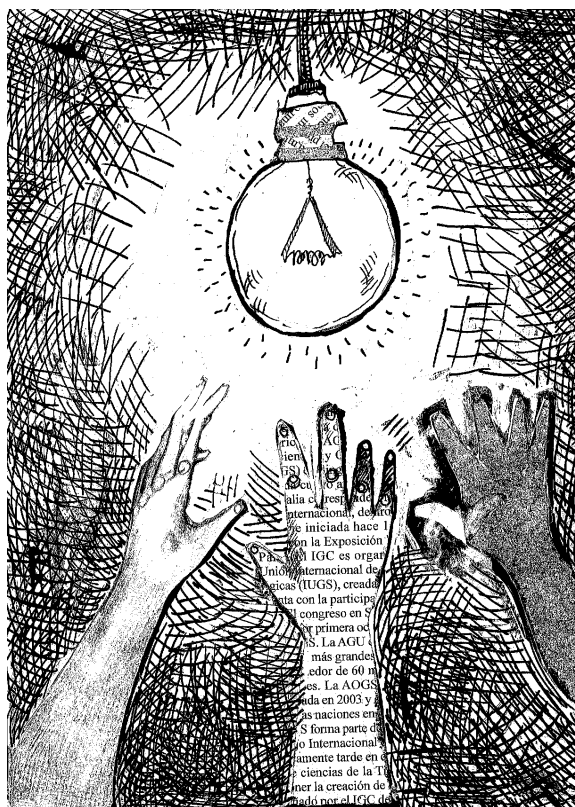
La racionalidad: factor clave en la vida humana

En su obra “La fragilidad del bien”, Martha Nussbaum (2004) hace un cuidadoso análisis de la postura de Aristóteles respecto al papel del deseo en la vida humana. A partir de esto, resulta evidente que el motor de nuestras acciones son los deseos, pero no solamente, sino que se requiere de la percepción y el pensamiento (2004: 358). Para Aristóteles, las conexiones entre deseo, cognición y movimiento son lógicas y conceptuales:

Supongamos que Aristóteles mantiene (lo que parece verdadero) que nuestras concepciones generales del desear, el percibir y el movernos hacia un objeto están interrelacionadas lógicamente, es decir, que toda descripción de una de ellas se referirá de algún modo a las demás (...) nada de esto impide que la órexis¹ posea el tipo de independencia lógica del fin necesaria para poder servir de causa del movimiento” (Nussbaum, 2004: 361).

Esto significa que aunque el deseo, la cognición y la acción están relacionados, guardan independencia entre sí. Nussbaum sostiene que para Aristóteles

4 • *El pensamiento crítico como tarea central de la educación humanista*
Hilda Ana María Patiño Domínguez. *Didac* 64 (2014): 3-9



el deseo “debe combinarse perfectamente con la percepción para que se siga el movimiento” (2004: 361) y que las facultades cognoscitivas “deben brindar una vía posible y disponible hacia el fin o el movimiento no se producirá” (2004: 361). Al sujeto no lo mueve un deseo cualquiera, sino aquel que considera lógicamente posible de alcanzar.

Lo que rescatamos de esta reflexión es la idea de que aun concediendo que nuestros deseos irracionales dirigen nuestras decisiones, la función racional está siempre presente en el cálculo de las posibilidades de acción que nos orienta sobre qué deseos preferir y cuáles postergar a la hora de actuar. Este sentido de agencia está definido por el papel de la racionalidad humana en las decisiones: en última instancia, el ser humano es dueño de sus propios actos porque decide a cuáles motivaciones y deseos hacer caso y a cuáles no. Ciertamente, esto puede suceder de una manera muy veloz, casi imperceptible cuando tomamos una decisión,

pero si no actuamos como autómatas o en estado de trance hipnótico siempre hay un momento de lucidez racional durante el cual decidimos darle más peso a unos motivos que a otros al tomar un curso de acción. De hecho, el mismo Aliery, que subraya tanto el papel de la irracionalidad, hace un esfuerzo constante por ayudar a las personas que leen sus textos a autoexaminarse para que esa lucidez racional se haga más amplia y duradera y repercuta en sus decisiones.

Después de todo, esto nos vuelve más dueños de nuestros actos, nos convierte en agentes y promueve nuestra propia humanización.

Racionalidad y pensamiento crítico

Jürgen Habermas (1987) ha hecho mucho énfasis para distinguir dos tipos de racionalidad en el ser humano: lo que llama la *racionalidad instrumental*, que se circunscribe al cálculo de los medios que nos sirven para conseguir un fin, y la *racionalidad comunicativa*, que está abierta al diálogo con los demás para encontrar consensos y llegar a acuerdos que favorezcan lógicamente la vida de los representados en la comunidad del diálogo y no solamente a los intereses de unos cuantos. Habermas insiste en esta distinción porque la racionalidad instrumental es fríamente calculadora: en ella no hay planteamientos éticos, sino análisis de costos y beneficios que nos ayudan a tomar decisiones eficaces para alcanzar un objetivo. Si bien su uso ha contribuido a construir la civilización desde el punto de vista tecnológico y económico, los resultados de esta racionalidad instrumental también han sido las guerras, la desigualdad social, la pobreza y la devastación del planeta, al punto que, si queremos sobrevivir como especie, la racionalidad instrumental debe supeditarse entonces a consideraciones más profundas de tipo ético.

La capacidad de cuestionar la racionalidad instrumental es, a su vez, un ejercicio racional que unos llaman *pensamiento crítico* y otros han denominado *dinamismo de la criticidad*. En la “Filosofía educativa” de la Universidad Iberoamericana (1985) se define la criticidad como la tendencia que impulsa a una persona a dar razón de sus propios actos, lo

cual va más allá de la simple justificación, pues implica la capacidad de defender su propia postura ante una situación proporcionando argumentos pertinentes en referencia al contexto y los criterios que la justifiquen.

El asunto de los criterios es clave porque su análisis trasciende los límites de la instrumentalidad para llevarnos al terreno de la ética. Este tipo de consideraciones son las que toman en cuenta autores como Edgar Morin (2001) en su propuesta de los “Siete saberes de la educación del futuro” cuando habla de la “ética del género humano”, o la enseñanza de la comprensión, o Nussbaum (2012) cuando propone las diez capacidades centrales para una vida humana digna, entre las que menciona *la razón práctica*.

Peter Facione² (2007) ofrece la definición de pensamiento crítico consensada por la Asociación Filosófica Americana:

Entendemos que el pensamiento crítico (pc) es el juicio autorregulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio. El pc es fundamental como instrumento de investigación. Como tal, constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno. Si bien no es sinónimo de buen pensamiento, el pc es un fenómeno humano penetrante, que permite autorrectificar (Facione, 2007: 21).

Si tratamos de identificar los rasgos del pensamiento crítico es probable que coincidamos en los siguientes propuestos de Facione:

Examinar ideas: Significa identificar el papel que juegan varias expresiones en el contexto de una argumentación; ser capaz de comparar y contrastar ideas, identificar puntos de controversia y determinar las partes que los componen; de identificar las relaciones de las partes con el todo de un argumento.

Identificar argumentos: Implica detectar la tesis central de un argumento y, con ello, las razones que apoyan o contradicen ese argumento o punto de vista.

Analizar argumentos: De lo que se trata es de identificar y diferenciar:

- a) La conclusión principal,
- b) Las premisas y razones que se presentan para apoyar la conclusión principal,
- c) Las premisas y razones adicionales que se presentan como apoyo de aquellas premisas y razones,
- d) Los elementos adicionales del razonamiento que no se presentan explícitamente, como conclusiones intermedias, suposiciones o presupuestos,
- e) La estructura general del argumento o hilo de razonamiento,
- f) Los elementos que hacen parte de lo que se está examinando pero que no son parte del razonamiento: el contexto o el telón de fondo del mismo.

Evaluar argumentos: Es una actividad que generalmente se realiza a la par que se identifica el argumento. La evaluación es la “valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona...” (Facione, 2007: 5). Esta evaluación implica:

- a) Reconocer los factores pertinentes para determinar el grado de credibilidad que se debe otorgar a una fuente de información o a una opinión,
- b) Determinar la pertinencia de cuestionamientos, información, principios, o procedimientos,
- c) Determinar la aceptabilidad, el nivel de confianza, que se debe otorgar a la experiencia, situación, juicio u opinión,

6 • *El pensamiento crítico como tarea central de la educación humanista*
Hilda Ana María Patiño Domínguez. *Didac* 64 (2014): 3-9

- d) Juzgar si la aceptabilidad de las premisas de un argumento justifica que se acepte la conclusión derivada como verdadera,
- e) Desarrollar objeciones y determinar si apuntan a debilidades significativas en el argumento que se está evaluando,
- f) Determinar si un argumento se apoya en suposiciones falsas o dudosas y determinar qué tanto debilitan el argumento,
- g) Identificar en qué medida información adicional pudiera fortalecer un argumento.

Estas características ofrecen, sin duda, una ayuda a los docentes que quisieran desarrollar en sus alumnos un mayor pensamiento crítico.

El pensamiento crítico no es racionalidad instrumental

Pensar críticamente implica saber utilizar la información disponible: buscarla, cuestionarse sobre ella, pero principalmente ser capaz de elaborar, poco a poco, una postura personal en diálogo constante con los datos y los autores. Es más una actitud de vida que una habilidad aislada, pues implica al sujeto integral, con razón y con emoción, con deseos y voluntad. Sólo así se entiende la afirmación de que el pensamiento crítico es un recurso poderoso para la vida personal.

La mera transmisión de información nunca es suficiente para formar un espíritu crítico. Para John Passmore (1982), tampoco se trata de un “hábito”, en el sentido de una conducta que de tanto repetirse se convierte en algo automático que no requiere de la reflexión o el razonamiento, tal como se forman las “destrezas” manuales. Ciertamente es posible entrenar a alguien en la destreza de “formular críticas”, pero esto no constituye el pensamiento crítico: “El proceso de entrenar a los alumnos para formular [ese] acopio de respuestas puede ser calificado adecuadamente como *adoctrinamiento*” (Passmore, 1982: 386), y si bien la capacidad de argumentar es necesaria para ejercer un espíritu crítico, no es suficiente: también es preciso cultivar la capacidad de observar, preguntarse, comparar,

relacionar, analizar, sintetizar y evaluar. Y, con todo, ser crítico es algo más que esto. Se trata, como decíamos, de una *actitud* que conforma de manera sustantiva nuestra personalidad; es lo que Passmore denomina “rasgo de carácter”. Si damos esto por verdadero se nos plantean serias dificultades para poder enseñar a ser críticos, las mismas que Platón o Aristóteles encontraban para enseñar la virtud. Y esto es así porque la formación de la persona se logra siempre por medios indirectos: el contexto, el ambiente educativo, las interacciones sociales cotidianas, el ejemplo del profesor, entre otros muchos factores.

Pensar críticamente 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. Implica apropiarse de un lenguaje que permita un entendimiento más profundo de los fenómenos estudiados. Por eso gran parte del trabajo de reflexión crítica en la universidad tiene que ver con la lectura de textos de autores que proporcionan estas categorías analíticas.

Pensamiento crítico y educación humanista

La propuesta de Facione circunscribe el pensamiento crítico a la actividad racional, y si bien se sostiene que esta actividad es un recurso poderoso para la vida personal, el mismo autor admite que la educación liberal (humanista en nuestro contexto) es mucho más que pensamiento crítico porque en ella confluyen las dimensiones cultural, ética y espiritual de la vida:

Comprende la evolución de la toma de decisiones de carácter personal hacia otra que tenga en cuenta un nivel de integridad de principios y de preocupación por el bien común y la justicia social. También, el darse cuenta de las maneras en que nuestras vidas se moldean por obra de fuerzas políticas, sociales, psicológicas, económicas, ambientales y físicas, tanto globales como locales. Además está el crecimiento que proviene de la interacción con nacionalidades,

culturas, idiomas, grupos étnicos, religiones y niveles socioculturales diferentes de los propios. Implica refinar las sensibilidades humanas propias mediante la reflexión sobre las preguntas recurrentes de la existencia humana, como el amor, la vida y la muerte. Está la sensibilidad, apreciación y evaluación crítica de todo lo que es bueno y lo que es malo en la condición humana (Facione, 2007: 18).

Así, al parecer el pensamiento crítico es en realidad un dinamismo que nos afecta de manera integral. Además del ejercicio lógico-racional, también promueve en nosotros sentimientos como el compromiso para defender aquello que consideramos justo o éticamente correcto.

La criticidad implica el hábito de la autoobservación y de la autocorrección, clarificar los criterios desde los cuales se emiten los propios juicios y considerar los contextos en los cuales los formulamos (Lipman, 1992), así como sus implicaciones. Para Passmore (1986) se trata de un rasgo de carácter y, a la vez, una capacidad abierta cuya promoción es de extrema importancia en la educación, ya que es la condición de posibilidad para la formación de un sujeto autónomo, capaz de autorregulación. Al examinarnos, la conciencia crítica nos revela los límites de nuestra propia razón, entre los cuales están muchas de nuestras emociones.

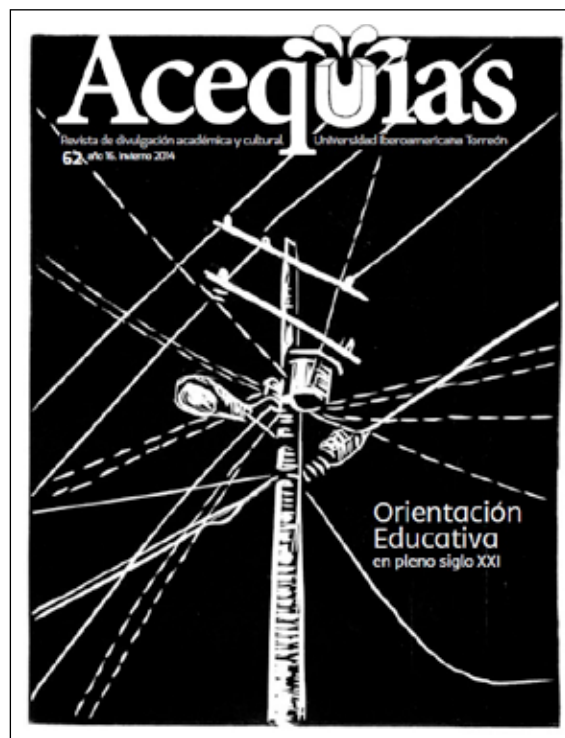
Pasiones como la envidia o los celos pueden llegar a perturbar la imparcialidad y es deseable controlarlas y aprender a manejarlas en aras del mismo bien emocional de la persona. Sin embargo, a diferencia de lo que parece sostener Ariely (2011), no todas las emociones son necesariamente irracionales y por eso en lugar de plantear la distinción entre emociones y razón, Richard Peters propone un punto de vista más integral al hablar de *niveles de vida*, en donde la razón y las emociones coexisten. Estos niveles serían la irracionalidad, la no razonabilidad y la racionalidad.

En el nivel de la racionalidad, la calidad del mundo afectivo se eleva al prevalecer las “pasiones racionales” (Peters, 1982), entre las que destacan la búsqueda de la verdad, el amor por la lógica, el orden

y la justicia, y la aversión por lo arbitrario, injusto e irrelevante, por ejemplo. Emociones de este tipo promueven la investigación y la objetividad.

La criticidad, en tanto dinamismo, pertenece al nivel de vida racional. Como señala Morin (2001), la verdadera racionalidad es abierta por naturaleza, examina permanentemente la relación entre los argumentos y los datos empíricos que los avalan; es humilde para reconocer sus propias limitaciones; mantiene una perspectiva global y es sensible a las cuestiones éticas. Es alterocéntrica y, por lo tanto, humanizante.

Se trataría de promover lo que Nussbaum (2012) llama la capacidad de los “sentidos, imaginación y el pensamiento” para ejercer la libertad de expresión política y artística, así como la capacidad de la “razón práctica” para “formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida” (Nussbaum, 2012: 53-54). De esta manera, la criticidad se coloca en el centro mismo de la tarea educativa y de nuestro futuro como humanidad.



NOTAS

¹ Puede traducirse como “deseo”. Según Nussbaum, Aristóteles inventó probablemente este término para indicar la característica común a todos los movimientos animales dirigidos a un objeto (2004: 354).

² El doctor Facione fue rector de Loyola University, en Chicago, y es decano del National Center for Science & Civic Engagement.

REFERENCIAS

- Ariely, Dan. *Las ventajas del deseo. Cómo sacar partido de la irracionalidad en nuestras relaciones personales y laborales*, traducción de Elisenda Julibert. Barcelona: Ariel, 2011.
- Ariely, Dan. *Las trampas del deseo. Cómo controlar los impulsos irracionales que nos llevan al error*, traducción de Francisco J. Ramos. Barcelona: Ariel, 2013.
- Facione, Peter A. “Pensamiento crítico. ¿Qué es y por qué es importante?”, 2007 *Insight Assessment: California Academic Press* (consulta: 16 de noviembre de 2013) <<http://www.eduteka.org/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>>.
- Habermas, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1987.

- Lipman, Mathew, Ann Sharp y Frederick S. Oscanyan. *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1992.
- Lynch, Cindy L., y Susan K. Wolcott. “Helping your students develop critical thinking skills”. *Idea Paper*, 37 (2001) (consulta: 7 de octubre de 2013) <http://cte.udel.edu/sites/cte.udel.edu/files/PDFs/Idea_Paper_37.pdf>.
- Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós, 2001.
- Nussbaum, Martha C. *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y filosofía griega*. Madrid: Balsa de Medusa, 2004.
- Nussbaum, Martha C. *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 2012.
- Passmore, John. “La enseñanza del sentido crítico”. *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Eds. R.F. Dearden, P.H. Hirst y R.S. Peters. Madrid: Narcea, 1982.
- Passmore, John. *Filosofía de la enseñanza*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- Peters, Richard. “La razón y la pasión”. *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Eds. R.F. Dearden, P.H. Hirst y R.S. Peters. Madrid: Narcea, 1982.
- Universidad Iberoamericana. *Filosofía educativa*. México: UIA, 1985.

RECOMENDACIONES PARA EL AULA

Muchas de las tareas que encargamos a nuestros estudiantes tienen que ver con repetir o parafrasear la información que les transmitimos, pero éste es sólo el primer paso para desarrollar un pensamiento crítico. Es muy importante trascender este nivel y aprender a cuestionar los datos. El enfoque general de la enseñanza debe ser problematizador: hacer hincapié en las incertidumbres y el cuestionamiento a partir de la información recabada.

Estrategias como el método de proyectos, el estudio de casos o la solución de dilemas morales son muy recomendables para favorecer el pensamiento crítico si el profesor sabe dirigir debates y cuestionar oportunamente la argumentación de sus estudiantes. Desde este enfoque, Lynch y Wolcott (2001) proponen varias recomendaciones para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes:

1. Dada una situación, pedirles que identifiquen el problema, la información relevante y las incertidumbres.
2. Explorar la interpretación y las conexiones: implica interpretar la información identificando los aspectos relevantes y controlando los propios prejuicios y organizando los datos de manera significativa para buscar una solución.
3. Pedirles que prioricen las alternativas de posible solución y comunicarlas.
4. Solicitarles que integren, monitoreen y refinen las estrategias para abordar el problema. Implica dar cuenta de las limitaciones de la solución que ellos han propuesto.

Se recomienda empezar por estructurar las tareas y las discusiones de clase para favorecer las habilidades de pensamiento crítico desde un nivel elemental y paulatinamente ir desarrollando habilidades de investigación hasta que los estudiantes sean capaces de proponer soluciones alternativas a los problemas. Existen numerosos recursos didácticos en Internet y en los libros dedicados al tema de los que se puede echar mano para ayudar a los estudiantes a convertirse en pensadores más refinados y críticos.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- Argudín, Yolanda, y María Luna. *Aprender a pensar leyendo bien. Habilidades de lectura a nivel superior*. México: Paidós, 2006.
- Argudín, Yolanda, y María Luna. *Libro del profesor. Desarrollo del pensamiento crítico*. México: Universidad Iberoamericana/Plaza y Valdés, 2001.
- Delgado, Araceli. *Formación valoral a nivel universitario*. México: Universidad Iberoamericana, 2001.
- Ordieres, Alejandro, María Eugenia Cárdenas y Guillermo Macías. *Formación en el pensamiento crítico*. México: McGraw-Hill, 2012.
- Paul, Richard., y Linda Elder. “La miniguía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas”, 2003. *Fundación para el Pensamiento Crítico* <<http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Conceptsand-Tools.pdf>>.
- Insight Assessment. “Measuring Thinking Worldwide” <<http://www.insightassessment.com/>>.

Recibido: 19 de noviembre de 2013.

Aceptado: 24 de febrero de 2014.