

Javier Roberto Suárez González
Daniela Pabón Llinás
Leonor Villaveces Franco
Julio Antonio Martín Gallego

Pensamiento crítico y filosofía

Un diálogo con nuevas tonadas

LOS AUTORES

JAVIER ROBERTO SUÁREZ GONZÁLEZ

Candidato a doctor del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia (Colombia). Magíster en Educación de la Universidad del Norte (Colombia). Licenciado en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia).

JULIO ANTONIO MARTÍN GALLEGO

Magíster en Educación con énfasis en cognición de la Universidad del Norte (Colombia). Especialista en Filosofía Contemporánea e Ingeniero Mecánico de la misma Universidad.

LEONOR VILLAVECES FRANCO

Filósofa de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Desarrollo Social de la Universidad del Norte (Colombia).

DANIELA PABÓN LINÁS

Filósofa de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Magíster en Filosofía de la Universidad del Norte (Colombia).

PENSAMIENTO CRÍTICO Y FILOSOFÍA

Un diálogo con nuevas tonadas

COLECCIÓN ÉTICA & EDUCACIÓN

PENSAMIENTO CRÍTICO Y FILOSOFÍA

Un diálogo con nuevas tonadas

JAVIER ROBERTO SUÁREZ GONZÁLEZ

DANIELA PABÓN LLINÁS

LEONOR VILLAVECES FRANCO

JULIO ANTONIO MARTÍN GALLEGÓ

Grupo de Investigación STUDIA – UNINORTE

Grupo de Investigación DE NOVO – FUNDACIÓN PROMIGAS

Área metropolitana
de Barranquilla (COLOMBIA), 2018

 **UNIVERSIDAD
DEL NORTE**
Editorial

 **PROMIGAS**
Fundación

Pensamiento crítico y filosofía: un diálogo con nuevas tonadas/ Javier Roberto Suárez González [y otros]. -- Barranquilla, Colombia: Editorial Universidad del Norte; Fundación Promigas, 2018.

102 páginas: il. ; 24 cm.

Incluye referencias bibliográficas (p. 79-82)

ISBN 978-958-789-032-7 (impreso)

ISBN 978-958-789-033-4 (PDF)

1. Pensamiento crítico. 2. Filosofía de la educación. 3. Educación moral. I. Suárez González, Javier Roberto. II. Pabón Llinás, Daniela. III. Villaveces Franco, Leonor. IV. Martín Gallego, Julio Antonio. V. Tít.

(370.114 P418 ed. 23) (CO-BrUNB)



Vigilada Mineducación

www.uninorte.edu.co

Km 5, vía a Puerto Colombia, A.A. 1569

Área metropolitana de Barranquilla (Colombia)



www.fundacionpromigas.org.co

Calle 66 n°. 67-123

Barranquilla (Colombia)

© Universidad del Norte, 2018

© Fundación Promigas, 2018

Javier Roberto Suárez González, Daniela Pabón Llinás, Leonor Villaveces Franco

Julio Antonio Martín Gallego

Coordinación editorial

Zoila Sotomayor O.

Revisión académica y corrección ortotipográfica

Lorena Elejalde

Corrección de estilo

Farides Lugo

Diseño y diagramación

Luis Gabriel Vásquez M.

Diseño de portada

Munir Kharfan de los Reyes

Impreso y hecho en Colombia

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S. (Bogotá)

Printed and made in Colombia

© Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio reprográfico, fónico o informático, así como su transmisión por cualquier medio mecánico o electrónico, fotocopias, microfilm, *offset*, mimeográfico u otros sin autorización previa y escrita de los titulares del *copyright*. La violación de dichos derechos puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.

Agradecimientos

Agradecemos especialmente a Ángela Calvo, asesora experta de la primera fase del proyecto, por sus comentarios y reflexiones en torno a la construcción teórica de la propuesta. También a Rosario Jaramillo, asesora experta de la segunda fase, por la retroalimentación de la exploración teórica y el acompañamiento al trabajo conjunto con los docentes.

Así mismo, agradecemos a Paola Martínez y a Katty Alzamora por su dedicación y compromiso como asistentes de investigación.

Además, damos gracias al Departamento de Humanidades y Filosofía de la Universidad del Norte, y a la Fundación Promigas, por su invaluable apoyo en esta iniciativa.

Por último, agradecemos, sobre todo, a los profesores e instituciones de educación básica y media que hicieron parte de las dos primeras fases de este proyecto, por su tiempo y participación en las actividades propuestas.

Contenido

PRESENTACIÓN	ix
<i>Ángela Calvo de Saavedra</i>	
PRÓLOGO	xvii
El proyecto de investigación	xxi
Pensamiento crítico en las aulas para la acción ética en un mundo público	xxiii
1. DISCUSIONES TRANSDISCIPLINARES SOBRE EL PENSAMIENTO CRÍTICO	1
1.1 El pensamiento crítico desde una perspectiva cognitiva	2
1.2 El pensamiento crítico “hermenéutico” y latinoamericano	9
1.3 Pensamiento crítico como pensamiento constructivo	12
1.4 Una teoría integradora	14
2. MIRADAS FILOSÓFICAS SOBRE EL PENSAMIENTO CRÍTICO	18
2.1 Una crítica del pensamiento crítico	19
2.2 El juicio reflexionante y la inclinación política-pública de la razón . . .	20
2.3 El pensamiento reflexivo como sinónimo del pensar críticamente . . .	24
2.4 Pensamiento y reflexividad social	25
2.5 El pensamiento crítico tiene implicaciones prácticas	27
3. ÁMBITOS PRÁCTICOS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO: EDUCACIÓN Y ÉTICA . .	29
3.1 Una educación crítica en función de lo público	29
3.2 La educación como autorreflexión crítica	32
3.3 Educación y experiencia [<i>Erfahrung</i>]	34
3.4 Una educación crítica para la ciudadanía global	37
3.5 Pensamiento crítico y ética	40
4. “PENSAR CRÍTICAMENTE PARA SER”: CATEGORÍAS DE LO SENSIBLE COMO UNA NUEVA PROPUESTA CONCEPTUAL	44
4.1 La importancia de la “relacionalidad” y el diálogo	45
4.2 La importancia de un pensar corporizado y afectivo	47
4.3 La importancia de un pensar reflexivo	49
4.4 Las categorías de lo sensible	50
4.5 El pensamiento crítico como un modo de vida	53

5. PENSAMIENTO CRÍTICO EN LAS AULAS: UNA EXPERIENCIA EN DIÁLOGO CON LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA	55
5.1 Apuntes metodológicos	56
5.2 Resultados empíricos	58
5.3 Un taller con los maestros	62
5.4 Políticas institucionales y directrices públicas en torno al pensamiento crítico	64
5.5 Los aportes de los datos empíricos a las nociones de pensamiento crítico: un diagnóstico de la realidad actual	69
6. PENSAR CRÍTICAMENTE PARA LA ACCIÓN ÉTICA EN UN MUNDO PÚBLICO .	73
REFERENCIAS	79
ANEXO. <i>Espacios de encuentro</i> : una batería de talleres a propósito de un laboratorio de pensamiento crítico	83
LOS AUTORES	101

PRESENTACIÓN

Ángela Calvo de Saavedra*

Pienso que estamos en una era en que tanto la ciencia profunda como la creatividad artística están siendo amenazadas por una mentalidad cortoplacista orientada al lucro (*profit*). Realmente necesitamos hacer una causa común los científicos y los humanistas, porque son el pensamiento investigativo profundo, el poder de la imaginación, y el poder del pensamiento crítico riguroso lo que verdaderamente compartimos.

MARTHA NUSSBAUM

La invitación a presentar el libro *Pensamiento crítico y filosofía: un diálogo con nuevas tonadas* ha sido para mí motivo de regocijo, por varias razones: en primer lugar, tres de sus cuatro autores fueron mis dilectos alumnos en la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana y resulta emocionante ser partícipe de su florecimiento filosófico, investigativo y pedagógico, verlos embarcarse en una apuesta entusiasta y original por el papel de la filosofía en la construcción de un mundo mejor. En segunda instancia, es conmovedor como maestro experimentar la persistencia en la memoria de huellas de una conversación que, aunque interrumpida hace años, sigue resonando en ellos y le da sentido a mi presencia como interlocutora tanto en el diseño inicial como en la presentación pública de un proyecto en el que cristaliza su comprensión del quehacer filosófico y la pregunta por sus condiciones de posibilidad como *paideia* en nuestro contexto colombiano. Por último, la pregunta que orienta la indagación

* Doctora en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Está vinculada a la Pontificia Universidad Javeriana como Profesora Emérita de la Facultad de Filosofía, miembro del grupo de investigación Problemas de Filosofía y miembro del Consejo de Regentes. Además hace parte del Executive Committee de la Hume Society y es miembro fundador de la Red Latinoamericana de Estudios sobre el Reconocimiento (RELAER). Ganadora del Premio Bienal al Investigador Javeriano con el libro *El carácter de la "verdadera filosofía" en David Hume* (2013) y del Premio Bienal a la Investigación Javeriana. Vida y Obra (2015). Sus áreas de interés son: filosofía moderna, David Hume, filosofía moral y política contemporánea, sentimientos y emociones en la racionalidad práctica, Freud, teoría crítica de la sociedad y filosofía de la educación. Profesora invitada en varias universidades del país. Ha publicado varios artículos y capítulos de libro sobre sus áreas de interés.

y la puesta en práctica del proyecto, la inquietud filosófica por la formación, por el cultivo de nuestra común humanidad ha constituido, desde el momento en el que inicié mi vida académica hasta hoy, como profesora emérita, la pasión determinante de mi trayectoria, lo cual me ha permitido leer con curiosidad y simpatía el libro.

La conferencia pronunciada por Martha Nussbaum con ocasión del premio Kyoto que le fue otorgado en 2016, titulada *La filosofía al servicio de la humanidad*, de la cual he tomado el epígrafe, resulta inspiradora para esta presentación, por su concepción de la filosofía moral y política como disciplina práctica que “trata de elaborar un plano teórico de vidas decentes y justas en un mundo lleno de divisiones, competencia, miedo y catástrofes no controladas”. Convencida de que la filosofía todavía puede contribuir de modo significativo al cultivo de nuestra humanidad y a la construcción de un mundo cada vez más proclive a la inclusión de diversos proyectos de vida buena que puedan convivir y cooperar en clave de justicia es, sin embargo, enfática en afirmar que la tarea crítica que ejerce la filosofía frente a la racionalidad al servicio de la productividad y a la cultura de la competitividad, así como la posibilidad de intervenir con sus ideas normativas en el ámbito social donde se toman las decisiones, dependen de que la academia se ejercite en la autocrítica: “su reto es cambiar si quiere convocar a los jóvenes”. El desafío para quienes habitamos el espacio académico como profesores e investigadores en filosofía es plantearnos la pregunta: ¿qué tipo de filosofía sirve a la humanidad?

Más que una respuesta directa a la inquietud, Nussbaum nos propone los siguientes criterios orientadores para el autoexamen de nuestras prácticas: 1) Rigor y transparencia en el uso crítico de la razón y la argumentación, al modo socrático; 2) trabajo respetuoso con otras disciplinas; 3) respeto por la pluralidad de orientaciones de sentido de vida, religiosas o no; 4) interés en abrir el canon de la enseñanza para promover diálogos interculturales; 5) inclusión de voces hasta ahora excluidas del discurso filosófico, típicamente voces femeninas; 6) preocupación por la vida humana real en su confusión, riqueza y complejidad, que se actualiza mediante el diálogo no solo con narrativas cotidianas concretas sino con la literatura, la música y el cine; 7) el estudio de las emociones y la imaginación.

Al introducir la reflexión de Nussbaum, quiero resaltar no solamente la prioridad que otorga al pensar crítico en el quehacer filosófico sino sobre todo, la exigencia autocrítica para la enseñanza de la filosofía si su tarea es servir a la humanidad pues, a mi juicio, esos son los dos motivos que articulan la investigación y el libro *Pensamiento crítico y filosofía. Un diálogo con nuevas tonadas*. Como advierten los autores en el prólogo, el pensamiento crítico se ha convertido en núcleo de las ideas y prácticas pedagógicas, pero se ha entendido de maneras tan diversas, que lo propio de su actividad en la formación se ha difuminado. El propósito no es extraer, a partir de la literatura sobre el tema una definición esencial, sino más bien comprenderlo como una “actividad”, o “disposición frente al mundo” que articule las relaciones cotidianas que establece el estudiante con el saber, con los otros y consigo mismo en términos de razonabilidad.

El objetivo de la investigación es teórico y práctico: la minuciosa exploración de las escuelas anglosajonas que, desde las últimas décadas del siglo XX, vienen trabajando el tema del pensamiento crítico en particular para la educación básica y media, en diálogo con la tradición filosófica y con la interpelación de las teorías feministas y de la cognición situada, se lleva a cabo con una finalidad concreta, el diseño —con la participación de los maestros— de un currículo nuevo para la enseñanza de la filosofía en algunas instituciones escolares en la ciudad de Barranquilla. En su apuesta por la filosofía como mediación decisiva en el desarrollo del pensamiento crítico, conciben al pensador como el centro de la transformación, porque él es quien, desde su perspectiva situada, falible y contingente —como maestro o como discípulo— abre el mundo de sus vivencias a otras perspectivas y hace uso de herramientas cuyos resultados pueden ser evaluados por la misma comunidad educativa. Naturalmente, el ámbito de incidencia formativa trasciende las fronteras de la escuela y, en ese sentido, el proyecto tiene un interés ético-político emancipatorio, la forja de ciudadanía cosmopolita, determinante en la construcción de una sociedad reflexiva.

En el desarrollo del trabajo los autores logran entablar un exitoso diálogo polifónico con los enfoques teóricos provenientes de diversas disciplinas que eligen, así como con distintas tradiciones de la filosofía

moderna y contemporánea. Vale la pena destacar la destreza con la que tejen los puentes y las diferencias entre las distintas voces, logrando la pretensión del subtítulo del libro, “nuevas tonadas” sobre una vieja inquietud, el vínculo indisoluble de la filosofía con el pensamiento crítico.

En el primer capítulo reconstruyen las tres “olas” del pensamiento crítico en educación, dinámica abierta por Richard Paul y capitalizada en la escuela de Harvard, especialmente en el Proyecto Zero, en el seno del cual investigadores en educación provenientes de contextos socioculturales diversos han unido sus esfuerzos para diseñar herramientas útiles para que los maestros puedan promover el pensamiento crítico en el aula. Formada en esa escuela, la colega Angela Bermúdez ha planteado una perspectiva integradora basada en cuatro herramientas estructurales para pensar y actuar críticamente, que los autores del libro retoman: i) identificar falsedades o injusticias en juicios formulados por otros o en situaciones sociales; ii) escepticismo reflexivo, hábito de monitoreo del pensamiento propio; iii) pensamiento sistémico, potenciador del establecimiento de relaciones complejas; iv) multiperspectividad en el abordaje de los problemas. Se trata de herramientas de reflexión social, no solo cognitivas, contrastables, refinables y evaluables a partir de las experiencias en el aula en diversos contextos.

En el segundo capítulo, ponen en diálogo los planteamientos de Kant, Arendt, Dewey y la Teoría Crítica de la Sociedad, sobre el pensar crítico. Como afirmara Kant, la modernidad es la época de la crítica, no en el sentido de antagonismo entre sistemas, sino del examen riguroso que la razón debe hacer de sus alcances y sus límites. Quizás el resultado más significativo de la crítica kantiana sea su distinción entre el uso teórico y el uso práctico de la razón: mientras el primero permite *conocer* lo que es, el segundo se orienta a *pensar* lo que debe ser; esta distinción abrió la doble imagen de mundo, la imagen científica y, en su límite de posibilidad, la imagen moral que da cuenta de la libertad, de aquello que debe ser. La invención kantiana de la autonomía cristaliza en el uso público de la razón cuya finalidad es la constitución de un Estado de derecho en el cual todas las personas sean tratadas como fines en virtud de su igual dignidad. Pero a los usos teórico y práctico de la razón, se une el uso estético o juicio reflexionante, que da lugar a lo particular

y a lo contingente y, gracias a la imaginación, a la intersubjetividad, a la posibilidad de comunicación que morigerará nuestra insociable sociabilidad. De este tercer uso de la razón, se nutren tanto la apuesta pragmatista de Dewey por una democracia como forma de vida animada por el diálogo incluyente, como el republicanismo de Arendt con su énfasis en la deliberación y participación política como mecanismo de reproducción social.

Sin embargo, la confianza ilustrada en la razón como voluntad de verdad, de justicia y belleza, terminó en la reducción de los ideales normativos modernos a modernización capitalista apoyada en la racionalidad instrumental del positivismo científico, que bajo la premisa de control de la naturaleza se convirtió en dominación del hombre. Ante esta dialéctica en que la irracionalidad permea la razón misma, otrora vinculada intrínsecamente al interés emancipador, los pensadores de la Escuela de Frankfurt transforman la epistemología en ética y política al comprender, inspirados en Marx y en Freud que pensar críticamente significa la transformación radical de la sociedad moderna capitalista, para lo cual es preciso reconceptualizar la subjetividad, cifrando las esperanzas en lo que llamaron la rebelión de los instintos vitales. Aunque su desencanto de la razón los condujo a una filosofía de la historia pesimista queda, en particular para Horkheimer, una rendija de esperanza en la formación.

El tejido filosófico elaborado en este capítulo les permite, de una parte, destilar una noción definitiva en su génesis y desarrollo, la “reflexividad”, cuyo contenido se irá complejizando y enriqueciendo en los siguientes capítulos; de otra parte, destacar las implicaciones prácticas del pensamiento crítico, cifradas en su comprensión como capacidad comunicacional orientadora de la acción.

El recorrido realizado en los dos primeros capítulos logra establecer de manera lúcida y sugerente la conexión del pensamiento crítico con la ética y la política, con la acción orientada a la construcción de una sociedad incluyente y democrática. Ahora, en el tercer capítulo, emprenden la tarea de pensar la relación ética-educación, introduciendo en la conversación ya entablada con Kant y los autores de la Teoría Crítica de la Sociedad a una nueva interlocutora, Martha Nussbaum, cuyo pensa-

miento acerca de la formación ciudadana ha dado un vuelco a la imagen del pensador crítico, al revelarlo como vulnerable y contingente, condición en la cual es preciso, para pensar la democracia, preguntarnos por la geografía emocional humana, para comprender en profundidad qué fuerzas internas nos hacen proclives a la jerarquización, la estigmatización y exclusión del otro y con qué recursos contamos para combatir las y avanzar hacia un mundo en el que todas las personas puedan desarrollar sus capacidades particulares en clave de una vida digna de ser vivida.

Retomando la pregunta por el pensador crítico, eje de toda la investigación, en el capítulo cuarto, se proponen deconstruir la imagen de sujeto autónomo individual, racional, lógico y con ella la habitual caracterización cognitivista del pensamiento crítico. Quizás es este el capítulo en el que el libro muestra su apuesta más original, esa que responderá a la exigencia de que la academia y la educación en general se ejerciten en la autocritica. En efecto, la propuesta es asumir la contingencia de la subjetividad y su consecuente vulnerabilidad como punto de partida de la educación: el que piensa es falible, carente, dependiente del reconocimiento o desprecio que experimenta en el teatro del mundo, escenario de diversidades invisibilizadas y silenciadas por el hegemónico discurso acerca de lo que es ser “verdaderamente” humano.

A partir de la perspectiva de una epistemología relacional, plantean algo novedoso que denominan “categorías de lo sensible”, nociones complementarias que enriquecen la idea de reflexividad decantada como eje del pensamiento crítico, muy útiles para su desarrollo en el aula, articuladas con las herramientas propuestas por Bermúdez. Ellas son: corporalidad, sensibilidad moral, cognición situada, imaginación y curiosidad, alteridad y cosmopolitismo.

El último capítulo del libro corresponde a la investigación empírica acerca de las concepciones y prácticas del pensamiento crítico en los colegios, que posteriormente darán forma a una propuesta curricular para la enseñanza de la filosofía. Lo que considero digno de destacar en este ámbito es la puesta en práctica de las conclusiones teóricas del trabajo: el pensamiento crítico es un horizonte siempre abierto que se va configurando en el diálogo con los diversos actores en el mundo de

la vida cotidiana —en este caso los maestros. Son los participantes en la relación pedagógica los protagonistas de la transformación educativa y ciertamente los autores no actúan como filósofos expertos que dan orientaciones normativas, sino como compañeros de búsqueda de una formación no orientada a la competitividad y la productividad sino a la forja de mejores seres humanos, capaces de reconocer su común vulnerabilidad y la necesidad de construir un mundo mejor para todos.

Para terminar, creo que una motivación muy significativa para leer el libro que me han pedido presentar —adicional a la riqueza y novedad de su contenido del que todos podemos aprender y servirnos en nuestra práctica como maestros— es que al terminarlo queda la sensación de que se trata de una propuesta de conversación abierta en la cual todos y cada uno, desde nuestro contexto y perspectiva somos invitados a dejar sentir nuestra voz. El mayor homenaje que podemos hacer al texto y a los autores es leerlo reflexiva y críticamente y pronunciarnos públicamente sobre sus alcances y límites, de manera que la propuesta curricular que de él derive para desarrollar el pensamiento crítico en nuestros niños y jóvenes realmente sea una contribución de la filosofía al progreso de la humanidad.

Noviembre de 2018

PRÓLOGO

A la educación formal se le ha exigido ser la fuente de la formación de pensadores autónomos que puedan, por sí mismos, convertirse en ciudadanos responsables. Este imaginario de persona traza el derrotero de su quehacer y otorga a la sociedad un parámetro para la evaluación de sus prácticas. El creciente ideal de un ciudadano responsable, razonable, pensante y crítico está estrecha e inevitablemente ligado a la necesidad de tener sujetos educados en la sociedad. Qué tanto puede la educación contribuir, de manera general, a la formación de ciudadanos responsables depende de otros factores sociales, culturales e históricos que, a la vez, determinan las ideas, ideologías y prácticas en las que se desarrolla la actividad educativa. Los colegios, universidades y demás centros de educación formal no están exentos de intereses e imposiciones externos. Por ello, es importante que sean reflexivos respecto de los procesos que desarrollan y el tipo de personas que pretenden formar, y que se pregunten por los intereses que los mueven, la idea de futuro que promulgan y la idea de ciudadano por la que trabajan.

Hoy en día, múltiples investigaciones y políticas públicas de educación han presentado un conjunto de argumentos que da cuenta de la necesidad que tienen las instituciones educativas de fomentar el pensamiento crítico desde los espacios de educación formal (Mejía, Orduz y Peralta, 2006; Boe y Hognestad, 2010). Las instituciones educativas deben generar una reflexión sobre sus dinámicas y necesidades desde adentro. Si, como lo afirma la reciente teoría social, toda transformación interna genera cambios en las estructuras externas, es imperativo partir de las vivencias, nociones, aprendizajes y experiencias de los contextos educativos para responder reflexivamente a la pregunta por sus finalidades y prácticas en el contexto amplio de la sociedad. En este sentido, pensar la escuela y la educación desde la autocrítica y la reflexión trasciende aquellas dinámicas estatales y educati-

vas en las que se privilegia la evaluación cuantitativa del aprendizaje, la medición de la calidad de la educación por medio de comparaciones con paradigmas ajenos, la formación determinada por la utilidad del conocimiento que van a adquirir los sujetos, y otras dinámicas similares enfocadas en entrenar a los estudiantes para el trabajo y el aumento de la productividad. Esta ruptura permite que la evaluación, la calidad y las finalidades de las instituciones educativas no respondan exclusivamente a condiciones exógenas: rankings, lineamientos internacionales y políticas de ministerio, sino a sus propias necesidades y alcances, fundamentados y situados en su contexto y en la reflexividad.

Así, la actividad crítica se concibe no solamente como un ejercicio de pensamiento de alto orden, sino como una búsqueda activa de retos y alternativas a los desafíos impuestos por la política, la dinámica social y las características de las generaciones actuales. En los últimos cuarenta años se ha dado al “pensamiento crítico” un lugar prioritario en la educación. Gran cantidad de currículos, planes de estudio, programas, proyectos y universidades a lo largo del mundo han propuesto metodologías y didácticas para el desarrollo de las habilidades de pensamiento de orden superior. La conceptualización, las aplicaciones y la evaluación del pensamiento crítico han tenido un auge exponencial, sobre todo en los contextos formales de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, “enseñar a pensar críticamente” se ha vuelto una finalidad común de la actividad educativa, así como una frase que reúne una cantidad heterogénea de ideas y didácticas, las cuales pueden vaciar de contenido real a lo que se entiende por “crítica” y aquello a lo que nos referimos cuando hablamos de “pensar”.

Por otro lado, desde el punto de vista del individuo, en nuestro horizonte social compartido, las perspectivas que se adoptan respecto de la realidad suelen estar en conflicto. En el diálogo interpersonal, a menudo se confunden hechos con puntos de vista. Los adultos tienden a asumir como verdaderas aquellas creencias que no han sometido a un análisis racional (Paul, 1995). Con mucha frecuencia, las personas desacreditan ideas basándose en suposiciones y valoraciones que difieren de las suyas. Las creencias están condicionadas por aquello que se ha aprendido, sea que haya sido transmitido de generación en generación, que sea un valor

o comprensión particular de la época y el contexto actuales, o que haya sido una creencia formada y cultivada a lo largo de los años. Además, desde una perspectiva más amplia y complementaria, Foucault (1999) ha señalado que todo discurso social es un discurso de poder que privilegia los intereses particulares de una persona o grupo de personas haciéndolos pasar por neutros y ejerciendo en realidad “una especie de presión y (...) un poder de coacción” (p. 11). De esta manera, los juicios y puntos de vista están condicionados por una realidad social más amplia, así como determinados por intereses personales y grupales, ideas aprendidas y discursos sociohistóricos de poder que hacen que pensar críticamente sea un trabajo difícil, aunque imperativo.

Confrontados con estas evidencias, desde el año 2014, el grupo de investigación STUDIA, de la Universidad del Norte, y el grupo de investigación DE NOVO, de la Fundación Promigas, han llevado a cabo un proyecto de investigación sobre el desarrollo del pensamiento crítico por medio de la enseñanza de la filosofía. La primera pregunta que surge es el lugar de la filosofía en la sociedad actual, cómo ella contribuye a la reflexividad de la sociedad en general y a la formación crítica de los estudiantes en particular. La filosofía, partera de todas las grandes ciencias, tiene un lugar difuso y no muy fácil de determinar en una sociedad regida por principios mercantiles, cuyos discursos exigen la formación de ciudadanos del mundo, que sin embargo no siempre actúan como agentes de una sociedad humana y responsable globalmente. Las relaciones entre países dependen de bases económicas fluctuantes y, como ninguna estructura es abstracta y la era de las máquinas aún no gobierna del todo los terrenos del hombre, son personas quienes sostienen estas estructuras. Así, el interés por afirmar los vínculos éticos, el rol individual en la transformación social y la posibilidad de un mejoramiento continuo de la sociedad se renuevan y continúan vigentes bajo la forma de la reflexión filosófica. La filosofía se adapta a las situaciones actuales, consciente de las fluctuaciones y los cambios, pero trayendo a su saber y a la conversación el legado de las reflexiones propuestas por una tradición que da luces sobre nuestro presente. La filosofía vuelve a proponer las preguntas: ¿Quiénes son esos “ciudadanos del mundo”?, ¿cuál es la educación que reciben actualmente? y ¿cómo pueden llegar a pensar críticamente?

Para que la educación filosófica contribuya de manera efectiva a la formación de personas críticas es necesario hacer de la escuela y del aula un espacio de razonabilidad, contar con un currículo adecuado de filosofía e implementar estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes aprender a pensar críticamente. Además, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2010) busca que los niños, niñas y adolescentes desarrollen sus competencias básicas, independientemente de sus condiciones económicas, sociales y culturales. Para esto, ha formulado lineamientos, estándares y guías que contribuyan a la generación y fortalecimiento de procesos de enseñanza-aprendizaje más efectivos encaminados hacia tal fin. Estas competencias incluyen, entre otras, aprender a pensar críticamente con el apoyo de la educación y la reflexión filosóficas, dado que solo así los estudiantes podrán desarrollar una “conciencia y una actitud crítica y transformadora de su contexto” (p. 10). Ahora bien, la concepción que los estudiantes tienen del pensamiento crítico, la importancia de su aprendizaje, la toma de conciencia de sus capacidades para aprenderlo, los valores socioculturales que están ligados a él, así como su uso en el desarrollo personal y la resolución de problemas, dependen en gran medida de que las instituciones educativas cuenten con un currículo adecuado de enseñanza de la filosofía orientado al desarrollo del pensamiento crítico.

Tras explorar el pensamiento crítico como concepto (qué es, cómo se ha entendido), nuestro interés se centra más explícitamente en qué es pensar críticamente y quién es el “pensador crítico”. Es decir, más allá de una teoría esencialista que intente una definición cerrada de “pensar” y “crítica”, entendemos el pensar críticamente como una actividad y, a la vez, como una disposición frente al mundo que permea las decisiones que se toman y las relaciones que se establecen con los otros y consigo mismo, cuya manifestación ideal incide directa y materialmente en la esfera pública. La educación que fomenta el pensamiento crítico juega un papel central al modelar y transformar las múltiples y variadas formas en las que un sujeto interactúa con los otros y con sus formas de vivir. Así mismo, la filosofía, como la actividad de indagación que piensa y cuestiona las condiciones actuales, sienta el derrotero para dicha actividad crítica por medio de su enseñanza.

EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Desde 2014, el proyecto de investigación que sustenta este libro, “Procesos teórico-metodológicos y prácticos para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de la ciudad de Barranquilla”, se planteó el objetivo de diseñar un currículo de enseñanza de la filosofía para promover el pensamiento crítico en estudiantes de educación media. El proyecto, que continúa hasta la fecha, ha contado con dos fases iniciales: una teórica (2014-2015) y una exploratoria (2015-2016), cuyos resultados y alcances se describen en el presente libro¹. El objetivo de esta publicación es exponer los hallazgos y exploraciones realizados hasta ahora en torno al pensar críticamente, así como sus consecuencias prácticas, tanto en la educación como en la ética².

La primera parte del libro expone una exploración conceptual inicial de las teorías clásicas anglosajonas sobre el concepto de “pensamiento crítico”, cuya fuente fue el trabajo transdisciplinario entre la psicología, la pedagogía y la filosofía; con particular énfasis en lo que se conoce como la “Tercera ola del pensamiento crítico” (por ejemplo, Facione, Elder y Paul). Como interpelación y respuesta a las llamadas teorías clásicas, se consideran las propuestas complementarias que provienen de teorías feministas y aquellas que exploran el concepto de “cognición situada” (por ejemplo, Barbara Thayer-Bacon). Esta exploración teórica incluye un aporte de la tradición filosófica clásica, patente en la interpretación

¹ En paralelo a este proyecto, se realizó una investigación acerca de los vínculos entre el pensamiento crítico y el liderazgo social en iniciativas comunitarias de cambio social. Al respecto, se puede consultar en la Biblioteca Karl C. Parrish de la Universidad del Norte el trabajo *El padre Cyrilo Swinne y sus herramientas de indagación crítica como un recurso individual para acompañar iniciativas de cambio social: un estudio de caso*.

² Existe una relación entre pensamiento crítico y ética que se desarrollará más adelante en este trabajo. A propósito de lo anterior, los grupos de investigación STUDIA y DE NOVO han realizado un trabajo de investigación paralelo a este estudio, el cual se titula “Concepciones del maestro sobre la ética y su incidencia en la práctica docente”. Dos libros se han publicado como resultado: *Concepciones del maestro sobre la ética* (2012): http://www.uninorte.edu.co/documents/72553/427200/Concepciones_del_Maestro_Sobre_la_Etica.pdf, y *Ética y práctica docente* (2016): <http://manglar.uninorte.edu.co/jspui/bitstream/10584/5803/1/9789587416824%20eEtica%20y%20practica%20docente.pdf>

que Hannah Arendt hace del concepto de “juicio reflexionante” de Immanuel Kant y en una reivindicación del lugar de la filosofía y la educación de las humanidades, a través de las reflexiones de Theodor Adorno y Martha Nussbaum.

En segundo lugar, exponemos una propuesta conceptual sobre la actividad de pensar críticamente, formulada por los autores como producto del proyecto de investigación (2014-2015). Según esta propuesta, acercarse al pensador crítico implica hilar cuatro condiciones igualmente importantes: i) un contexto y una historia; ii) una comunidad de pensamiento que incluye e implica a otros; iii) una subjetividad corporizada—expuesta al mundo y sus afecciones y afectos—; y iv) unas herramientas para la indagación (crítica). Con esto, se propone dar un carácter situado a la pregunta por el pensamiento crítico, es decir, poner en el centro la figura del pensador o de aquel que piensa, sus capacidades, herramientas y disposiciones, pero también y, sobre todo, las condiciones, si se quiere “vivenciales”, que hacen posible que su pensar pueda ser verdaderamente crítico. Ante el cuestionamiento: ¿qué aporta el pensador al pensamiento?, afirmamos que, ante todo, aporta un punto de vista desde una perspectiva falible y contingente de la subjetividad. Además, encontramos que nuevas propuestas que consideran el pensar crítico como un conjunto de herramientas, como la de Ángela Bermúdez, permiten establecer criterios para delimitar en qué medida un juicio es o no razonable y, además, crítico. La articulación de una concepción situada de subjetividad con las herramientas (y criterios) de la indagación crítica propuestas por Bermúdez constituye un aporte novedoso al tema.

Finalmente, el proyecto de investigación llevó a cabo un grupo focal, una observación participante y talleres con maestros de colegios públicos de la ciudad de Barranquilla (ver anexo), lo que permite nutrir una visión construida teóricamente con las nociones y experiencias de aquellos que están día a día en las aulas. Así mismo, la asesoría de expertos en el tema retroalimenta estas experiencias y proyecta la investigación hacia sus fases futuras.

PENSAMIENTO CRÍTICO EN LAS AULAS PARA LA ACCIÓN ÉTICA EN UN MUNDO PÚBLICO

Si bien no existe una definición unificada del concepto de “pensamiento crítico”, la historia y los hallazgos de este movimiento teórico lo delimitan como una serie de habilidades y disposiciones –cognitivas o procedimentales– que pueden ser cultivadas, enseñadas y desarrolladas. Estas conducen a un ejercicio para encontrar argumentos o justificaciones, según una orientación racional. Sin embargo, en este libro proponemos una aproximación más holística al concepto que nos desplaza a otros escenarios que involucran la complejidad de lo humano. Esta visión permitirá diseñar un currículo coherente con el reconocimiento de una subjetividad falible, que se valga de las herramientas para la indagación crítica, y que apunte hacia dos objetivos: i) reivindicar el valor de la filosofía en los espacios de enseñanza-aprendizaje; y ii) facilitar el desarrollo del pensamiento crítico en las aulas; ambos orientados, en últimas, a promover la acción ética en la esfera pública.

Contar con un plan curricular que favorezca efectivamente el desarrollo del pensamiento crítico en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por medio de la filosofía, es el objetivo último de este proyecto, pero no el único.

Estamos convencidos de que una institución educativa lleva a cabo sus tareas de acuerdo con lo que ella misma es. Es decir, si la escuela se piensa a sí misma y realiza actividades de autoevaluación crítica, sus procesos de formación privilegiarán la emergencia de pensadores críticos. Esperamos que este libro sea una invitación para que surja o se fortalezca esa reflexividad. Los “ciudadanos del mundo” formados en estas aulas serán sujetos críticos en tanto sean vulnerables, susceptibles y sensibles ante sus cuerpos y emociones; mientras que tengan y puedan defender dialógicamente un punto de vista particular, en tanto que sean capaces de reconocer sus errores y rectificar sus juicios y puedan autorregularse mediante criterios de razonabilidad y “criticidad” socialmente construidos. Los pensadores críticos, entonces, serán sujetos cuyas ideas guían su acción y, por ende, generarán un impacto ético positivo en su

relación con los demás. Nunca esta reflexividad, personal y social, había sido tan importante como en un contexto de construcción de paz.

Al intentar esbozar las respuestas a las preguntas antes planteadas, encontramos la urgencia de promover una educación de ciudadanos del mundo que tenga por objeto tejer relaciones vivas entre sujetos conscientes de sí mismos, pero también conscientes de su inevitable naturaleza social y la responsabilidad con su entorno. En este meollo, privilegiamos el intento de recuperar el valor de las humanidades, explícitamente de la filosofía, en la educación para mostrar esos olvidados tejidos humanos. Éticamente, proponemos formar pensadores críticos para fortalecer los vínculos sociales y emocionales, la consideración por el otro, el acercamiento a las narrativas de otras vidas y el reconocimiento de la diversidad; culturalmente, buscamos rescatar el valor de la literatura, del arte, la importancia de la pregunta y la disposición para ver “más allá” de lo que nos es dado. Todos estos actos tan diversos resultan ser, en gran medida, los tejedores silenciosos de sociedades críticas, éticamente comprometidas y con conciencia cosmopolita.

DISCUSIONES TRANSDISCIPLINARES SOBRE EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Para promover el pensamiento crítico en el aula, primero es necesario conocer cuál es su naturaleza, cuáles son los elementos que lo constituyen, qué procesos están implicados en este tipo de pensamiento, y qué funciones están presentes o se requieren para llegar a él. De acuerdo con ciertas miradas, se debe partir de una definición unificada o consensuada de dicho concepto, puesto que, para desarrollar métodos y prácticas para su enseñanza, es necesario saber primero qué es aquello que busca enseñarse. Sin embargo, en el caso del pensamiento crítico, es común encontrar múltiples aproximaciones y puntos de vista que pueden llegar a ser, incluso, divergentes. Los intentos por llegar a una definición definitiva y cerrada encuentran una dificultad que, coloquialmente, se resume en la frase expuesta por Moore (2011): “no sé qué sea exactamente [el pensamiento crítico], pero lo reconozco si lo veo” (p. 13). Esta delimitación, casi jocosa, remite a cierto carácter intuitivo ligado al reconocimiento y enseñanza del pensar crítico, que es propio, incluso, del pensar en general. Sabemos qué es eso del “pensar”, pero es difícil determinar las particularidades de aquello que lo hace “crítico” y, sobre todo, tener criterios exactos para saber cuándo lo es más y cuándo lo es menos. Esto, por supuesto, solo oscurece el panorama: sitúa al teórico en una especie de ámbito intuitivo de reconocimiento y, además, dificulta la creación y evaluación de métodos efectivos para su enseñanza.

Coherente con su naturaleza, el abordaje del pensamiento crítico ha sido transdisciplinario a la luz de diversas perspectivas (Hale, 2008; Sternberg, 1986). Disciplinas como la filosofía, la psicología cognitiva y la pedagogía han tratado de definir sus características y

principios, establecer su finalidad y, a partir de ello, plantear una definición específica. En los años setenta, en Estados Unidos, estas disciplinas convergieron en un interés por explorar qué quiere decir “enseñar a pensar críticamente”. Esta convergencia se atribuye principalmente a la previa identificación de “deficiencias en los procesos de pensamiento de alto nivel” (DiFabio, 2005, p. 169), especialmente de la población norteamericana. Deanna Kuhn (1991) lo resume en estas palabras: “[los educadores] estamos fallando en nuestra misión central: enseñar a nuestros estudiantes a pensar” (p. 5). Esta misma percepción se expande hasta nuestros días por la mayoría de países latinoamericanos. Desde entonces, el pensamiento crítico se ha convertido en ideal y finalidad de gran cantidad de currículos educativos en países occidentales, así como objeto de políticas públicas y reformas educativas.

1.1 EL PENSAMIENTO CRÍTICO DESDE UNA PERSPECTIVA COGNITIVA

El llamado “movimiento del pensamiento crítico” (*Critical Thinking Movement*) surge como un esfuerzo por tematizar este concepto. Richard Paul, uno de los teóricos más importantes del movimiento, afirma que no se debe poner mucho énfasis en una sola definición, puesto que, dada la complejidad de la propuesta, cualquier formulación breve tendrá serias limitaciones (Paul y Elder, 1997, citados en Hale, 2008). Si bien es tentador encontrar una fórmula comprehensiva que capture la naturaleza del pensamiento crítico, este toma tantas formas posibles y se introduce en tan diversos contextos que intentar sintetizar todo ello puede ser una tarea infructuosa.

Richard Paul (s.f.) resume la historia del pensamiento crítico en tres “olas”:

- i) La primera ola (1970-1982), basada en la lógica, la argumentación y el razonamiento, tuvo el propósito de ligar el pensamiento crítico con la capacidad argumentativa formal de los estudiantes como una herramienta para justificar mejor los juicios. Allí, la filosofía anglosajona tuvo un lugar importante al proponer un énfasis en criterios normativos que provienen de la lógica formal e informal (Bailin, 2002). Su mayor interés fue diseñar cursos para promover el pen-

samiento crítico desde las habilidades lógicas y argumentativas. En esta perspectiva, el pensamiento crítico tomó una forma particularmente limitada, puesto que no consideraba el contexto o los elementos de significado asociados a los contenidos del pensar.

- ii) La segunda ola (1980-1993) se caracterizó por ser un conglomerado de investigaciones desde diversas disciplinas, que incluyó los elementos que habían quedado ausentes en una visión estrictamente lógica del pensamiento crítico. Los teóricos de este movimiento se concentraron en las ideas, comportamientos y habilidades que utilizan la reflexividad para estudiar o profundizar en cierta disciplina particular. Así, se amplió su espectro de alcance y sus niveles de aplicación. Sin embargo, este aporte también limitó el pensamiento crítico a ciertos ámbitos o áreas de conocimiento, sin tener en cuenta su transversalidad y mucho menos su aplicación en contextos reales de resolución de problemas o en contextos cotidianos. Adicionalmente, en vez de ampliar su concepto de “lógica”, buscaron erradicarlo, lo que convirtió al pensamiento crítico en una habilidad específica para ciertos dominios³.
- iii) Finalmente, la tercera ola del pensamiento crítico (1994-hoy) ha pretendido integrar el rol de las emociones, los valores y la subjetividad; así como los criterios racionales y lógicos que se emplean en el pensamiento. El abordaje psicológico-cognitivo del pensamiento crítico, primordial en esta tercera ola, se concentró en características potencialmente medibles del acto de pensar críticamente, tales como las habilidades (cognitivas) que este implica y las disposiciones (actitudinales) necesarias para pensar críticamente (Facione, 2007). A la vez, la metacognición, es decir, la capacidad de volver a pensar sobre el propio pensamiento, forma parte central de este paradigma. A continuación, un resumen esquemático de las finalidades de cada una de las “olas”:

³ Preguntas sugerentes de la “segunda ola” son aquellas que, con frecuencia, formulamos a los estudiantes en carreras específicas, toman la siguiente forma: “¿Cómo se piensa matemáticamente/filosóficamente/administrativamente/desde la ingeniería?”, etc.

Tabla 1. Ideas principales de las tres “olas” del pensamiento crítico, según Richard Paul (s.f.)

PRIMERA OLA	SEGUNDA OLA	TERCERA OLA
Desarrolla teorías acerca de lógica informal, argumentación, justificación, persuasión y retórica	Diseña modelos para enseñar a pensar críticamente en un cierto nivel de estudios o en cierta área	Desarrolla teorías comprensivas y rigurosas del pensamiento crítico, en una integración de amplio espectro entre la perspectiva lógica (primera ola) y el pensamiento desde las disciplinas (segunda ola)
Explora el papel de la lógica en el razonamiento	Explora los vínculos entre el pensamiento crítico y la resolución de problemas, el pensamiento creativo, la administración, las agendas e ideologías políticas	Explora los criterios intelectuales que caracterizan al pensamiento crítico, dentro y fuera de la academia (y transversalmente)
Desarrolla teorías acerca de las falacias del pensamiento	Desarrolla teorías de pensamiento crítico en relación con una disciplina particular	Desarrolla teorías comprensivas y herramientas efectivas de evaluación del pensamiento crítico
Explora temas filosóficos que surgen de la lógica informal y la argumentación	Explora temas como la creatividad, las emociones, la intuición y su relación con el pensamiento crítico	Establece denominadores comunes entre la teoría y la práctica del pensamiento crítico
Diseña cursos de lógica informal o pensamiento crítico	Investiga los vínculos entre el pensamiento crítico y la psicología cognitiva	Investiga el rol de los valores e intereses en el pensamiento

El movimiento anglosajón ha caracterizado al pensamiento crítico concentrándose, primordialmente, en una perspectiva cognitiva. Lai (2011), en un resumen de la literatura del movimiento del pensamiento crítico, ofrece una reunión de las definiciones más influyentes a lo largo del tiempo. Ennis (1985), por ejemplo, lo define como un “pensamiento razonable y reflexivo que se concentra en saber qué creer o qué hacer” (citado en Lai, 2011, p. 6). McPeck (1981) postula que el pensamiento crítico es “el uso apropiado del escepticismo reflexivo en un problema en consideración” (citado en Lai, 2011, p. 6). Lipman (1988) plantea que es el “pensar habilidoso [*skillful*] y responsable que facilita el buen

juicio porque 1) se sostiene de criterios; 2) se autocorriges; 3) es sensible al contexto” (citado en Lai, 2011, p. 6). En una de las definiciones más incluyentes y amplias, Paul (1997) considera el pensamiento crítico como “el proceso intelectualmente disciplinado de, activa y hábilmente, conceptualizar, aplicar, sintetizar o evaluar información recogida de o generada por observaciones, reflexiones, razonamientos o por medio de la comunicación, para aplicarlo como guía para la creencia y la acción” (citado en Hale, 2008, p. 48 [Traducción de los autores]).

En la mayoría de estas perspectivas, el pensamiento crítico se centra en el análisis, evaluación y justificación de argumentos o evidencias (Ennis, 1985; Facione, 1990; Paul, 1992), como lo han propuesto los teóricos centrales del movimiento anglosajón. Esto está estrechamente ligado al uso de la lógica como herramienta para desarrollar y evaluar el pensamiento crítico, y parte del criterio de principios científico-analíticos en la investigación (Yanchar et al., 2008). Todas estas definiciones comparten algunos elementos, principalmente la formulación o análisis de juicios reflexivos (juzgar, evaluar, decidir), que se caracterizan por tener una serie de cualidades positivas de variados tipos (ser correcto, responsable, disciplinado, apropiado) y por estar ligados a la razón (ser razonable, escéptico). Asimismo, la acción de “juzgar” se percibe como una actividad intencional de la conciencia, en la cual, a diferencia de los juicios referidos al mundo, se dirige hacia ella misma de forma metacognitiva. Así, el pensamiento crítico se concibe no solo como racional, sino también —y, sobre todo— consciente de sí, y está dirigido, en último término, a tomar decisiones o resolver problemas.

El punto de inflexión fundamental en el movimiento del pensamiento crítico fue *El Reporte Delphi* (Facione, 1990), que reunió las voces de Ennis, Paul, Lipman y otros expertos liderados por Facione para llegar a un consenso respecto de las características, habilidades y disposiciones que debe poseer un pensador crítico. En el párrafo introductorio de este reporte, Facione (1990) resume lo que hemos planteado de esta manera:

Entendemos el pensamiento crítico como el juicio dirigido hacia un propósito y autorregulado, que da lugar a la interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así como a la explicación de las consideraciones

de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas y contextuales en las que se basa dicho juicio. El pensamiento crítico es una herramienta esencial para la indagación. Como tal, el pensamiento crítico es una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica. (...) El pensador crítico ideal es habitualmente inquisitivo, está bien informado, confía en la razón, es abierto de mente, flexible, equitativo en sus evaluaciones, honesto al enfrentarse a sesgos personales, prudente en sus juicios, dispuesto a reconsiderar, claro respecto de los asuntos, ordenado en asuntos complejos, diligente al buscar información relevante, razonable en la selección de criterios, enfocado en la indagación y persistente en la búsqueda de resultados que sean tan precisos como el tema y las circunstancias de la indagación lo permitan. Así, educar buenos pensadores críticos significa trabajar hacia este ideal. Combina el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico con el enriquecimiento de aquellas disposiciones que consistentemente dan lugar a percepciones útiles y que son la base de una sociedad racional y democrática. (p. 2 [Traducción de los autores])

Este documento propuso una serie de habilidades, posteriormente también incluidas en el famoso artículo “Critical Thinking: What It Is and Why It Counts” (Facione, 1990), a saber:

- interpretación y categorización de ideas principales, secundarias, explícitas y subyacentes a textos o situaciones;
- análisis y examen de argumentos bajo criterios de racionalidad y de manera rigurosa;
- evaluación del propio pensamiento, identificación de fallas;
- inferencia (y cuestionamiento de la evidencia, propuesta de alternativas y conclusiones);
- explicación y autorregulación (y monitoreo de las propias actividades).

De la misma manera, como se afirmó anteriormente, esta línea argumentativa hizo énfasis en las disposiciones que debe tener un pensador crítico para ser evaluado como tal:

- *Humildad intelectual*: capacidad de reconocer los límites de nuestro conocimiento, siendo sensibles ante circunstancias particulares. Reconocer también la influencia de valores, prejuicios, ideologías y limitaciones sobre un punto de vista propio. No tener pretensiones intelectuales y reconocer las influencias “sociológicas” en las propias creencias.
- *Valentía o coraje intelectual*: disposición para escuchar y considerar de manera seria ideas y puntos de vista que no se han oído antes o que han sido excluidos por tradición, de forma independiente de lo que ello produzca emocionalmente en el escucha. “Este coraje surge de reconocer que las ideas consideradas peligrosas o absurdas están justificadas racionalmente (del todo o en parte), y que las conclusiones o creencias expuestas por aquellos que están a nuestro alrededor — o que nos han inculcado — son a veces falsas o confusas” (Facione, 1990, p. 104). Evaluar autónoma y críticamente lo que nos es evidente o “dado”.
- *Empatía intelectual*: conciencia de la necesidad de comprender al otro verdaderamente, desde su punto de vista y lugar de enunciación, así como identificar nuestros sesgos o tendencias a reconocer como “verdaderas”, de manera inmediata, nuestras percepciones o creencias más arraigadas. Demostrar una cierta habilidad para razonar y relacionarse desde premisas, suposiciones, argumentos e ideas (valores, creencias) diferentes a los propios.
- *Integridad intelectual*: capacidad de ser justo con el propio pensamiento y de tener conciencia de los estándares intelectuales que se aplican a sí mismo y a los demás. Ser justo con los criterios y aprender a reconocer discrepancias o inconsistencias en los pensamientos y acciones propios.
- *Perseverancia intelectual*: deseo, impulso y necesidad de perseguir la verdad a pesar de las dificultades, obstáculos y frustraciones. “También lo es adherirse firmemente a los principios racionales a pesar de la oposición irracional de los otros, es tener un sentido de la necesidad de luchar con la confusión” (Facione, 1990, p. 105).

- *Fe en la razón*: confianza en que nuestros intereses están ligados al cultivo de la razón y la racionalidad en la humanidad, y en que ello lleve a promover la autonomía intelectual de las personas. Es la fe en que las personas pueden aprender por sí mismas, llegar a conclusiones razonables, desarrollar puntos de vista coherentes y lógicos, así como persuadir a otros, a pesar de los profundos obstáculos frente a los que el razonamiento propio se ve enfrentado.
- *Sentido intelectual de la justicia*: conciencia de que es necesario considerar todos los puntos de vista de forma compasiva, y hacerlo sin referencia a los propios sentimientos o más profundos intereses exclusivamente propios, de los amigos o la comunidad. Tiene que ver con adherirse a estándares intelectuales rigurosos sin referencia a ventajas que solo busquen intereses particulares (propios o de un grupo).

En resumen, una persona piensa de manera crítica cuando es capaz de fundamentar sus ideas, responde a una situación con acciones pertinentes y evalúa contextualmente las situaciones a las que se enfrenta. Es una habilidad procedimental que hace énfasis en la construcción gradual y situada del razonamiento, más que en habilidades o estructuras abstractas que “se aplican” sobre la realidad. En palabras más cortas, Paul (1997) lo expone también de la siguiente manera, en la definición que llama “pensamiento crítico en sentido fuerte”: “El pensamiento crítico es pensar acerca de tu pensar, mientras piensas, de manera que puedas mejorar tu pensar”, agrega, “pueda servir a los intereses comunes de la sociedad” (citado en Hale, 2008, p. 48). Este pensamiento “fuerte” se opone al sentido “débil” del pensamiento crítico, que es el mismo pensar disciplinado y autodirigido, pero que sirve a intereses particulares de grupos o personas (Thayer-Bacon, 1992). Sin embargo, desde esta perspectiva no queda claro cómo el pensamiento crítico se integra al contexto y evalúa de manera efectiva múltiples puntos de vista, ni cómo afirma la posibilidad de darse cuenta de los propios estados cognitivos y afectivos. Si el pensamiento crítico no es solamente un ejercicio de justificación intelectual, como lo afirma Paul, entonces hay limitaciones en las perspectivas que hemos considerado.

1.2 EL PENSAMIENTO CRÍTICO “HERMENÉUTICO” Y LATINOAMERICANO

Como una reacción al carácter limitado del pensamiento anglosajón, teóricos ligados a la hermenéutica, las teorías latinoamericanas y las perspectivas feministas han ofrecido a este trabajo unas visiones complementarias y más amplias del tema que nos ocupa. Estos aportes, más cercanos a lo que hemos pretendido proponer, no son de ninguna manera excluyentes de los anteriores: rescatamos las ideas del movimiento del pensamiento crítico como indicadores de la importancia de la razonabilidad de nuestros pensamientos (y juicios). Sin embargo, consideramos necesaria una conceptualización que vaya más allá de las habilidades o disposiciones como elementos fijos de la cognición.

Según los aportes de perspectivas hermenéuticas⁴, el pensamiento crítico también implica ser consciente de los propios prejuicios, y aprender a utilizar las herramientas, habilidades y disposiciones que se tienen en función de revisar y clarificar dichos prejuicios (Thayer-Bacon, 1992). Busca analizar y develar los presupuestos subyacentes a cualquier argumento, afirmación o situación y, por ende, descubrir los valores que los condicionan y tienen efectos sobre estos. Esta línea de interpretación concibe el pensamiento crítico como “la consideración de la información desde múltiples perspectivas, y el cuestionamiento de aquello que se asume” (Yanchar et al., 2008). John Dewey, uno de los educadores más importantes de inicios del siglo XX, propone que el punto de partida consiste en poner en entredicho nuestras creencias y suposiciones. Esto dispone el pensamiento a la perplejidad, pues allí se abre a la opción crítica. Ahora bien, el pensamiento que tiene la función de clarificar los propios prejuicios debe ser un pensamiento, fundamentalmente, situado. No basta con afirmar que el pensamiento se aplica en un contexto o para evaluar una situación particular, sino que es necesario ver en acción cómo ese pensar busca analizar prácticas sociales, desde una perspectiva

⁴ Estas perspectivas se refieren a cómo el intento de comprensión (discursivo-lingüístico) de la experiencia y el pensamiento “implica identificar el sentido de la acción, según la intención del actor y reconocer el contexto al que la acción pertenece y obtiene sentido” (Mella, 1998, p. 29).

histórico-contextual, para develar aquellos intereses subyacentes a fenómenos sociales más amplios. Es decir, es importante entender cómo el pensamiento está en función no solamente de la resolución de problemas individuales y particulares, sino —como lo afirma Paul cuando habla de un “sentido fuerte”—, cómo el pensamiento puede hacer una crítica social que tenga consecuencias en un mundo real.

Reflejo de esta preocupación es el llamado “Pensamiento crítico latinoamericano”, que surge como un modelo que se resiste al pensamiento hegemónico sobre y desde América Latina, y versa sobre “otras opciones de conocimiento (...) que se han hecho en los márgenes, en la defensa de las formas ancestrales alternativas de conocer, en la resistencia cultural, o asociadas a luchas políticas y/o procesos de movilización popular” (Lander, 2001, p. 13). La base de este movimiento supone que los discursos operan sobre la realidad y tienen efectos de opresión y legitimación de las jerarquías, y que además fomentan la naturalización de la desigualdad y la exclusión que han prevalecido en sociedades a lo largo del continente. En esta medida, el conocimiento y el análisis crítico de ideas, y no solo la acción crítica directa, se convierten en herramientas de cambio social. “El proceso de conocer es concebido como creación de conocimiento, como una dinámica de autoconciencia —individual y colectiva— que permita reconocer las relaciones de opresión y facilitar la liberación” (Lander, 2001, p. 14).

En este contexto, pensadores como Paulo Freire (1921-1997) han establecido un vínculo entre la educación y la democracia o, en palabras más concretas, entre el perfeccionamiento del pensar y la acción para el cambio. Freire (1993) parte de la idea de que la sociedad está basada en una permanente interacción de poder entre opresores y oprimidos, y que la dominación sucede cuando los oprimidos no conocen ni pueden responder a las causas y efectos de su exclusión. Más concretamente en el escenario educativo, Freire llamó “educación bancaria” a la pedagogía de transacciones de información, donde el profesor “llena” la mente de sus educandos con información. Esto, asimismo, requiere de un maestro que sea complaciente con las reglas y estándares de la sociedad, se limite a su asignatura y horario, y exija disciplina y sujeción de los educandos al sistema establecido.

Ahora bien, Freire acuña el término “concientización” para referirse a una actividad cognitiva de interpretación crítica, desde diversas perspectivas, que explora las causas de la opresión, lo cual sirve como estímulo del cambio para superar este modelo de “educación bancaria” (Rafi, 2003). Esto sucede como un proceso de diálogo e intercambio continuo para descubrir los impedimentos de la situación presente y se basa en un análisis crítico que identifica y enfrenta posibles dificultades. Dicho ejercicio permite planear acciones futuras, en lo que se concibe como el proceso de acción-reflexión-acción o *praxis*.

Desde la perspectiva de Freire (1993), la concientización requiere organización y acción. Para cambiar una estructura social de desigualdad no se necesita solamente ser consciente de la dinámica de poder (dinámica cultural), sino que se requiere una “acción y organización políticas”, es decir, una movilización que no se conforme con las imposiciones del sistema de poder dominante. Los contextos de enseñanza y aprendizaje permiten emprender prácticas dialógicas, críticas y éticas, así como resignificar los términos del intercambio.

Cuestionar nuestros supuestos más arraigados implica confrontar nuestras perspectivas con otros en función de construir alternativas a problemas comunes. El pensamiento crítico, en ese sentido, más que una actividad lógica, ha de plantearse como una actividad relacional (Lim, 2015). La comprensión cognitiva del pensamiento crítico —propia de la gran mayoría de currículos, planes y evaluaciones en torno a este tema— privilegia, sobre todo, una noción estrecha de racionalidad que acepta como criterios válidos únicamente los pares verdad/mentira, correcto/erróneo y válido/inválido. Esto, a su vez, genera que los problemas y contextos en donde se aprende a pensar sean a-históricos, a-sociales y a-morales, y que su tratamiento sea descontextualizado.

Reconociendo esto, aproximaciones femeninas y feministas⁵ al concepto han vuelto a pensar la relación que existe entre pensar críticamente y los contextos donde sucede, o como Barbara Thayer-Bacon la llama: la clásica relación epistemológica entre el pensador y lo pensado. En las páginas posteriores, exponemos específicamente el aporte de Thayer-Bacon como una alternativa para pensar la temática que rescata elementos que se han dejado de lado en las posturas más clásicas o cognitivas, ahora desde un punto de vista feminista. Esto se complementa con la tesis de Ángela Bermúdez, quien ha planteado una manera de concebir la actividad de pensar críticamente en contextos de disputa o controversia, a la que llama una aplicación de las “herramientas de indagación crítica”. El carácter práctico de estas herramientas hace énfasis en los criterios que permiten afirmar que cierto pensamiento es crítico y no, por ejemplo, simplemente pensamiento lógico o pensamiento creativo. Además, Bermúdez integra todas las perspectivas expuestas hasta ahora y, como resultado, propone dichas herramientas, buscando que tengan una finalidad, si no práctica, por lo menos susceptible de ser aplicada en contextos de debate, controversia, educación y disenso.

1.3 PENSAMIENTO CRÍTICO COMO PENSAMIENTO CONSTRUCTIVO

El pensador y aquello que se piensa están implicados mutuamente. Esto puede parecer una verdad obvia, pero es el punto de partida de Barbara Thayer-Bacon para comprender por qué pensar críticamente no se puede concebir solo como una actividad cognitiva y objetiva. Ella trabaja los puntos de encuentro entre la tradición pragmatista, que se pregunta por las relaciones entre la experiencia y las ideas, y las teorías feministas, que se han centrado en cómo el género, la raza, la clase y las preferencias sexuales son partes cruciales del contexto. Además, anota cómo ambas corrientes dan luces sobre ideas que han sido tradicionalmente ignoradas por la filosofía. Por ejemplo, cómo hay una relación

⁵ Las perspectivas femeninas se refieren a aquellas que son planteadas por mujeres, independientemente de su marco conceptual. Por su parte, las feministas son aquellas que tienen un compromiso explícito con el feminismo como postura teórica. En este caso particular, Ángela Bermúdez hace parte del primer grupo, mientras que Barbara Thayer-Bacon hace parte del segundo.

entre la conciencia de un sujeto y las relaciones de poder que moldean dicha conciencia. Si las personas son quienes piensan, entonces todos los contenidos del pensar y la actividad misma pasan, naturalmente, por intereses, ideas previas y sesgos; y son afectados por las maneras como se percibe el mundo y como se construye sentido (Thayer-Bacon, 1997). El feminismo, más allá de sus ideas reivindicatorias, aporta teóricamente a la discusión notando la relación directa que hay entre las experiencias subjetivas y los marcos sociales o, dicho de manera más simple, la relación estrecha que hay entre cómo se conoce y lo que se conoce, cuando esto último no se sostiene únicamente en las ideas *per se*, sino en las experiencias, vivencias y relatos que involucran maneras inclusivas de conocer.

Adicionalmente, Barbara Thayer-Bacon sostiene que en las aproximaciones cognitivas del pensamiento crítico se ignoran herramientas importantes para pensar críticamente, como la imaginación, la intuición y los sentimientos. La valoración de la razón o de la reflexión intelectual como el rasgo principal del pensamiento refleja, según ella, un sesgo cultural que se remonta a la tradición eurooccidental. Desde los inicios de la historia del pensamiento, la habilidad para pensar de forma lógica se ha considerado una habilidad predominantemente masculina, mientras que la intuición, la imaginación y los sentimientos se asocian con rasgos femeninos. Incluso cuando se hace notar la diferencia que hay, por ejemplo, entre formas “femeninas” y formas “masculinas” de pensar, se mide lo primero en función de lo segundo: lo masculino (objetivo, racional, no sesgado) se establece como el estándar o la norma y lo “femenino” se define como “lo otro” o “lo adicional” (las intuiciones, los sentimientos, la imaginación). Si se intenta describir el pensamiento crítico de manera exclusiva desde la postura eurooccidental, predominantemente masculina, se cae en la paradoja de afirmar lo que se quiere negar: la separación de lo pensado y quien piensa.

Como respuesta a esta crítica, la autora asigna un valor equivalente a factores subjetivos y factores objetivos en el pensamiento. Comprende el pensar críticamente como una transacción entre las herramientas de la intuición, la emoción y la razón, que buscan construir reflexiones comunes en torno a un tema, incluyendo una variedad de perspectivas.

Ella llama “pensamiento constructivo” a esta redescritción del pensamiento crítico. En este caso, la intuición es una herramienta que sirve para guiar al sujeto al tomar decisiones o en una situación de duda, y para encontrar un sentido a las experiencias. Las emociones permiten escoger aquellos temas y preguntas que interesan a un sujeto particular, lo motivan y lo inspiran, y dan una alerta cuando surge algún dilema o problema. Finalmente, la razón ayuda a alinear las ideas con la realidad, a aclararlas, y a mantenerlas o cambiarlas cuando se confrontan con el contexto. Thayer-Bacon (2000) propone considerar que, si bien el pensamiento crítico no es, por predominancia, neutro ni objetivo, sí tiene estándares de razonabilidad que se construyen intersubjetivamente. Con ello, se fundamenta el punto de vista de un sujeto particular que nutre una construcción común de pensamientos.

1.4 UNA TEORÍA INTEGRADORA

Pensar críticamente, con otros, acerca de asuntos que nos conciernen, es fundamental para la construcción del diálogo y la democracia. Siguiendo esta última idea, la profesora Ángela Bermúdez se pregunta qué quiere decir eso de “pensar críticamente, juntos” (*think critically together*). Bermúdez examina las dinámicas intelectuales y sociales que se despliegan en una situación de controversia, y cómo la interacción entre ellas transforma la deliberación en una experiencia productiva (o improductiva, según el caso). Para Bermúdez, la dinámica intelectual de la indagación crítica se refiere a las herramientas cognitivas y personales que utilizan los sujetos para examinar un problema, para mejorar su comprensión respecto de sus implicaciones y consecuencias, y para construir explicaciones y decisiones razonables. Por otro lado, la dinámica social crítica se refiere a un proceso de negociación discursiva en el que los participantes evocan sus creencias, intereses, experiencias, identidades y narrativas culturales alrededor del asunto en cuestión (Bermúdez, 2008). Ambas dinámicas interactúan y crean una situación donde el ejercicio de pensar críticamente y el diálogo suceden de manera simultánea.

Para delimitar las herramientas utilizadas en la indagación crítica, Bermúdez llama la atención sobre cuatro categorías que emergen a lo largo de todas las tradiciones mencionadas en este texto. Con ello, plantea una teoría integradora de todas las concepciones y escuelas alrededor del pensamiento crítico, y propone cuatro herramientas para la indagación crítica. Bermúdez (2015) encuentra cuatro corrientes fundamentales que han trabajado ampliamente el pensamiento crítico desde perspectivas epistemológicas y axiológicas distintas. Estas son: i) el llamado “movimiento del pensamiento crítico”, la propuesta anglosajona de Facione, Ennis, Paul, McPeck y otros, que está basada en la idea del pensamiento crítico como un conjunto de habilidades y disposiciones que sirven el fin de valorar argumentos, siguiendo criterios lógicos y estableciendo estándares de integridad intelectual; ii) la enseñanza de la historia, como los procedimientos específicos del estudio de esta disciplina, y de otras ciencias sociales, que buscan la valoración heurística de las fuentes y la contemplación de narrativas con múltiples perspectivas (tanto en el tiempo como en los contextos); iii) la educación moral, en la cual se reconocen múltiples dilemas y controversias que no pueden ser resueltos a través de intereses particulares o hábitos sociales establecidos; finalmente, iv) la pedagogía crítica, cuya finalidad es la indagación crítica para “deconstruir las relaciones de poder que enmarcan el conocimiento, revelando sesgos, supuestos ocultos, propaganda y manipulación ideológica”, así como para “develar y explicar las fuerzas estructurales profundas que regulan a las sociedades” (Bermúdez, 2015, p. 105).

Bermúdez acierta al afirmar que el pensamiento crítico es fundamental para la correcta evaluación de las problemáticas, la solución de controversias, la rectificación de ideas y prejuicios, y la identificación y reconocimiento de intereses sociales diversos. En términos coloquiales, el pensamiento crítico es “no creer todo lo que se nos dice” y “aprender a pensar por sí mismo” (Jaramillo y Murillo, 2013, p. 5). El pensador crítico se pregunta no solamente cómo es la realidad, sino por qué es así, sobre todo, si aquello que se piensa es real y verazmente así. Es decir, el pensador crítico evalúa el razonamiento dado ante ciertos cuestionamientos bajo el lente de la verdad y el significado de aquello que se ha respondido y, de manera secundaria, bajo las conexiones y vínculos que este razonamiento tiene con otros cuestionamientos, juicios o contextos.

Se cuestiona la veracidad y el sentido de toda respuesta dada, de manera que pueda llegar a hacerse un juicio claramente expresado, que esté de forma activa basado en evidencias y razones y que considere puntos de vista alternativos.

De este modo, con base en las teorías revisadas en su trabajo investigativo, Bermúdez (2008) propone cuatro herramientas que se conciben como estructuras prácticas para pensar y actuar críticamente, las cuales permiten: i) identificar falsedades, sesgos o injusticias en los juicios formulados por otros o situaciones sociales (“planteamiento de problemas”); ii) tener la habilidad y disposición para impulsar procesos de monitoreo de la calidad de nuestro propio pensamiento, con el fin de corregir y rectificar fallos y plantear propuestas alternativas (“escepticismo reflexivo”); iii) tener la posibilidad de identificar, construir y establecer relaciones complejas entre diversos factores que interactúan tanto en el tiempo histórico (diacrónicamente) como, de manera simultánea, en la actualidad (sincrónicamente) (“pensamiento sistémico”); iv) reconocer y coordinar perspectivas diversas y complejas, dada su diversidad y pluralidad en el campo social (“multiperspectividad”).

Estas categorías representan no solo habilidades que se refieren a una instancia cognitiva, sino también formas de reflexión “social”. Con ellas, Bermúdez propone navegar las complejidades que imponen las controversias de la vida social: la emergencia de las múltiples dimensiones en un asunto, de perspectivas en conflicto, y de causas y consecuencias imprevistas; la actuación de fuerzas sociales no explícitas; y la aparición de límites en nuestros valores y convicciones. De manera significativa, Bermúdez anota que el pensar críticamente es un repertorio de distintas herramientas, más que una manera unitaria de pensar. Cada herramienta permite considerar las diferentes facetas del asunto: “mientras que unas son más analíticas, otras son más intuitivas; algunas hacen énfasis en la personalización [del asunto], otras en su contextualización; algunas permiten el desapego y otras el compromiso emocional” (Bermúdez, 2008, p. 28). No son operaciones intelectuales, sino formas de reflexión necesarias para explorar de manera rigurosa cuestiones sociales amplias o, en sus palabras, “ellas procesan el asunto (el conocimiento sobre algún

asunto) en maneras que tienden a producir una comprensión de mejor calidad o más sofisticada: más aguda, más rigurosa, más comprehensiva, más ecológica” (Bermúdez, 2008, p. 27).

Como se ha anotado, las comprensiones exclusivamente cognitivas o lógicas del pensar críticamente han dejado de lado consideraciones relacionadas con la llamada “racionalidad práctica”, ligada a la empatía, el cuidado y la intuición. Además, hacen que las reflexiones y decisiones que tienen lugar en los salones de clase se den al margen del conocimiento situado y de las condiciones políticas y sociales del contexto de los estudiantes. El pensamiento crítico se torna así en un método técnico que “reconoce fallas argumentativas” o “selecciona explicaciones o causas plausibles”. El aporte de las teorías feministas e integradoras es una consideración de perspectivas más holísticas e inclusivas, que permiten preparar a los estudiantes para los retos y responsabilidades que inevitablemente encontrarán en la práctica de su ciudadanía (Lim, 2015). Así mismo, perspectivas más amplias, que surgen de la tradición filosófica, invitan a tener en cuenta los vínculos estrechos que existe entre el pensador y su contexto, específicamente, entre quien piensa y un “otro” que está pensando con él. Así, es necesario volcar la atención hacia las miradas que la tradición filosófica ha aportado para comprender en qué consiste eso de “pensar críticamente con otros”.

MIRADAS FILOSÓFICAS SOBRE EL PENSAMIENTO CRÍTICO

El recorrido hecho hasta ahora nos ha permitido construir comprensiones partiendo desde la historia y de los diversos acercamientos al concepto de pensamiento crítico, particularmente desde una perspectiva tradicional disciplinaria, cercana a la cognición, así como desde perspectivas complementarias, tales como la hermenéutica latinoamericana, la feminista y la integradora. La filosofía, en cuanto disciplina, solo ha hecho referencia explícitamente al término “pensamiento crítico” en los últimos cincuenta años. Sin embargo, la tradición filosófica es testimonio y evidencia del ejercicio de pensar críticamente, por ende, la actividad de los filósofos y los rodeos a conceptos como “crítica”, “juicio” y “reflexión” dan luces sobre el tema. Adicionalmente, si la filosofía es la comprensión teórica de la época presente, de los retos y la posibilidad para lo por-venir, entonces tiene algo que decirnos cuando exploramos el pensamiento crítico y su enseñanza. En este capítulo, exponemos, primero, las propuestas de la tradición filosófica europea respecto de lo crítico, para posteriormente comprender qué es eso de pensar críticamente desde una perspectiva amplia. Nuestra idea es precisamente hacer una crítica del pensamiento crítico, es decir, delimitar aquello que puede entenderse cuando se habla de “pensar críticamente”. En este camino, en el trazo de la crítica, fue inevitable volver a sus inicios, retomar las letras que nos fueron dadas por el padre del proyecto crítico: Immanuel Kant.

2.1 UNA CRÍTICA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Una de las obras canónicas del pensamiento filosófico es la *Crítica de la razón pura* de Immanuel Kant. Fue publicada en 1781 como una respuesta a las principales discusiones de su época sobre la naturaleza del conocimiento humano. En ella, a grandes rasgos, Kant entiende por crítica una exploración de los límites del conocimiento: qué y cómo podemos conocer. Además, establece las condiciones de posibilidad del conocimiento en general, es decir, dibuja con su sistema filosófico la estructura que hace posible que el ser humano conozca. La primera idea general que se rescata aquí es que aquello que el ser humano conoce son los objetos, pero dicho conocimiento es prefigurado por él: su razón es la que realmente convierte la realidad en “objeto” de conocimiento. Para comprender este movimiento, Kant distingue dos usos distintos de la razón:

- i) El uso teórico de la razón, que supone el “conocimiento puro *a priori*”, es decir, una forma de conocimiento que no depende de la realidad —ni de objetos ni de datos de los sentidos—, que está allí antes de cualquier determinación externa, y que más bien determina lo que le corresponde y lo que no a un objeto y a su concepto.
- ii) El uso práctico de la razón, que convierte el objeto en realidad, pues es el principio de la acción que sirve de condición necesaria para que un objeto sea posible. Esta determinación de lo que puede o no ser un objeto sucede porque las estructuras que el ser humano ya tiene en sí actúan, permiten englobar una multiplicidad de datos (de los sentidos) en un concepto coherente y unitario.

En su primera crítica, la *Crítica de la razón pura*, Kant se encarga de explicar detallada y minuciosamente en qué consiste el uso teórico de la razón y qué posibilidades abre para la comprensión del conocimiento o, lo que es lo mismo, de la facultad para pensar. Posteriormente, en una segunda crítica, la *Crítica de la razón práctica*, de 1788, el filósofo alemán se refiere al uso práctico de la razón, referente a la voluntad o la facultad para actuar. Así, en las primeras críticas, Kant desarrolla la estructura de un sujeto que conoce y muestra cuáles son las condicio-

nes previas del conocimiento, que, como hemos señalado, existen en el sujeto mismo independiente de los objetos. Por otra parte, muestra el ámbito práctico del pensamiento, es decir, cómo algunas ideas y ciertos juicios nos conducen a actuar de determinada manera, y a oscilar entre cómo deberíamos actuar y cómo actuamos.

Los términos de estas dos primeras críticas son universales. Buscan estructuras generales del pensamiento que den cuenta de por qué pensamos como lo hacemos, de por qué la razón nos lleva a abrir preguntas que no siempre puede responder y de cómo debemos actuar. Sin embargo, estas dos críticas corresponden a un campo puramente epistemológico. Intentar definir el pensamiento crítico desde allí nos conduciría a una noción de pensamiento crítico limitada, una vez más, por un conocimiento estrechamente racional, y tal vez a una perspectiva de razón solipsista, en la que el pensamiento crítico solo tendría la función de hacer sujetos que piensan en soledad con grandes capacidades argumentativas.

Por ello, el trabajo crítico de Kant no termina ahí. Dentro de la formulación de estructuras universales de pensamiento existe algo contingente, dependiente de su situación particular, un elemento que no encaja del todo dentro de las formas universales dadas al pensar. Si bien las primeras críticas nos permiten entender en gran medida la manera en la que opera el pensamiento, dejan escapar o, más bien, felizmente señalan algo que se escapa: la razón por la que el hombre no puede verse solamente desde estructuras o formas determinadas y determinantes, sino también desde una naturaleza contingente. En ambas obras, Kant identifica un ejercicio puntual en las actividades de la razón al que llama juicio, es decir, una frase o enunciado que expresa cierto conocimiento. Sin embargo, Kant no elabora detalladamente en qué consiste este ejercicio hasta la publicación de su tercera crítica, la *Crítica del juicio*.

2.2 EL JUICIO REFLEXIONANTE Y LA INCLINACIÓN POLÍTICA-PÚBLICA DE LA RAZÓN

A partir de 1784, las preocupaciones de Kant giran en torno al carácter político de la existencia humana. Ya no se pregunta por lo que el entendimiento entiende, sino por lo que el sentimiento siente: “las

melancólicas contingencias” de la vida humana (Arendt, 2012, p. 51). El filósofo alemán no tiene una obra que titule o en la cual explique una filosofía política, pero la desarrolla en sus ensayos *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?*, *Claves para una historia universal en clave cosmopolita*, *Probable inicio de la historia humana* y *La paz perpetua*. Allí recoge y plantea con rigurosidad los temas que presenta en sus textos publicados entre 1784 y 1790, en los que el carácter de su reflexión es político, pues cuestiona y pone en tela de juicio lo que es considerado como constituyente de la vida humana en contexto. Como señala Hannah Arendt (2012) en la segunda conferencia sobre Kant:

Por decirlo de otro modo, los temas abordados en la *Crítica del juicio* — lo particular, ya se trate de un hecho natural o de un acontecimiento histórico; la facultad de juzgar, entendida como facultad de la mente humana para tratar de lo particular; la sociabilidad como condición para ejercer dicha facultad, es decir, la percepción de que los hombres dependen de sus semejantes no solo porque poseen un cuerpo y unas necesidades físicas, sino precisamente a causa de sus facultades mentales — son temas, todos ellos, de importante significado político — esto es, importantes para la política — que preocuparon a Kant antes de que, tras concluir su empresa crítica, los retomase al fin en su vejez. (p. 35)

Estos ensayos enuncian conceptos clave para pensar el pensamiento crítico, antes de llegar a la tercera parte de su proyecto en 1790, la *Crítica del juicio*. Por ejemplo, en el cuarto principio de su *Historia universal en clave cosmopolita*, Kant anuncia el antagonismo propio de la naturaleza humana, su “insociable sociabilidad”, pues si bien reconoce la propensión de los hombres a vivir en sociedad, también existe la hostilidad constante que amenaza con disolver esa sociedad. Sin embargo, la naturaleza ha dotado al hombre con una facultad, la razón, que ha de ser ejercitada con el fin de perfeccionar la relación entre unos y otros hasta la conformación de una sociedad global de sujetos autónomos.

Ahora bien, ya habiéndose encargado de los juicios teóricos (lógicos) en sus obras anteriores y del carácter político de su reflexión en los ensayos, en la *Crítica del juicio*, Kant extiende su reflexión a los juicios estéticos, los cuales se refieren a la contemplación de lo bello y se expresan generalmente en los juicios de gusto. La razón por sí misma no es capaz de

crear relaciones intersubjetivas (entre seres humanos) ni de valorar o hacer juicios sobre la belleza. Ella, como la presenta Kant en sus primeras obras, solo hace posible el conocimiento de objetos (los llamados “juicios sintéticos *a priori*”). Sin embargo, en la *Crítica del juicio*, la razón y la imaginación, juntas, hacen posible otro tipo particular de juicio: el juicio reflexionante. Con este concepto, la reflexión sobre los juicios estéticos que el filósofo realiza en esta obra toma un giro particularmente interesante, pues, como parte de ellos, aparece una operación de la facultad de juzgar que funciona como condición de posibilidad para la capacidad de comunicación universal de los sujetos. El juicio reflexionante permite que el sujeto tenga en cuenta la existencia de otros sujetos, presentes o no, con pensamientos y opiniones diferentes, que puede comparar con su propia manera de pensar y obtener conclusiones más críticas con respecto a la realidad. Es decir, el juicio reflexionante consiste en la capacidad del ser humano para salir de sí y pensarse a sí mismo junto a otros. Esta actividad de la facultad de juzgar implica situarse en la posición del espectador, uno que necesita el contacto con otros sujetos, un espectador que para pensar, para razonar, necesita de otros sujetos pensantes. Esto no se refiere a que necesariamente estén ahí presentes, sino simplemente se refiere a la posibilidad de pensar en otros sujetos pensantes como él.

Más aún, el juicio reflexionante es posible gracias a las alas creadoras de la imaginación. Así, ¿cuál es el lugar de la imaginación y su relevancia? La imaginación es responsable de la apertura del pensamiento, es decir, gracias a ella se pueden elaborar otras posibilidades u opciones de pensamiento distintas a la propia. La creación de otros puntos de vista, de personas reales o posibles, le permite al sujeto salir de sí, atravesar otras maneras de entender y comprender las distintas situaciones desde ángulos diferentes, y comparar esos distintos puntos de vista. Luego, entre el encuentro de su propia perspectiva y las otras, le es posible llegar a una mejor resolución o conclusión. Este juego de la imaginación permite que el juicio estético o reflexionante parta de una posición que en principio es particular, pues el gusto “me hace” tener inclinaciones, y llegue a la necesidad de comparar “mi juicio” con otros juicios particulares de manera intersubjetiva.

Ahora bien, en sus *Conferencias sobre Kant*, Hannah Arendt analiza las reflexiones kantianas sobre lo particular, la sociabilidad y el porvenir de la especie humana, y les atribuye, por tratar de temas fundamentalmente humanos, un carácter político. Arendt anota que, para Kant, el pensar críticamente a través del juicio reflexionante, es decir, considerando a los otros, no tiene un carácter activo, sino más bien pasivo, contemplativo. Sin embargo, en contraste, para ella dichos temas tienen implicaciones activas, pues pensarnos como sujetos sociables tiene inevitablemente un efecto en nuestra manera de actuar. Según Arendt (2012):

{Kant} analizó la “sociabilidad” elemental del hombre y enumeró como elementos constitutivos de la misma la comunicabilidad, la necesidad del hombre de comunicarse, y la publicidad, la libertad *pública* que no solo es libertad para pensar sino también para publicar —“la libertad de la pluma”—; pero desconoce una facultad o una necesidad de *actuar*. (p. 44)

Pensar críticamente implica reflexionar, no solo en términos del sujeto particular, sino del sujeto como parte de un conjunto. A través del concepto de juicio reflexionante de Kant, se abre la posibilidad de entender el pensamiento crítico como una manera de pensar que rebasa los límites de la buena argumentación, se trata de un pensamiento reflexivo e intersubjetivo. Para Arendt, las reflexiones de Kant tienen un carácter político, y si bien no encuentra en el autor un puente entre la contemplación y la acción, sí halla en sus trabajos las condiciones de posibilidad para hablar y fundamentar con el juicio reflexionante una forma de pensarnos activamente. El pensamiento crítico tiene consecuencias en las relaciones que establecemos en un mundo que compartimos con otros.

Aprender a pensar críticamente implica, en su sentido ético, reconocer que todas las decisiones y acciones en el mundo y frente a los demás están acompañadas por el ejercicio de la reflexión. En consecuencia, enseñar a pensar críticamente, de acuerdo con el proyecto kantiano, implica la formación del “juicio reflexionante”: si el fin es la configuración de una adecuada personalidad moral, aprender a tomar el lugar de otros es un camino para reivindicar las relaciones entre humanos y, en consecuencia, fortalecer nuestros proyectos conjuntos. En la formación ética-moral se abre una posibilidad para la formación del individuo y,

más aún, del ciudadano (Kant, 2002). Esta herencia reflexiva y este horizonte práctico del pensamiento fueron lo que permitió a John Dewey, en la orilla de la tradición filosófica del pragmatismo y de la escuela activa estadounidense, y a Theodor Adorno, representante de la teoría crítica de la sociedad en tiempos de la posguerra alemana, proponer, en contextos disímiles, la noción de “pensamiento reflexivo”.

2.3 EL PENSAMIENTO REFLEXIVO COMO SINÓNIMO DEL PENSAR CRÍTICAMENTE

Varios son los herederos de la tradición kantiana. Algunas veces más y otras veces menos explícitamente, la filosofía posterior a Kant se ha valido de sus conceptos y de sus lecturas para pensar la realidad de la experiencia y el conocimiento humanos. Más aún, la tradición ha utilizado sus reflexiones más prácticas para conceptualizar fenómenos todavía y siempre actuales como la ciudadanía, la formación y las finalidades del conocimiento.

John Dewey (1989) propone una consideración del concepto de “pensamiento reflexivo” primordialmente introspectiva, que consiste en una actividad de ordenamiento secuencial de ideas en la que cada una es determinada por la que le antecede y, a su vez, se constituye en determinante de la siguiente, dando lugar, durante el proceso, a una conclusión temporal. La secuencia adquiere sentido en tanto responde a un objetivo que se establece previamente y en tanto se vuelve, de forma permanente, sobre la secuencia misma para dar un sentido al todo. Su fundamento se encuentra en la experiencia y en las vivencias de alguien que es capaz de cuestionar lo que encuentra y de dudar de lo que le es dado, así como de establecer relaciones complejas entre ideas disímiles.

Existen dos tipos de operaciones que determinan el pensamiento reflexivo: “1) un estado de duda, vacilación, perplejidad, dificultad mental; y 2) un acto de búsqueda, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad” (Dewey, 1989, p. 28). Gracias a la duda y la perplejidad se dinamiza el pensamiento, y se vinculan la vivencia y la reflexión. A partir de situaciones de la vida cotidiana, Dewey relaciona el pensamiento reflexivo con el

pensamiento crítico al definir las operaciones mentales que producen la reflexión: inferencia, comprobación, búsqueda de evidencias, realización de acciones para comprobar que el pensamiento ha acontecido. Según Dewey (1989), “la función del pensamiento reflexivo, por tanto, es la de transformar una situación en la que se experimenta oscuridad, duda, conflicto o algún tipo de perturbación, en una situación clara, coherente, estable y armoniosa” (p. 98).

El pensamiento reflexivo es, entonces, un sinónimo de otra noción de la actividad de pensar críticamente. No es una característica de un sujeto particular, por el contrario, es una actividad de las “personas de a pie” y los científicos por igual. Un buen pensador no se contenta con encontrar una relación cualquiera, sino que busca, hasta que encuentra, la relación más precisa que las condiciones —sociales, históricas y contextuales— permitan (Dewey, 1989). La persona reflexiva “ata cabos”, reconoce, calcula y arriesga una explicación.

Se debe anotar que el pensamiento crítico-reflexivo encuentra relaciones novedosas y creativas entre los datos, pero no desconoce que debe haber un control adecuado de las evidencias, razonamientos y conceptos que sustentan sus relaciones. Posteriormente, toda evidencia se inserta dentro de un sistema conceptual constituido, que adquiere validez cuando se expone el camino de reflexión ante los otros con el propósito de buscar nuevas relaciones y ampliar la experiencia.

2.4 PENSAMIENTO Y REFLEXIVIDAD SOCIAL

En un contexto distinto, pero a propósito de esta idea de ampliación de la experiencia, Theodor Adorno construye otra noción de “pensamiento reflexivo”. La base de toda acción en un contexto social es el pensamiento reflexivo entendido como autorreflexión crítica, concepto que se refiere, más que a la introspección de un individuo, a un análisis detallado de la totalidad social. De esta manera, contrario a lo que podría pensarse, la autorreflexión crítica, en contraste con las connotaciones introspectivas, no se orienta hacia el interior, sino hacia el exterior. La práctica del pensamiento crítico, a juicio de Adorno, nunca se estanca en lo individual, por el contrario, se trata de una expresión expansiva del pensamiento

que vincula, como propuso Dewey, lo individual con las condiciones y mediaciones sociales. A partir de esta dinámica, Adorno le atribuye al pensamiento crítico una responsabilidad política: experiencias como Auschwitz no se pueden repetir⁶.

Una consideración de la situación específica nos lleva a afirmar que todo pensamiento crítico es históricamente situado y, en consecuencia, pensar críticamente es necesario para hablar con propiedad sobre las dinámicas sociales que determinan la vida de los seres humanos. El aporte que realiza Adorno para una comprensión del pensamiento crítico estriba en que la autorreflexión crítica es una forma negativa del pensamiento. Esto quiere decir que su función principal es poner al descubierto las más amplias contradicciones sociales. Sin embargo, todo pensamiento negativo que sea un diagnóstico del presente debe proponerse dialécticamente. Es decir, también debe postular alternativas posibles de cambio y transformación a partir de un movimiento positivo del pensamiento.

El imaginario actual hace pensar que no existe nada distinto a la forma de la producción capitalista. En la época presente, inmersa en el proceso de desarrollo del capitalismo que colonizó las relaciones y necesidades humanas —incluyendo la estructura psíquica—, se puede preguntar: ¿Es posible seguir pensando en la posibilidad de un sujeto autónomo? ¿Tiene sentido seguir defendiendo la necesidad y la posibilidad de una transformación radical de la sociedad? ¿Puede apostarse por la autorreflexión crítica? Hacemos eco de la perspectiva adorniana para sostener que es posible pensar en una opción para el desarrollo humano y las relaciones humanas sin los determinismos de la forma mercantil de circu-

⁶ La validez de un proyecto de educación crítico contra Auschwitz, en Adorno, no se encuentra confinada a un contexto histórico específico. Por el contrario, sigue teniendo resonancia en el contexto más contemporáneo. Auschwitz ha retornado en lugares como Darfur, Ruanda, Sierra Leona, la antigua Yugoslavia, en México con la desaparición de estudiantes y activistas sociales y, de manera permanente, tal como ha ocurrido en Colombia por décadas. Genocidios como estos fueron los que motivaron a Giorgio Agamben (2002) a ver la sociedad contemporánea en un perpetuo “estado de emergencia”, pues en realidad Auschwitz “no ha dejado de tener lugar y siempre se ha estado repitiendo de manera permanente” (p. 101).

lación regulada por el capital. Las relaciones sociales, primordialmente basadas en el intercambio mercantil, todavía no han apagado la idea de que algo distinto podría ser posible. Ello implica, en la perspectiva adorniana, trabajar por la emancipación.

La emancipación o la libertad para pensar críticamente, igual que en el contexto del proyecto kantiano, es la expresión de una categoría dinámica, en cambio y formación constantes. Adorno (1998), en el contexto europeo de la posguerra, explica por qué es necesaria: “la exigencia de emancipación parece evidente en una democracia (...). La democracia descansa sobre la formación de la voluntad de cada individuo particular (...). Para que de ello no resulte la sinrazón, hay que dar por supuesto el valor y la capacidad de cada uno de servirse de su entendimiento” (p. 115). Según su diagnóstico autorreflexivo, los seres humanos están inmersos en una organización social en la que no solamente todo está planificado en la esfera interior ejercida por la industria cultural (Horkheimer y Adorno, 1998), sino que todo se transforma, en el mundo contemporáneo, en dificultades generadas por una manera particular de vivir en las sociedades actuales. La precariedad y las incertidumbres constantes, propias de una “vida líquida”, según Bauman (2006), demarcan una experiencia de permanentes comienzos y, a la vez, de incesantes finales. Para Adorno (1998), el problema de la emancipación “no es hoy otro que el de si la gente puede, y cómo, oponerse a esto (...)” (p. 124).

2.5 EL PENSAMIENTO CRÍTICO TIENE IMPLICACIONES PRÁCTICAS

Si bien el pensamiento es, en general, una actividad individual, no se trata de darle únicamente validez al carácter monológico del ejercicio de la razón, por el contrario, se desea reconocer la capacidad comunicativa que ese ejercicio posee. Este planteamiento se encuentra en Dewey cuando desplaza, en su idea de pensamiento reflexivo, la preponderancia del ordenamiento secuencial y lógico del acto de pensar por la construcción de una reflexión sustentada en la experiencia y las vivencias (con otros). Este es también el motivo que tuvo Arendt para reconocer en el juicio reflexionante de Kant sus implicaciones prácticas: ya no solo se concibe una intersubjetividad constituida preferencialmente por el jue-

go de la imaginación con otras facultades mentales, sino que se sabe que la existencia realmente “es”, en tanto se comparte con el otro.

La reflexión y la autorreflexión críticas son posibles gracias a la fuerza creadora de la imaginación en el seno del pensar. En este acercamiento, el pensador crítico es aquel que es capaz de construir su pensamiento a partir de un intercambio colectivo con otros seres humanos, hecho posible por la imaginación. Como resultado, a pesar de darse de manera inactiva e interiormente, pensar críticamente ocupa o abre un espacio público de deliberaciones, pues el juicio reflexionante hace que la nueva resolución sea un compilado de otros juicios posibles que la imaginación ha ayudado a tener en cuenta. De esta forma, el juicio reflexionante es una actividad particular que hace posible que nos pensemos en comunidad, y este espacio, así sea mental, es un espacio público.

En este sentido, la reflexividad, operación central del pensamiento crítico, hace posible que el pensamiento vuelva sobre sí y amplía el espectro de las posibilidades de acción que tenemos. Es decir, si bien el juicio no nos conduce a la acción, sí nos permite conocer el mayor número de posibilidades que tenemos a la hora de actuar correctamente. Desde una perspectiva más amplia, siguiendo a Adorno, una conciencia crítica y una *praxis* para la emancipación dependen de extender el ámbito de lo posible, desde un diagnóstico social reflexivo que, aparte de señalar la negatividad, ofrezca la posibilidad de pensar en alternativas. Aunque ocurra desigualdad o injusticia, no hay coacción ni dominación completas, pues en ello existe también la posibilidad para tomar distancia. Es precisamente esa ampliación reflexiva de miradas y esa posibilidad de volver sobre sí mismo lo que ofrece alternativas para la crítica y la acción.

Estos conceptos han servido para mostrar que el pensamiento crítico tiene implicaciones éticas y políticas. Este le permite al sujeto, situado en un contexto con “otros” o en el “lugar del otro”, comprender que hay “otra existencia” diferente a la de sí mismo. Hay dos ámbitos en donde se hacen patentes dichas implicaciones: una educación en las humanidades y una formación ética para el reconocimiento de la mutua dependencia y la vulnerabilidad.

ÁMBITOS PRÁCTICOS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO: EDUCACIÓN Y ÉTICA

Pensar críticamente tiene finalidades prácticas, pues implica una consideración de perspectivas diversas y una invitación a actuar de manera responsable, razonable y coherente con los fines sociales. Como ha sido claro hasta ahora, pensar críticamente exige la presencia y consideración de un “nosotros” en un contexto democrático. Este ejercicio no se reduce a una necesidad manifiesta por un sistema educativo o social particular, sino que hace parte de los albores de la tradición del pensamiento occidental, pues la reflexión en torno a la formación de personas críticas, por parte del pensamiento filosófico, fue paralela a la reflexión ética y la constitución de la vida pública. Este capítulo explora a profundidad los ámbitos donde pensar críticamente tiene mayor relevancia, valiéndose de reflexiones filosóficas sobre la educación, particularmente en los planteamientos de Immanuel Kant y la Teoría crítica de la sociedad, y complementándolas con la visión contemporánea de Martha Nussbaum. Finalmente, hacemos una propuesta para vincular lo expuesto con la acción ética, la otra gran consecuencia de nuestra tarea crítica.

3.1 UNA EDUCACIÓN CRÍTICA EN FUNCIÓN DE LO PÚBLICO

Reconocer críticamente la dignidad del otro como realmente otro —condición definitoria e innegociable de los seres humanos— es la vía para sabernos sujetos valiosos en sí mismos, simplemente por ser personas con historia, creencias, formas de vivir y sentir la vida, así como múltiples maneras de estar en el mundo. Gracias a ese reconocimiento, se abre la posibilidad para experimentar que “mi” particularidad como persona es el puente para encontrarme y vincularme

con las particularidades de los “otros” que son tan iguales y diferentes a mí. Lo anterior no es otra cosa que la apertura al interés por el bienestar de los otros, más allá del propio bienestar individual. Luego de vivir muchos años cobijados por la sombra y el peso de prácticas de violencia sistemática, existe una luz para pensarnos como una sociedad diversa, plural y dialógica.

Sin embargo, esta pretensión no es fácilmente realizable en la práctica, pues, como afirma Kant (1994), en los seres humanos existe una condición conflictiva, antagonónica, pero a la vez complementaria: la sociabilidad y la insociabilidad son inherentes a la humanidad y, por tanto, a la cultura. Según Kant (1994): “entiendo en este caso por antagonismo la insociable sociabilidad de los hombres, es decir, su inclinación a formar sociedad que, sin embargo, va unida a una resistencia constante que amenaza perpetuamente con disolverla” (p. 46). Tenemos una gran inclinación a formar sociedad y, al mismo tiempo, una tendencia natural a la guerra (la insociabilidad), que amenaza constantemente el conjunto de la sociedad misma.

Ambas tendencias son propias del ser humano: así como nos orientamos a formar sociedad, también experimentamos rasgos antisociales al querer disponer de todo con nuestra libertad y al encontrar oposición en los otros. Aunque las tensiones producidas por esta doble tendencia son parte necesaria del desarrollo de nuestras sociedades, nos preguntamos si existe la posibilidad de que la sociabilidad triunfe sobre la insociabilidad. Kant propone que en la idea de sociedad civil hay una alternativa que se constituye en una apuesta por la derrota paulatina de la insociabilidad del hombre, mediante actos de libertad razonados que, impulsados por la voluntad colectiva, buscan conformar los intereses de la misma colectividad. Por ello, Kant no se refiere a una tendencia absoluta y sin freno hacia una paz duradera por etapas, con mejores niveles de desarrollo, sino a esta “intención” de la humanidad de vivir en sociedad.

Se trata de un proyecto, de un universo de horizontes abiertos por realizar de manera individual y colectiva, cuya orientación se encuentra en la educación. Kant (2004) enuncia una condición que le otorga viabilidad

a cualquier proyecto educativo: “el hombre es la única criatura que ha de ser educada” (p. 25). El hombre requiere ser educado fundamentalmente para dos cosas: “pensar” y “descubrir” el sentido de sí; y “abrir” el horizonte de las posibilidades para materializar el proyecto que se ha trazado la humanidad, es decir, su sociabilidad. Si pensar críticamente se caracteriza por ser la condición de posibilidad de la sociabilidad en los seres humanos y, como señala Kant (2004), el progreso y la educación hacia una mayoría de edad implican el perfeccionamiento de la razón, entonces la enseñanza debe ser el medio a través del cual la razón se ejerce mejorando las condiciones de vida del ser humano como especie.

En el proyecto kantiano se hace explícito que el proceso educativo tiene un valor intrínseco en el sentido ético con implicaciones en lo público y lo político, en la medida en que supera una simple noción instrumental de la educación. Es más bien un proceso que se enmarca en la idea de un proyecto intergeneracional en el cual la autoconstrucción del hombre, a partir de su originaria plasticidad, tal como pregonaba Rousseau, exige que “el género humano debe sacar poco a poco de sí mismo, por su propio esfuerzo, todas las disposiciones naturales de la humanidad” (Kant, 2004, p. 25).

La educación no puede dejar a un lado su propósito más propio: formar para relacionarnos los unos con los otros de manera respetuosa y abierta, o, lo que es lo mismo, un proceso de “moralización”. Si bien Kant reconoce que la educación debe habilitar al individuo para que pueda sobrevivir en el mundo por medio del trabajo y ganarse de este modo su sustento, no puede olvidarse que además de ser hábil debe estar dispuesto moralmente ante el otro, pues allí es donde está el sentido del desenvolvimiento de la humanidad. En la idea de que por medio de la educación se actualiza la condición humana, se está expresando el origen de una formación crítica que se complementa con la acción moral. El camino para ello está en la “educación práctica”, en la que “el hombre debe ser formado para poder vivir, como un ser que obra libremente” (Kant, 2004, p. 34). Esto implica el compromiso de no renunciar a la dignidad humana en su propia persona, así como “la veneración y res-

peto al derecho de los hombres” (Kant, 2004, p. 57). En la educación práctica es prioritaria la formación de una conciencia crítica que se vincule con la realidad de los semejantes.

3.2 LA EDUCACIÓN COMO AUTORREFLEXIÓN CRÍTICA

En esta misma línea, cuando se habla de la relación entre educación y formación, una de las miradas posibles es la que se encuentra en el conjunto de reflexiones planteadas por el grupo íntimo de la Escuela de Frankfurt. A esta también se le conoce como Teoría crítica de la sociedad, y a ella se asocian nombres tales como Max Horkheimer, Herbert Marcuse y Theodor Adorno —de quien ya se hizo una referencia en el segundo capítulo cuando se introdujo el concepto *autorreflexión crítica*—, quienes pertenecen a la primera generación; Jürgen Habermas, a la segunda, y Axel Honneth, a la tercera. En las propuestas teóricas de este movimiento, en particular las de la primera generación, no se encuentra una aproximación específica a la educación. No obstante, en el complejo contexto geopolítico del período histórico de las dos guerras mundiales, y la proliferación de la cultura de masas y del mundo administrado y burocratizado del capitalismo tardío, la educación comenzó a aparecer como un objeto de estudio específico para la reflexión crítica de la sociedad. La pregunta determinante durante este período, introducida en primera instancia por Horkheimer, y luego desarrollada por Adorno y Marcuse, es la siguiente: ¿Existe posibilidad alguna de hablar de educación después de la barbarie?, cuando esta se ha manifestado principalmente en el campo de concentración de Auschwitz y la bomba atómica de Hiroshima y Nagasaki.

Para comenzar una aproximación a esta cuestión, vale la pena decir algo acerca de la forma de trabajo de la Teoría crítica. Sobre la base de una aproximación crítica a la economía política, a la teoría del psicoanálisis y a la teoría de la cultura, los pensadores de Frankfurt analizan la sociedad en clave histórica. Eso significa que no es posible comprender críticamente la sociedad y sus fenómenos sin una reconstrucción histórica de las categorías y los conceptos que determinan a toda teoría social. Así, por ejemplo, para entender cómo la tarea de la educación es la formación, deben analizarse, en primera instancia, las formas de relación

en la familia. Para ello, Horkheimer hizo un estudio sobre autoridad y familia en 1936, en el cual se indaga sobre la pérdida de identidad de los roles en la familia burguesa y el impacto que eso produjo en el espectro de la autoridad, en particular el lugar que ocupa el padre en la tradición familiar y las consecuencias que este tiene para la socialización primera de los niños. ¿Por qué es importante este ejemplo? Si se ha comprendido la idea de pensamiento crítico planteada por Ángela Bermúdez (2015), en la que se afirma que pensar críticamente implica conocer aquello que acontece en la historia, entonces es posible rastrear los efectos de la autoridad en la personalidad del niño en el paso del capitalismo liberal hacia el capitalismo tardío. Para Horkheimer, la pérdida de aspectos propios del carácter del padre —dadas las exigencias de un mundo productivo enfocado únicamente en el desarrollo del mercado y las leyes que lo determinan—, se transmitirá directa o simbólicamente al niño por medio de sus procesos de formación. Progresivamente, así como sucede con el padre, el niño comenzará a hacer parte de los procesos de mecanización del sistema de producción y de la administración permanente de las esferas de la vida humana, cuyo fin no es otro que la fracturación de la autonomía individual. ¿Existe algún lugar social en el cual esto sea minimizado y la autonomía moral e intelectual pueda ser salvaguardada?

Al respecto, Horkheimer piensa en la universidad. Allí, afirma él, es posible salvaguardar aquellas ideas que se oponen a las fuerzas de la destrucción por ser un espacio propicio para sostener, en la relación educación-formación, la posibilidad del libre pensamiento (Horkheimer, 1985b, pp. 88-89). ¿Qué idea de formación existe en este planteamiento? Precisamente en un memorando de 1942, que se encuentra en el archivo de Max Horkheimer, aparecen los primeros esbozos de esta idea. La formación es para el desarrollo de un pensamiento crítico que sea capaz de transitar de una educación ligada a una cultura “no política”, la cual es ajena a los cambios de la realidad social y política, hacia un proyecto que incluya la libertad como uno de sus intereses primordiales. Horkheimer se atrevió a realizar un esbozo de este proyecto porque había visto que, en la educación rígida del nacionalsocialismo alemán, el currículo se había centrado en el desarrollo de habilidades físicas, y el pensamiento —su desarrollo y sus posibilidades— ya no tenía lugar en la estructura curricular. Incluso, por ejemplo, el profesor había dejado

de ser un intelectual, por ende, había perdido su autoridad racional y se había convertido en un instructor para la fuerza, la habilidad y la eficacia física.

A partir del análisis de Horkheimer, resulta evidente que la posibilidad de una crítica a la educación no puede ser ajena a una crítica de la sociedad. En su afán de hacer sujetos más productivos, la educación en el nacionalsocialismo transitó de la formación no instrumental [*Bildung*] a la pseudoformación [*Halbbildung*], que convierte a las personas en artefactos y cosas. Adorno, en su *Teoría de la pseudocultura* (2004), afirma que en la idea de formación se encuentran de manera inseparable las relaciones sociales, las relaciones con la naturaleza y las relaciones de los sujetos con su propia dimensión natural. En la educación, normalmente estas dimensiones se conciben como si fueran “cosas” separables. Una educación, en la perspectiva del pensamiento crítico, busca que el estudiante, el ser humano, no sea escindido, es decir, que pueda desarrollar su pensamiento de forma libre, con una proyección política y social, en la que las relaciones entre la cultura y la naturaleza hagan parte de una constelación, de un conjunto inseparable en el que la humanidad se concibe “sin estatus ni explotación” (Adorno, 2004, p. 97). En este contexto, cuando se habla de la formación de un sujeto crítico, se está planteando la idea de una formación para la libertad y la singularidad de las personas. En últimas, no es tarea de la educación responder las exigencias del sistema productivo y del mercado, ya descrito por Horkheimer, pues eso termina desdibujando la primera relación sana de toda sociedad: el padre que buscaría para su hijo la posibilidad de su libertad tanto en el ejercicio de su pensamiento como en su vida práctica.

3.3 EDUCACIÓN Y EXPERIENCIA [*ERFAHRUNG*]

Adorno define claramente el imperativo que le corresponde a la educación como alternativa para que la reflexión crítica mantenga su vigencia: Auschwitz no se puede repetir. Es una exhortación a que en la educación haya un interés explícito por el pensamiento reflexivo. En esta idea sobre la educación existen puntos comunes entre los pensadores de la primera generación de Frankfurt.

Por ejemplo, para Horkheimer, el aprendizaje de algo adquiere un mayor sentido cuando no se reduce ni a las exigencias ni al dominio específico de una técnica determinada. La formación, cuando es crítica, es un camino de preparación para que los niños y los jóvenes vayan construyendo un espacio que les permita actuar para el ejercicio de una ciudadanía orientada a la transformación del mundo. Es la disposición de una conciencia crítica, en conjunto con una capacidad reflexiva, que cuestiona los órdenes establecidos que buscan el sacrificio de las personas, sus vidas, sus relaciones, sus formas de estar en el mundo. Al respecto, Horkheimer mismo considera que el pensamiento crítico es una forma de resistencia contra el funesto curso del presente en la educación, en la cual solo se reconocen como válidas aquellas destrezas cognitivas que se enfocan en la diferenciación, indagación, clasificación y cálculo de conceptos y procedimientos, y se deja a un lado la formación de otras destrezas intelectuales que también se relacionan con la vida y la experiencia particular de los estudiantes.

De esta forma, por ejemplo, no solo en el pasado, se ha considerado que la memoria [*Erinnerung*] es simplemente uno entre otros procesos cognitivos. Sin embargo, si el pensamiento crítico guarda una relación directa con la historia, entonces este proceso es neurálgico, pues no solo se refiere a “un algo” que sucede en la mente, sino que se relaciona con una experiencia [*Erfahrung*] que acontece en el sujeto pensante. Esto es clave, por ejemplo, para un contexto como el colombiano, en el cual, tras un proceso y unos acuerdos de paz, comenzamos a pensar en una educación que se oriente a la formación para la reconciliación. La memoria, como condición de no repetición, implica que se transite, siguiendo a Horkheimer, de la conciencia que solo se enfoca en las cosas a una conciencia que se manifiesta abierta a la reflexión. Allí la educación tiene un lugar preponderante, pues se convierte, como ya se estudió en el capítulo segundo con la propuesta de Adorno, en “autorreflexión crítica”.

La educación, entonces, se expresa como un imperativo ético cuya voz es la experiencia y la memoria, pues emplea conceptos y situaciones de una época pasada como forma crítica que permite pensar la sociedad del presente. La nueva alternativa expresada por la Teoría crítica es, además de la relación entre educación y formación, la relación entre for-

mación y experiencia. Para ello, el argumento de Horkheimer gira hacia el origen histórico y semántico de los términos formación [*Bildung*] y cultura [*Kultur*]⁷. En el primero está implícito el proceso de modelaje, de enseñanza de algo nuevo, mientras que el segundo se vincula con la analogía de sembrar, crecer y dar frutos, a partir de la idea del cultivo. En su análisis, Horkheimer aprovechó la oportunidad para indicar la transformación a la que se vio exhortada la educación, el ejercicio de la razón y la posibilidad de develar las contradicciones que determinan la realidad. Además de destacar la contribución de Hegel y Goethe, padres de la educación humanista no instrumentalizada, afirma lo siguiente: “ambos sabían que el camino de la formación es el de la externalización [*Entäußerung*]; también puede decirse simplemente: la experiencia. Nadie se hace culto [*gebildet*] por lo que ‘hace de sí mismo’, sino por su dedicación a la cosa, es decir, tanto por el trabajo intelectual como por la práctica [*Praxis*] consciente de sí” (Horkheimer, 1985a, p. 415). En esta idea, quizá un poco ajena a nuestra cultura y a nuestra noción de educación, se encuentra el interés del proyecto educativo de Horkheimer: la adquisición de la conciencia crítica. No es suficiente una actividad formativa centrada en el individuo, que deja al margen el impacto de este proceso sobre el mundo. En la noción de “externalización” está la expresión práctica, a saber, la necesidad de reflexionar sobre las formas de relacionarse del ser humano entre sí y con su entorno. Se trata de comenzar a escribir de una manera distinta la historia, sabiendo que en ella lo que adquiere sentido y significado es la experiencia que narra nuevas maneras de comprensión y entendimiento de los seres humanos.

⁷ Marcuse amplía la idea de *Bildung* contrastándola con la intención de la sociedad contemporánea de reducirlo todo a una forma unidimensional del pensamiento. Para él, la tarea de la formación es educar a los jóvenes no para el presente, sino para una mejor condición futura de la humanidad. En la unidimensionalidad no existe posibilidad para la negatividad, la crítica y la práctica de la transformación. Las anteriores son condiciones indiscutibles para una noción de educación crítica (Kellner, Lewis y Pierce, 2008).

3.4 UNA EDUCACIÓN CRÍTICA PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

Kant ya había diferenciado entre los alcances de la humanidad que se concentran en el desarrollo de habilidades y aquellos que se orientan hacia la formación para que el género humano logre su propio fin. Así mismo, a partir del análisis de la Teoría crítica, resulta evidente que la posibilidad de una crítica a la educación no puede ser ajena a una crítica de la sociedad. La educación moderna, en su ideario de formación, inaugura, con el giro subjetivo, la afirmación de la autonomía y de la libertad de los sujetos. Se busca entonces educar la personalidad, desarrollar las facultades del espíritu, constituir un carácter, formar a un sujeto que, con criterio, actúe libremente. De acuerdo con este escenario, según Martha Nussbaum (2005), debemos recordar que vivimos en un mundo cada vez más complejo e interconectado. Tenemos la tarea de formar a los futuros ciudadanos en un ambiente de diversidad cultural y creciente internacionalización.

En *Sin fines de lucro*, Martha Nussbaum nos da las claves para pensar una educación que ejercite el pensamiento crítico al formar ciudadanos del mundo y de la democracia. Nussbaum (2013) critica aquella idea de educación y formación instrumentales, enfocadas en los fines de lucro, en la generación de estrategias para producir dinero y, en consecuencia, en la reducción de la educación a las demandas del mundo económico y de sus organizaciones pensadas en un ambiente para la competitividad.

Como alternativa, propone una idea de educación para la ciudadanía que permita hablar con propiedad de la dignidad. Según Nussbaum (2010), “el narcisismo, la indefensión, la impotencia, la vergüenza, la repugnancia y la comprensión constituyen el núcleo de aquello en lo que debe enfocarse la educación para la democracia” (p. 68). La educación tiene como objetivo formar sujetos con sentimientos morales que permitan la comprensión y aceptación del otro desde su diferencia, sin generar rechazo o repugnancia, y sin jerarquías sociales que aumenten las desigualdades entre sujetos de una misma sociedad. Con este propósito, la enseñanza debe ayudar a que la persona desarrolle la capacidad

de entender el mundo desde la perspectiva de otro, al inculcar actitudes frente a la debilidad y la impotencia, y generar en las personas una empatía genuina por el otro.

Su punto de partida es la sensibilidad para deliberar sobre los problemas que nos competen como sociedad, pensar en el bien de la nación como un todo y preocuparse por la vida de los demás. Es interesante que esta pensadora proponga el cultivo de la humanidad para la formación de los “ciudadanos de mundo”. Ganar esta sensibilidad implica, desde la perspectiva de Nussbaum, el desarrollo de ciertas capacidades, propias del “ciudadano crítico”, expuestas a continuación.

Siguiendo a Sócrates, Nussbaum plantea, en primer lugar, la importancia de examinarse críticamente a uno mismo y a sus propias tradiciones. El ideal socrático de una vida examinada requiere del desarrollo de la habilidad de razonar lógicamente. Consiste en disponerse para que sean puestas a prueba la solidez del razonamiento, la exactitud de los hechos y la precisión del juicio. Así, el desarrollo de la capacidad para razonar cuidadosamente no solo permite el logro de habilidades cognitivas y sociales específicas, sino que aporta elementos para la constitución de “una vida democrática decente” (Nussbaum, 2010, p. 108).

Esto es un llamado para que los ciudadanos piensen por sí mismos y aprendan a diferir con ayuda del diálogo, a justificar sus propias razones y a proponer alternativas durante el encuentro dialogante con el otro. Según Nussbaum (2005), una democracia que tome en consideración el bien común requiere de un diálogo genuino, pues “para desenmascarar el prejuicio y para asegurar la justicia, necesitamos la argumentación, una herramienta esencial de la libertad cívica” (p. 40).

En segundo lugar, Nussbaum trabaja la habilidad de reconocernos explícitamente como ciudadanos del mundo. Al respecto, destaca que debemos vernos no solo como ciudadanos que pertenecen a un grupo o región en particular, sino que es necesario que nos vinculemos con los seres humanos a partir de lazos de reconocimiento y mutua preocupación (Nussbaum, 2005). Esto implica comprender que hay formas de pensar y sentir e intereses diversos, los cuales se expresan por medio de

múltiples narrativas que ilustran las complejidades del mundo. Además del reconocimiento de la diversidad de cosmovisiones y experiencias, ser ciudadano del mundo implica “el juicio crítico hacia otros individuos y cultural. (...) El ciudadano del mundo puede ser muy crítico respecto de las acciones o de las políticas injustas, y del carácter de las personas que las promueven” (Nussbaum, 2005, p. 93).

En tercer lugar, Nussbaum plantea la habilidad de la “imaginación narrativa”, que consiste en ser capaz de ponerse en el lugar de otra persona, pues allí está el punto de partida para realizar juicios responsables. Se trata, en últimas, de aprender a descifrar significados mediante la imaginación y así, aprender a estar en los zapatos del otro, entender sus emociones y motivaciones. En sus palabras, se trata de una aptitud para “reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno, aunque sean de distinta raza, religión, género u orientación sexual, y de contemplarlos con respeto, como fines en sí mismos y no como medios para obtener beneficios propios mediante la manipulación” (Nussbaum, 2010, p. 48). Es beneficioso para los miembros de una sociedad verse unidos a los demás por las mismas debilidades y necesidades que se experimentan personalmente, así como por los momentos de éxito y realización que los vinculan. “Si la imaginación literaria desarrolla la compasión, y si esta es esencial para la responsabilidad cívica, entonces tenemos buenas razones para enseñar las obras que promueven la clase de entendimiento compasivo que queremos y que necesitamos alcanzar” (Nussbaum, 2010, p. 134).

Las capacidades enunciadas por Nussbaum son una reivindicación de la intersubjetividad, del encuentro con el otro, para la construcción de sentidos y el establecimiento de relaciones cuyas conexiones sean la diversidad y la pluralidad en los modos de pensar, sentir y actuar. De acuerdo con esta perspectiva, ¿se requiere una forma particular de pensamiento en el desarrollo de una idea de educación orientada hacia la formación para la ciudadanía? Según Jaramillo y Murillo (2013), la sensibilidad para que las personas decidan y actúen de manera consciente y responsable es educable a partir del desarrollo del pensamiento crítico. De acuerdo con su iniciativa, se busca generar espacios para la reflexión sobre prácticas específicas en torno a decisiones y acciones de personas e

instituciones concretas. Partiendo de estas prácticas, se pueden examinar y cuestionar las intenciones y consecuencias que acompañan a los procesos de la actuación humana, y las maneras como estos afectan a la sociedad. En esta idea crítica de formación para la ciudadanía, se busca el desarrollo de un sentido de justicia y de cuidado por el otro, cuyo momento originario es su reconocimiento. De esta manera, la formación para la ciudadanía se relaciona con la reflexión ética.

3.5 PENSAMIENTO CRÍTICO Y ÉTICA

Se ha identificado un vínculo estrecho entre la capacidad crítica del sujeto y su sentido ético y político. Podemos afirmar que el desarrollo de la razón es, simultáneamente, desarrollo intelectual y moral, y que el pensamiento crítico se desarrolla en paralelo a la integridad moral y la ciudadanía responsable. Se reconoce que los imaginarios, prejuicios, nociones, ideas e ideologías sobre nuestra vida social tienen efectos sobre la realidad material, social, histórica y cultural. Es decir, los discursos sostenidos por nuestra cultura y nuestras instituciones determinan de antemano el tipo de personas que somos y que podemos ser. Además, el lenguaje del que participamos configura maneras diversas de relacionarnos, de atender a nuestros problemas y a los demás.

Por otro lado, la ética no puede ser comprendida como un discurso meramente normativo o prescriptivo respecto de las formas y vías que adopta nuestra acción, pero tampoco como una descripción de acciones o hechos. No es una subárea de la filosofía, o un discurso meramente teórico, sino una comprensión desde múltiples perspectivas que implica preguntarse por la vida buena, o aquella vida que vale la pena vivir juntos, y por las condiciones posibles (contextuales, históricas, afectivas, psicológicas, etc.) que permiten actuar de acuerdo con ello.

En consecuencia, planteamientos que buscan la formación ética del individuo —por ejemplo, la educación en valores, la formación del juicio moral, la creación de hábitos virtuosos—, y sus vínculos con ideales sociales más amplios —como la búsqueda y afirmación de la justicia o los derechos humanos—, deben empezar desde una consideración de la cotidianidad de los contextos donde surge el pensamiento, en aque-

llos espacios compartidos en los que no solamente “pensamos” o “actuamos”, sino que tenemos ya una disposición dada para reflexionar, para ser empáticos, para conversar y relacionarnos, para ser afectados y susceptibles a la afección física, psíquica y emocional (vulnerables), necesariamente desde una perspectiva histórica y situada. Asimismo, nuestra formación ética implica reconocer la distancia entre nuestros ideales y la realidad en que estos toman forma, la brecha entre lo que esperamos y deseamos como “bueno” o “mejor” y lo que efectivamente se realiza. Este principio nos permite analizar la realidad, identificar esas distancias, pero también desafiar los hechos, “actuar en pos de un acercamiento progresivo al ideal planteado” (Schujman, 2004, p. 12).

Así como ciertas nociones que afirman el *statu quo* perpetúan las condiciones de injusticia, desigualdad social y otros retos de nuestra vida común, el cambio de estas nociones por medio de la formación crítica y ética abre también una posibilidad para la transformación de estas realidades. Partir desde allí es importante pues nuestros valores, concepciones y estereotipos se internalizan mediante procedimientos y mecanismos muchas veces implícitos u ocultos; se “naturalizan” de acuerdo con determinadas imágenes o patrones de comportamiento que se construyen como “deseables”. Además, forman hábitos y actitudes que se reproducen sin la mediación de una racionalización, y configuran mandatos y mentalidades que llevan a la identificación y adopción de ciertos modelos que responden a intereses sociales (Oraisón, 2005). El pensamiento crítico, en un terreno teórico-práctico compartido, opera como el examen reflexivo de las condiciones y realizaciones de un juicio, y esto tiene ya consecuencias, por así llamarlas, vivenciales, es decir, en nuestra vida concreta y común. El examen que hace el pensamiento cuando se pregunta críticamente es una actividad práctica que permite, precisamente, cuestionar, resignificar y transformar dichos valores, juicios, concepciones, imaginarios y estereotipos naturalizados. Es algo que hacemos y que determina las miradas y los puntos de vista que formamos, y, con ello, los hábitos que formamos y las acciones que emprendemos para transformar nuestro mundo. Como se ha dicho, la reflexión ética está estrechamente ligada con la posibilidad de preguntarse críticamente. En palabras de Schujman (2004), y de manera muy concreta:

(...) de modo crítico significa de modo no ingenuo, es decir, no aceptando ese sistema de creencias y representaciones como si fuese algo natural, obvio, no problemático. También de modo no dogmático como si se tratase de un corpus revelado por alguna divinidad, o como si fuese el único verdadero. Lo que implica convertir ese sistema en objeto de reflexión, examen o cuestionamiento, examinando su coherencia, sus fundamentos y sus orígenes en tanto construcción histórica o cultural. O bien, como se suele decir, en desnaturalizarlo, en perturbar su obviedad, en problematizarlo y desfetichizarlo. (p. 69)

Considerando que vivimos en un mundo de significados compartidos y co-construidos, los criterios de aquello que se entiende por “vida” o por “bueno” son resultados de las relaciones que se establecen entre las personas, en la trama de las relaciones humanas y de los imaginarios que han generado nuestra identidad (individual y común). Así, la reflexión ética crítica parte de cuestionar: ¿quién soy en el entorno al que me debo? ¿Cuáles son mis imaginarios y prejuicios respecto de los otros y de dónde vienen? ¿Cuál es mi papel aquí, en este tiempo y espacio particulares en que me relaciono con los demás, y cómo lo estoy haciendo? Esto derivará en preguntarse qué estoy haciendo yo para perpetuar o generar injusticia (y desde qué sensibilidad lo hago) y, así mismo, cuál es el aporte propio para forjar relaciones que contribuyan al bien común, a fortalecer el ejercicio de nuestra ciudadanía y, en ello, a reconocer al otro tan igual (con los mismos derechos) y tan diferente de mí (tan singular, único e irrepetible). En este sentido, la ética está siempre en estado de pregunta y, en cuanto tal, abierta a la reflexión crítica. Cada pregunta individual construye un entramado colectivo de ciudadanos.

Finalmente, al hablar de la ética y la formación ciudadana como algo en proceso o no acabado, se corre el riesgo de relativizar los valores y criterios, es decir, se presenta el desafío de evitar concebir el actuar y la normatividad ética como algo que responde únicamente a intereses subjetivos o propios de un contexto único y particular. Por esto, es importante que la acción ética esté acompañada de una fundamentación crítica, es decir, una forma de cuestionar y argumentar que conlleve a que la normatividad no responda pura y únicamente a intereses particulares ni determinados por otros (heterónomos), sino, como ya lo ha anotado

Nussbaum, a juicios, criterios y conclusiones justificados racionalmente, reconocibles y justificables como comunes a todos los seres, y que sean producto de un pensar y un vivir autónomo (decidido y determinado por sí mismo). De este modo, se concibe que la razón es lo común a todos y lo que puede propender a la universalización de nuestros juicios, aquello que genera la reflexión que permite no someterse pasivamente a instancias exteriores a la identidad propia.

Regresamos así a la necesidad de una educación ética y crítica que incite nuevos modos de relacionarnos y nuevas formas de pensar. Esto da pie al planteamiento de una mirada alternativa al pensamiento crítico, que recoja todos los elementos hasta aquí explorados.

“PENSAR CRÍTICAMENTE PARA SER”: CATEGORÍAS DE LO SENSIBLE COMO UNA NUEVA PROPUESTA CONCEPTUAL

A lo largo de este texto, cuando rescatamos el carácter relacional y situado del pensar críticamente, estamos asimismo afirmando su potencial de ser aplicado en contextos educativos, éticos, institucionales y, en general, en cualquier ámbito en donde haya situaciones humanas que requieran ser analizadas sin prejuicios o con miradas más abiertas al otro. Todo pensar es un pensar situado y, por el hecho mismo de ser personas en un mundo, todas las interacciones, adquisiciones de conocimiento y juicios reflexivos están condicionados por elementos que trascienden el ejercicio puramente intelectual. Anotamos esto con insistencia porque el pensamiento crítico no siempre ha sido concebido de esta manera. Circunscritas en perspectivas hegemónicas, las propuestas en torno a la actividad crítica han partido del supuesto de que el sujeto es un individuo primordialmente autónomo y pensante que se relaciona con un mundo que está “allá afuera”, que posee una serie de estructuras cognitivas fijas y ciertas competencias correspondientes, y cuya educación implica el desarrollo progresivo (o la pérdida) de estas para llegar a un estado de mayor racionalidad intelectual.

Este proyecto ha pretendido trazar un nuevo itinerario para el ejercicio de pensar críticamente. Es decir, propone un marco referencial que tenga la potencialidad de conceptualizar nuevamente lo que significa pensar críticamente y de preguntar, sobre todo, cuáles son esas formas de estar en el mundo que aportan los pensadores al pensamiento crítico, o, dicho de otra manera, explorar qué condiciones han de tener los pensadores, inmersos en un mundo social, para pensar críticamente y de qué “herramientas” se valen. De esta manera,

como un supuesto central en nuestro trabajo, partimos de una consideración situada, falible y contingente de la subjetividad, y reconocemos esa experiencia común que es la vulnerabilidad de cada ser humano “pensante” y la falibilidad del propio pensamiento. Aquel que piensa es un ser que necesita de sus relaciones, es susceptible de ser afectado por discursos externos, normas y prejuicios, y está sujeto permanentemente a la equivocación en sus juicios. Aquel que piensa vive en comunidades ricas de otros pensamientos y está expuesto de manera constante a una diversidad que no está “allá afuera”, sino que es constitutiva de sí, que moldea su cuerpo, sus afectos, las posibilidades de su actuar, lo que piensa y cómo puede (o no) vivir.

En este sentido, partiendo de una visión contingente del sujeto, sostenemos que el pensamiento crítico no pretende simplemente otorgar mayor racionalidad a la evaluación de unas experiencias. Pensar críticamente es transformar nuestras ideas, conscientes de nuestros prejuicios y posibles errores, para potenciar el carácter reflexivo y empático de nuestro acercamiento al mundo. Ya anotamos que pensar críticamente es una práctica socialmente construida por personas corporizadas, afectivas y localizadas en un contexto intersubjetivo (Benhabib, 1992). Ello implica un pensar, como lo anotamos en el Prólogo y hemos explorado en los capítulos anteriores, que está hilado a través de cuatro condiciones que lo preceden: un contexto y una historia (Teoría crítica de la sociedad), una comunidad de pensamiento que incluye e implica a otros (Kant, Hannah Arendt), un cuerpo y unos afectos (Thayer-Bacon) y la imaginación reflexiva —en función de comprender a otros— (Kant).

4.1 LA IMPORTANCIA DE LA “RELACIONALIDAD” Y EL DIÁLOGO

Estas condiciones para comprender el pensamiento crítico están fundamentadas en lo que se ha llamado una epistemología relacional, cuya manifestación más concreta es la cognición situada. Esta es una teoría del conocimiento que reconoce, como su nombre lo indica, el carácter situado de nuestro pensamiento y la importancia de los otros (la alteridad) en nuestra actividad, tanto en los vínculos cotidianos de afecto y empatía como en la generación de conocimiento y decisiones en conjunto. Esta perspectiva afirma que todos aquellos que conocen son seres

sociales. El conocimiento se genera y los significados se construyen en contextos que implican dimensiones culturales, corporales, sociales y políticas; las cuales merecen ser reconocidas cuando nos proponemos dar cuenta de los criterios de evaluación de nuestra racionalidad o cuando pretendemos entender fenómenos que trascienden la mera lógica formal. En palabras de Thayer-Bacon (2009):

Busco ofrecer una teoría epistemológica que insiste en que los conocedores/sujetos son falibles, que nuestros criterios son corregibles, que nuestros estándares son socialmente construidos y que, por ende, necesitan crítica y reconstrucción continuas. Ofrezco una teoría epistemológica autoconsciente y reflexiva, que intente ajustarse y adaptarse a medida que el entendimiento gana terreno. (p. 2 [Traducción de los autores])

Ahora bien, cuando se formulan juicios críticos o juicios con consecuencias morales y sociales, se requiere más que una argumentación rigurosa, puesto que usualmente pueden ser entendidos desde perspectivas múltiples y contradictorias que reflejan la variedad de intereses y ejes de poder que allí se manifiestan. Se trata, entonces, no solamente de buscar argumentos justificados, sino también de problematizar y construir argumentaciones justificables en conjunto, que den lugar a una auténtica deliberación sobre nuestra vida en común: ¿por qué es esto un problema?, ¿quién se beneficia de esta situación o de esta problematización?, ¿cuáles perspectivas están en juego? (Lim, 2015, p. 13). Esto supondría, así mismo, que los pensadores críticos se formen con un sentido compartido de identidad, de afinidades intelectuales y afectivas con sus pares, y con un sentido de razonabilidad común que sea menos susceptible a los prejuicios y a los sesgos egocéntricos del pensamiento.

Desde esta postura, cobra relevancia el ámbito de la intersubjetividad en el que, según Paul (2012), el pensamiento crítico se nutre del razonamiento dialéctico, es decir, de aquella forma de razonar en la que se evalúan diferentes tipos de argumentos y sus posiciones contrarias para llegar a formular un juicio, conclusión o veredicto que reúna las interpretaciones más razonables y afines al contexto. El pensamiento crítico, entonces, se nutre de aquel procedimiento del pensar que pone a prueba

las fortalezas y debilidades de determinado juicio: del mismo modo, se nutre del pensamiento dialógico, en donde aquel que piensa y conversa considera situaciones por las que otros pasan, escucha con atención los pensamientos de otros y encuentra su sentido, y se identifica o desidentifica con las hipótesis y los razonamientos planteados por otras personas. En suma, el pensamiento dialógico se refiere a “aquel pensamiento que implique un diálogo o un intercambio extendido entre diferentes puntos de vista, dominios cognitivos o marcos de referencia” (Paul, 2012, p. 218 [Traducción de los autores]). En este sentido, la figura de la alteridad, o “el otro”, es central en sus consideraciones.

Tanto el pensamiento dialógico como el dialéctico suponen el intercambio y consideración de distintos puntos de vista y marcos de referencia. En contraste a la clásica oposición entre “opiniones” y “hechos”, las consideraciones dialécticas y dialógicas reconocen e incorporan los hechos razonados y las opiniones sustentadas. Dichas consideraciones están fundamentadas en una lógica múltiple (no mono-lógica, sino multi-lógica), en donde se admiten diversas posiciones que, incluso, muchas veces entran en conflicto. Esto facilita que los estudiantes aprendan mejor, que los razonamientos sean más ricos y que la mera información se convierta en conocimiento. Razonar activa y críticamente implica no solamente obtener información, sino también evaluarla, analizarla, compartirla, considerar interpretaciones y teorías alternativas, identificar y cuestionar suposiciones, así como plantear hipótesis y buscar vías para experimentar, dialogar y poner a prueba sus preconceptos y creencias. Además, permite derivar implicaciones, analizar conceptos, considerar objeciones y confrontar las ideas propias con las de otros.

4.2 LA IMPORTANCIA DE UN PENSAR CORPORIZADO Y AFECTIVO

Esta relacionalidad mencionada implica considerar que en todos los contextos hay sujetos corporizados y ejercicios de poder sobre estos que configuran de manera diferencial las relaciones, por ejemplo, desde la perspectiva de la dominación. El cuerpo se sitúa en el eje de nuestra propuesta si consideramos que los sujetos hacen parte de cierta raza, género y clase social, entre otras condiciones, y que la repetición de los discursos hegemónicos de la sociedad tiene un poder de dominación so-

bre dichos cuerpos. Las ideas que sostenemos los unos de los otros están influenciadas, de manera diferencial, por nuestros prejuicios. Por medio de las ideas reiteradas en los medios o en las conversaciones en torno a cómo deberían ser los cuerpos de los otros, ejercemos y perpetuamos una dominación, o discriminamos, de formas veladas o explícitas.

Concebir los cuerpos y los efectos que el lenguaje y el poder tienen sobre ellos en nuestra propuesta introduce variabilidad y diversidad en un pensamiento que antes solo consideraba a los sujetos de manera homogénea. Así, los sujetos “racionales” se pueden pensar como lo que verdaderamente son: corporizados, multiformes y diversos. Esto exige al pensamiento, una vez más, la inclusión de alternativas distintas a las hegemónicas. Por ejemplo, no es lo mismo pensar críticamente sobre las condiciones de desigualdad de un hombre blanco y educado que sobre las de una mujer negra y con un bajo nivel educativo. Esta perspectiva diferencial permite cuestionar críticamente los privilegios históricos que se han perpetuado y cómo pueden erradicarse las condiciones de desigualdad. Así mismo, amerita preguntarse de manera permanente cuáles decisiones benefician a unos y afectan a otros de manera diferencial, y qué podemos hacer para minimizar las afectaciones negativas.

Finalmente, aspectos de la experiencia humana también comunes, como la intuición y las emociones, juegan un papel importante en la identificación inmediata de asuntos problemáticos que suelen permanecer ocultos (Thayer-Bacon, 2000). Las emociones intelectuales y la sensibilidad moral (el amor por la verdad, la apertura a la sorpresa y la incertidumbre, el asombro y la curiosidad, la repugnancia frente a la distorsión) ofrecen un lenguaje alternativo con el cual experimentar y expresar incomodidad o compromiso, y es gracias a ellas que nuestro conocimiento y acción se vuelven relevantes. La racionalidad mencionada es aquella que también reconoce la necesidad, universalidad e importancia de elementos determinantes de la experiencia humana, tales como los vínculos, la empatía, la sabiduría práctica y el reconocimiento de nuestra vulnerabilidad (física, psíquica y emocional).

La enseñanza, por ejemplo, tiene como núcleo fundamental el reconocimiento de sí y del otro desde la vulnerabilidad, desde ese lugar en el que puedo ser herido y puedo herir. El pensamiento crítico adquiere una nueva dimensión, pues ya no se trata únicamente de mera reflexividad intersubjetiva, sino de un pensamiento que se cuestiona y se comprende en y desde el cuerpo, desde el lugar que necesariamente nos expone al otro y nos hace vulnerables. Si bien el pensamiento crítico y la vulnerabilidad no son una y la misma categoría, sí tienen una relación estrecha, pues el lugar del pensamiento crítico en la actualidad es la posibilidad de reflexionar sobre esta condición incuestionable de la humanidad: la vulnerabilidad, carne de un tejido de ciudadanos del mundo.

4.3 LA IMPORTANCIA DE UN PENSAR REFLEXIVO

Siguiendo los aportes de Dewey y de Bermúdez, pensar críticamente en situaciones sociales, con todo lo que un sujeto es, implica formular preguntas que versan en torno a reflexiones sobre sí mismo, como: ¿por qué pienso como pienso? ¿Cómo estoy entendiendo y por qué adopto esta posición en el mundo? Si estoy confundido, ¿qué me confunde y cómo estoy procediendo para alimentar o disipar la confusión? Así mismo, hacernos preguntas reflexivas sobre nuestra sociedad y nuestra manera de vivir unos con otros: ¿en qué tipo de sociedad vivo? ¿Por qué esta sociedad es de esta forma? ¿Es esta la manera más justa de relacionarnos? Nuestros diagnósticos sobre el presente en el que vivimos deben rastrear de dónde vienen las nociones que sostenemos sobre nuestra vida en común, en qué momento se perdieron o cómo se transformaron ciertas nociones razonables, y cómo podemos darnos cuenta de argumentos e ideas que asumimos automáticamente y según las cuales actuamos. Además, las herramientas que aporta Bermúdez ayudan a reconocer cuándo esas ideas y discursos están siendo, efectivamente, críticos. A la vez, permiten evaluar su anclaje con la razonabilidad y saber si sus consecuencias están teniendo en cuenta la complejidad de perspectivas y relaciones que se tejen en un mundo común.

Hablamos, entonces, en términos de Barbara Thayer-Bacon (1992), siguiendo a Dewey, del pensamiento crítico como una “reflexividad razonada” (p. 5) con consecuencias sociales. Un ejercicio que parte de la

experiencia de la reflexividad o, en otras palabras, de volver sobre el propio pensamiento, para poner en cuestión aquello que se da por hecho, para dudar razonablemente de aquello que se presenta como cierto y, en últimas, para constituir comunidades críticas más generosas y receptivas, comunidades que reconozcan lo que Thayer-Bacon (1992) llama “la comunalidad de la experiencia del pensar” (p. 5).

Es necesario explorar un pensamiento crítico que esté orientado a nutrir nuestra vida común, desde una perspectiva inclusiva y situada, donde la diversidad de los elementos volitivos, afectivos y corporales juegue un papel central. Por este motivo, hemos propuesto lo que llamamos las “categorías de lo sensible”, como nociones que se pueden aprovechar cada vez que se hable de un sujeto que piensa críticamente y, más aún, de la actividad de pensar críticamente. Estas categorías son: corporalidad; cognición situada; sensibilidad moral; reflexividad; imaginación y curiosidad; alteridad y cosmopolitismo.

4.4 LAS CATEGORÍAS DE LO SENSIBLE

Con base en la postura que se ha planteado en esta investigación sobre el concepto de pensamiento crítico, se presentan a continuación las que denominamos “categorías de lo sensible en el pensamiento crítico”, es decir, nociones que aportan a la interpretación del concepto y que pueden ser útiles para el trabajo con profesores, investigadores, comunidades y estudiantes interesados en el problema de estudio. Estas categorías se presentan como elementos complementarios clave, que han de tenerse en cuenta cuando se habla de “pensar críticamente” para comprenderla, más que como una actividad racional, como una forma de estar en el mundo de un sujeto particular; y para diseñar prácticas cotidianas o estrategias educativas coherentes con esta nueva mirada. Las “categorías de lo sensible en el pensamiento crítico” son las siguientes:

- **Corporalidad:** es la consideración del cuerpo, embebida en una noción más amplia de “existencia”, en nuestras formas de conocer. La corporalidad juega un papel en el pensamiento crítico cuando un pensar se ve determinado, o toma distintas formas, de acuerdo con los afectos y poderes que actúan sobre la materialidad de un sujeto.

Los cuerpos son concebidos no solamente como un “algo material” que tiene atributos personales, sino como una construcción discursiva y política que se da en un espacio social.

- **Cognición situada:** es una manera de conocer a través de procesos de pensamiento que involucran la pregunta por los contextos, las situaciones y los marcos de referencia en los que acontece el conocimiento. Concibe al “conocedor” como un “ser en el mundo”, que conoce y puede llevar a cabo procesos de pensamiento y conocimiento de sí mismo y de su entorno, no solamente por medio de habilidades argumentativas, sino también por la experiencia que tiene de sí y de los demás.
- **Sensibilidad moral:** es la condición que permite reconocerse y reconocer al otro como vulnerable, y tener esto en cuenta para formular juicios y actuar en relación con otros. Parte de entender que me veo afectado por el encuentro con él/ella, en sus múltiples manifestaciones, e involucra a las emociones como un tipo de racionalidad inclusiva. Dicha “racionalidad” acepta que hay otras formas de conocer distintas a aquellas que se fundamentan en la abstracción del pensamiento, tales como aquellas que se basan en la sensibilidad y que están enraizadas en el cuerpo.
- **Reflexividad:** es el acto de volver sobre sí mismo, de preguntarse por quién se es y la vida que se lleva, no solo desde una perspectiva íntima y personal, sino reconociéndonos como seres sociales. Esto tiene implicaciones éticas y políticas, en otras palabras, supone una cuestión pública, puesto que permite relacionarse con otros.
- **Imaginación y curiosidad:** la imaginación es la posibilidad de abrirse a múltiples formas narrativas de expresarse y concebir el mundo, en contraste con posturas naturalizadas o egocéntricas. Es una facultad que permite comprender otras mentalidades y formas de sentir. Permite “estar en los zapatos del otro”. La curiosidad es el punto de partida para la pregunta, aquella voluntad de asombro y conocimiento que incita a la indagación.
- **Alteridad y cosmopolitismo:** la alteridad es la consideración del otro como otro, no desde el punto de referencia de un “yo” autónomo, sino desde su radical singularidad. Entraña la capacidad de

descentrarse de sí mismo y tener en cuenta al otro en todo discurso y acción. El cosmopolitismo es una postura ético-política que asegura el reconocimiento y la coexistencia de todos en sus diferencias. Este abre la perspectiva de la educación política y la recuperación de la memoria.

Para enriquecer la perspectiva, nuestra propuesta es complementar estas categorías con las “herramientas de indagación crítica” pensadas por la profesora Ángela Bermúdez (2015), puesto que estas aportan unos criterios prácticos para dar un carácter efectivamente crítico al pensamiento situado. Es decir, también sirven para delimitar el carácter crítico de argumentos, controversias, ideas, creencias y razonamientos. Volvemos aquí a las herramientas propuestas por Bermúdez:

El planteamiento de problemas, que se refiere a la sensibilidad para reconocer dilemas, controversias, falsedades, sesgos y similares con el fin de abordarlos, explicar sus causas y comprender sus transformaciones. Es la “herramienta que usamos para formular preguntas críticas que invitan a profundizar en la indagación sobre afirmaciones, creencias y prácticas sociales que comúnmente se dan por hecho” (Bermúdez, 2015, p. 106).

El escepticismo reflexivo, que sirve para impulsar procesos de reflexión metacognitiva que monitorean la calidad de nuestro pensamiento con el fin de rectificar fallos (escrutinio metódico de argumentos) y hacer un examen de supuestos subyacentes, explícitos o implícitos. También se refiere al develamiento y corrección de distorsiones del lenguaje y del discurso (Bermúdez, 2015).

El pensamiento sistémico se refiere al establecimiento de relaciones e interacciones complejas en el tiempo y a las comprensiones de las interdependencias que hay entre lo local, lo regional y lo global, así como del paso de lo particular a lo general, y viceversa (Jaramillo y Murillo, 2013).

La multiperspectividad, que se refiere al proceso de “reconocer y coordinar perspectivas dada la diversidad y pluralidad de estas a distintos niveles en el campo social” (Jaramillo y Murillo, 2013, p. 5).

Estas herramientas se entienden como estrategias intelectuales que permiten transformar las ideas que tiene un sujeto falible en comprensiones críticas que plantean preguntas y que, a la vez, ayudan a resolver desafíos intelectuales y sociales.

4.5 EL PENSAMIENTO CRÍTICO COMO UN MODO DE VIDA

Nuestra propuesta, que surge de las lecturas e interpretaciones que hemos realizado de la tradición y de la reinterpretación de algunos conceptos, busca recuperar el “pensamiento crítico” como un modo de vida. De una forma u otra, la filosofía, concebida no como una profesión académica, sino como un modo de vivir examinado, ya había girado en torno a esta preocupación desde sus albores.

Tras el reconocimiento de la falibilidad de la propia subjetividad, nuestra propuesta plantea que la reflexión crítica no puede ser comprendida como un discurso meramente normativo o prescriptivo respecto de las formas que adopta nuestro pensamiento ni como una habilidad exclusivamente cognitiva, sino como una cierta manera de ser en el mundo que incluye la evaluación reflexiva de razones, la exploración constante y justificada de posibilidades de un mundo distinto y la recuperación de la memoria de lo que ha sido, la práctica de la reflexividad y la construcción de la propia vida en un contexto que pone en juego la sensibilidad y los afectos; y el cultivo constante del respeto y las responsabilidades para con otros y uno mismo. En cuanto tal, incluye una comprensión contextualizada, situada y corporizada de aquel que piensa críticamente (o que es susceptible de hacerlo), el ejercicio de la pregunta en la vida cotidiana, y el compromiso constante con la reflexividad y la evaluación de los propios juicios y acciones. Así mismo, como lo anotamos en el capítulo precedente, esta actividad crítica, en su vínculo con la ética, también implica preguntarse por las condiciones que permiten construir una vida juntos y por aquello que hace de ella una “buena” vida.

Finalmente, el contexto educativo, que ha privilegiado el concepto de “pensar críticamente” en su quehacer (y que, por ende, es aquel que hemos escogido para la investigación), se nutre de todas estas nuevas perspectivas y aportes. Por ese motivo, en el próximo capítulo exponemos

algunas iniciativas de trabajo con maestros de cuatro colegios públicos en la ciudad de Barranquilla, que permitieron explorar el estado de la idea de pensamiento crítico en las aulas y, eventualmente, proponer un ejercicio de retroalimentación de las categorías propuestas.

PENSAMIENTO CRÍTICO EN LAS AULAS: UNA EXPERIENCIA EN DIÁLOGO CON LAS POLÍTICAS PÚBLICAS D ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

Toda nueva propuesta conceptual debe responder a las necesidades y realidades impuestas por el contexto. Por ello, posterior al proceso de revisión teórica sobre el pensamiento crítico con base en las teorías transdisciplinarias y filosóficas, se estableció un diálogo entre estas y las ideas, nociones y experiencias sobre el pensamiento crítico en la práctica docente. Tras este primer momento de la investigación, que tuvo como resultado la propuesta de las categorías de lo sensible para conceptualizar el pensamiento crítico, esta fase del proyecto prosiguió con una segunda etapa, que consistió en dos actividades: enriquecer la construcción teórica con una exploración de las prácticas y nociones de los maestros de colegios de Barranquilla en torno al pensamiento crítico, y revisar las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional en relación con este tema, presente en el documento sobre la enseñanza de la filosofía. Su finalidad fue desarrollar la idea de “pensar críticamente” a partir de una integración entre el concepto, la práctica y el contexto, donde los participantes en el proceso se constituyeran como protagonistas que contribuyen activa, sistemática y rigurosamente a este ejercicio de análisis y comprensión. Para ello, era necesario hacer una exploración de cuáles son las concepciones de los maestros en torno al pensamiento crítico, si se está enseñando o no a pensar críticamente, tal y como lo hemos concebido, cómo se está haciendo, y, sobre todo, cómo pueden las categorías propuestas nutrir de manera práctica nuevas maneras de enseñar y aprender.

En esta fase empírica de recolección y análisis cualitativo de datos, a la que denominamos “exploratoria”, se desarrolló un grupo focal y dieciséis observaciones no participantes; se compararon los resultados obtenidos con las categorías identificadas en la primera parte del estudio, y se realizó un taller con un grupo de docentes, con el acompañamiento de una asesora experta, para complementar de forma participativa los resultados empíricos. Para el análisis de las directrices en torno a este tema, se indagaron con los docentes las políticas y lineamientos de sus instituciones en cuanto a la promoción del pensamiento crítico. Por otro lado, se leyó críticamente el documento *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*, del cual se extrajeron sus puntos clave.

Tal como fue planteado, el objetivo de esta fase fue explorar las ideas, nociones y experiencias de ocho docentes sobre el pensamiento crítico en cuatro instituciones educativas del sector público de la ciudad de Barranquilla y del municipio de Puerto Colombia, y su posible relación con las categorías identificadas en el trabajo teórico y con las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional sobre la enseñanza de la filosofía. Como se anotó en el Prólogo, la exploración empírica fue importante para dar luz a la intención final del proyecto, todavía en proceso: diseñar de manera conjunta y participativa un currículo que promueva una mirada de la filosofía para que los estudiantes puedan, efectivamente, llegar a ser pensadores críticos desde su cuerpo, su sensibilidad, sus encuentros con los otros, su reflexión inmersa en el contexto y su conciencia de sí, en función de la acción ética en su contexto social y público.

5.1 APUNTES METODOLÓGICOS

Esta fase de la investigación se llevó a cabo entre los meses de octubre de 2015 y junio de 2016. Para el desarrollo de la fase exploratoria, se contactaron ocho docentes de instituciones educativas del sector público de la ciudad de Barranquilla y del municipio de Puerto Colombia, de diversas disciplinas y niveles de enseñanza. De ellos, seis participaron en un grupo focal que buscó explorar sus nociones en torno al pensamiento crítico, la utilización de didácticas para su desarrollo en el aula y las

políticas institucionales orientadas a su promoción. Dado que el pensamiento crítico es una competencia transversal a los currículos, se escogieron docentes indistintamente de su área de especialidad o asignatura.

Posteriormente, ocho docentes fueron observados en dieciséis observaciones no participantes para identificar los vínculos entre las nociones y la práctica en aula. Seis de ellos ya habían participado en el grupo focal, y los dos restantes se escogieron porque trabajan en las instituciones seleccionadas.

Los sujetos que participaron en el grupo focal se caracterizan en la siguiente tabla:

Tabla 2. Caracterización de los docentes que participaron en el grupo focal

Instituciones educativas	Institución Educativa Técnica Turística Simón Bolívar: dos docentes Institución Educativa Distrital Villanueva: dos docentes Instituto Técnico de Comercio: un docente Institución Educativa Distrital del Desarrollo Humano y Cultural del Caribe: un docente
Edades	Entre 25 y 35 años: dos docentes Entre 36 y 45 años: un docente Entre 46 y 55 años: tres docentes
Nivel educativo	Pregrado: dos docentes Especialización: tres docentes Maestría: un docente

La observación no participante se realizó en los cuatro colegios mencionados. Para la implementación de esta técnica se escogieron dos docentes por institución, y se realizó con cada uno dos observaciones no participantes de una hora de clase. Estas clases se escogieron de manera aleatoria, sin considerar ni la asignatura impartida por el docente ni su nivel educativo. A continuación, se presentan las instituciones y el cuerpo de docentes que hicieron parte del ejercicio de observación no participante:

- Institución Educativa Técnica Turística Simón Bolívar: cuatro observaciones, dos por docente.
- Docente de la asignatura de Física en décimo de educación media.
- Docente de Constitución política y filosofía en séptimo de educación básica y décimo de educación media, respectivamente.
- Instituto Técnico Nacional de Comercio: cuatro observaciones, dos por docente.
- Docente de Filosofía en décimo de educación media.
- Docente de Lengua castellana y pensamiento crítico en décimo y undécimo de educación media, respectivamente.
- Institución Educativa Distrital del Desarrollo Humano y Cultural del Caribe (IEDHUCA): cuatro observaciones, dos por docente.
- Docente de Lengua castellana en décimo de educación media.
- Docente de Ciencias sociales en décimo de educación media.
- Institución Educativa Distrital Villanueva: cuatro observaciones, dos por docente.
- Docente de Español en primero de educación básica.
- Docente de Español y Lectura crítica en décimo de educación media.

5.2 RESULTADOS EMPÍRICOS

5.2.1 PENSAR CRÍTICAMENTE: NOCIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES

La mayoría de docentes coinciden en que el pensamiento crítico está ligado a habilidades tales como el análisis, la evaluación o la interpretación de pensamientos e indagaciones complejas que se caracterizan por su profundidad. Frecuentemente, el análisis, entendido como la capacidad de descomponer todo en sus partes, fue concebido como la habilidad central del pensamiento crítico. Por ejemplo, algunos docentes hicieron referencia a que el pensamiento crítico es un tipo de habilidad que permite el análisis exhaustivo en el estudio de un contexto o en el

tratamiento de cierta información para su posible aplicación o ampliación. En palabras de un docente: “Es un análisis más profundo de una problemática, discusión o inquietud (...) ver cómo se aplica y cómo se amplía”. Otra docente afirma: “Pensamiento crítico es (...) analizar y evaluar los conceptos y razonamientos, afirmaciones que las personas en algún momento tienen; es pensar de una manera profunda en ciertos aspectos”. Otro docente, en línea con las exploraciones teóricas del proyecto, hace referencia al pensamiento crítico como un proceso de indagación, de pesquisa, que permite abordar un asunto a profundidad: “Pensamiento crítico es ir más allá de lo que nos están mostrando (...) escudriñar, buscar más a fondo lo que nos quieren mostrar”.

Ahora bien, en la actividad docente, “analizar” se remite a lo que comúnmente se conoce como análisis de textos basados en preguntas (“¿qué quiso decir el autor con esto?”, “¿qué no entiendes?”), una práctica usual en la formación en lectura crítica. Según los reportes de los profesores, la estrategia más común para hacer esto es leer en voz alta y confrontar las perspectivas de los estudiantes respecto a un texto. Dice una docente: “Por ejemplo, ¡me gusta leer en voz alta! Todos tienen que leer y tener el texto (...) De allí, parto a cómo lo enfoca cada uno, el entendimiento de cada uno y [respecto a los] problemas actuales, relacionarlos con los conceptos”. En este mismo sentido, otro docente manifiesta lo siguiente: “(...) mi apoyo es con lecturas principalmente. Después se desarrolla todo ese tipo de lecturas y palabras que ellos no entienden o conceptos que no manejan, y después llega la parte donde yo los escucho”.

Así mismo, los docentes privilegian el análisis de textos, desde distintas perspectivas, en relación con el contexto del estudiante y por medio de sustentaciones orales. Comenta una docente: “La comprobación de la lectura yo la hago oral, porque si ellos hacen una buena lectura yo les estoy haciendo preguntas donde es importante el punto de vista personal y traer elementos de ese texto a la vida actual”.

De acuerdo con lo observado, la clase se orienta hacia la lectura de textos con el propósito de identificar la interpretación y la comprensión que tienen los estudiantes del contenido en relación con su medio sociocultural. Solo hubo una docente cuya práctica incluyó preguntas reflexivas o prácticas argumentativas. Dice:

Por ejemplo, yo doy Física y es una respuesta [del tipo]: “¿Qué tiempo tarda x en hacer tal cosa?”, y la respuesta a él le da 5 metros. Pregunto: “¿Por qué?”, y me dice: “no, porque en la fórmula da así”, o sea, es una cuestión netamente mecánica. Son diez mil situaciones en las que uno dice: “pero eso ya pasó por el análisis tuyo, ¿la respuesta tiene lógica, tiene sentido?”.

En la práctica, se observó que la mitad de los docentes utilizan otras técnicas de “traducción” de la información, tales como analogías y metáforas, y que solo una utiliza otras formas más conceptuales (mapas, gráficos) para promover el pensamiento. La mayoría de los docentes escogieron técnicas orales para la evaluación de la temática trabajada, tales como exposiciones, pasar al tablero y socialización de lecturas y trabajos en grupos.

Ahora bien, según los docentes, las prácticas analíticas e interpretativas se ven complementadas por habilidades de otros tipos, tales como las artísticas y creativas, y las expresivas y comunicativas. Por ejemplo, un docente expresó que las habilidades artísticas (diseño de “grafitis, afiches, un dibujo x, dramatizados”) son una forma de aproximarse al texto para poner en evidencia si el estudiante está pensando críticamente o no lo está haciendo. De hecho, la claridad en la expresión de las ideas es una de las evidencias que constata, según ellos, que el estudiante está pensando críticamente: “Yo considero que [el pensamiento crítico] es cuando pueden expresar las ideas claramente, que puede ser comprendido por otra persona, la forma como escribe; son cosas que se mejoran muchísimo cuando un estudiante maneja un pensamiento crítico”. Así mismo, otro docente señala que la creatividad en el profesor es fundamental para enseñar a pensar críticamente: “Yo pienso que desde primaria el docente deber ser muy creativo y recursivo debido a la población. La manera como llegarle al estudiante para desarrollar todas

esas habilidades críticas sin estar enmarcado a algo tradicional como ‘haz esto y esto’, sino cómo ellos exploran. Uno como docente debe ser creativo, recursivo”.

Lo anterior constata que las nociones de los docentes en torno al pensamiento crítico, tanto el suyo como el de sus estudiantes, incluyen elementos relacionales, creativos y dialógicos, que complementan ideas más instrumentales o cognitivas. Por ejemplo, es común el trabajo en grupos donde se invita al estudiante a discutir con sus compañeros y a escuchar las opiniones de los otros, así como la identificación del pensamiento crítico con la capacidad de expresarse y relacionarse mejor con los demás. Sus nociones también reflejan un interés por ligar el pensamiento crítico con el contexto y la consideración por el otro.

Según sus nociones, son las habilidades extra-cognitivas (por así llamarlas) las que entran en juego cuando el docente pretende promover el pensamiento crítico. Los docentes reconocen que, para enseñar a pensar, ellos deben primero suscitar el interés de los estudiantes, apelar a su creatividad, y tener habilidades comunicativas que permitan una transmisión efectiva de conocimiento. Así mismo, y en coherencia con lo que plantea Dewey (1989), los docentes reconocen la importancia de la reflexividad y la autocrítica para ser ellos mismos personas críticas y así poder enseñarlo. Dice un docente:

Yo pienso que (...) para tratar de cultivar ese tipo de pensamiento en nuestros estudiantes, hay que ser uno mismo crítico. Nadie puede dar lo que no tiene. Primero los maestros debemos tener ese tipo de pensamiento... es tener una concientización de si estoy dispuesto a tomar el quehacer mío y ponerlo, moldearlo y adaptarlo a las nuevas situaciones, o voy a seguir siendo lo que soy como me formé desde niño.

Reconocen también la importancia de su disposición a la transformación de sí mismos y de su conocimiento, lo cual da luces sobre una cierta conciencia de la falibilidad de su conocimiento y la posibilidad de su permanente mejora: “Y [debemos tener] una actitud clara de transformación pues siempre estamos en movimiento... y no tenerle miedo a la pregunta del estudiante”. Debe anotarse que, en la práctica, se iden-

tificó que no hay una perspectiva del aula como un espacio dialógico, aunque sí se promueve —en la mayoría de los casos— la participación de los estudiantes. En los cuatro colegios observados fue común que los docentes invitaran a los estudiantes a participar de la temática a trabajar. Todos los docentes observados tuvieron una actitud de escucha frente a los estudiantes y las correcciones se hicieron teniendo en cuenta la opinión de los compañeros.

5.3 UN TALLER CON LOS MAESTROS

Con el acompañamiento de una asesora experta en el tema, se diseñó un taller de trabajo con los maestros para explorar de manera participativa sus nociones sobre el pensamiento crítico. En este taller se utilizó la estrategia de los dilemas morales. A través de esta estrategia, los participantes no solo analizan sus argumentos y conclusiones, sino que, con base en un conflicto cognitivo y emocional, suscitado por el dilema, se genera un espacio de intercambio en el que se aprende a escuchar y comprender posturas ajenas que no necesariamente se ajustan a los intereses y opciones personales.

De acuerdo con lo anterior, los profesores se dividieron en grupos para analizar, en primer lugar, el dilema de Kohlberg del capitán militar⁹, para luego tomar una decisión y proponer los argumentos que justifican un posible curso de acción. En segundo lugar, según la decisión tomada, el grupo se dividió en dos bandos. Cada bando debía presentar al otro sus argumentos respecto a la decisión tomada para resolver el dilema. Se planteó a los profesores que era necesario que escucharan los argumentos del bando contrario, pues debían tenerlos en cuenta para defender su

⁹ Dice el dilema: En Corea, una compañía de soldados, sobrepasada grandemente en miembros por el enemigo, estaba en retirada. La compañía había cruzado un puente sobre un río, pero el enemigo estaba todavía mayoritariamente al otro lado. Si alguien se devolvía y volaba el puente, el resto de los hombres de la compañía podría probablemente escapar. Sin embargo, el hombre que se quedara para volar el puente no podría escapar vivo. El capitán era el hombre que conocía mejor cómo llevar a cabo la retirada. Pregunta por voluntarios, pero ninguno se ofrece. Si él va, sus hombres probablemente no regresarán ilesos, ya que él es el único que sabe cómo llevar a cabo la retirada. ¿Qué debe hacer el capitán en este caso?

propia posición. En tercer lugar, se le solicitó a cada bando que asumiera la postura del bando contrario. La idea era que trataran de comprender las razones (argumentos) para defender la posición que ellos, en principio, habían descartado. Luego de este ejercicio de aprender a ponerse en la posición del otro, se abrió la discusión para responder la siguiente pregunta: ¿cuál fue el mejor argumento que escucharon de su bando y del bando contrario? A partir de este ejercicio, los profesores dialogaron con los orientadores del taller sobre su propósito y el alcance.

Los profesores especificaron que, durante el desarrollo del ejercicio, tuvieron en cuenta los siguientes criterios para la presentación crítica de sus argumentos:

- *Precisión*: se refiere a las nociones, ideas y argumentos que se plantean de manera clara y diferenciada en una conversación.
- *Ejemplificación*: se refiere a la manera como las nociones, ideas y argumentos son enriquecidos con el planteamiento de nuevos elementos y situaciones.
- *Clarificación*: se refiere a la identificación de las razones, la información y los contextos presentes en los argumentos que se van desarrollando en una conversación. La clarificación permite identificar las contradicciones en los conceptos y plantear nuevas preguntas a partir de ellas.
- *Toma de decisiones*: se refiere a los criterios que, teniendo en cuenta las preguntas y la información que se va construyendo en el ejercicio (conversación) y de acuerdo con los principios de acción (bien sean morales, políticos o sociales), orientan las nociones, ideas y argumentos propuestos para la conversación.

Por otra parte, los profesores consideraron que, para concebir el pensamiento crítico desde una perspectiva relacional, se debe tener en cuenta lo siguiente:

- Los argumentos se validan siempre a partir de los elementos que ofrece un texto o un contexto de interpretación: ningún pensamiento sucede en abstracto.

- Los textos y los contextos ofrecen preguntas que no solo permiten verificar qué tanta claridad tienen los argumentos, sino que disponen a la conversación con otros.
- El pensamiento crítico implica que los participantes se cuestionen qué tan flexibles son para escuchar los argumentos de otro y aprender a considerar su postura.
- Actitudes como escuchar, observar, comparar y suponer distintos escenarios son alternativas para abrirse a la diversidad del pensamiento. Es decir, son formas de valorar lo que piensa el otro¹⁰.

5.4 POLÍTICAS INSTITUCIONALES Y DIRECTRICES PÚBLICAS EN TORNO AL PENSAMIENTO CRÍTICO

Ahora bien, comprender la enseñanza del pensamiento crítico con los maestros no es suficiente si se quiere pensar la formación de una actividad crítica de manera contextualizada y, sobre todo, por medio de la enseñanza de la filosofía. Es necesario comprender cuáles son las posibilidades que permite la política pública educativa en relación con el pensamiento crítico en un contexto como el colombiano. Por ello, este proyecto se preguntó también cuál es el aporte de la filosofía al desarrollo del pensamiento crítico, concretamente, qué sostienen las políticas públicas sobre este tema. Más aún, ¿conocen los docentes dicha política? ¿Tienen los colegios el pensamiento crítico como parte de sus currículos y planes educativos institucionales? Para examinar estas preguntas, se recurrió a dos fuentes: la información suministrada por los maestros y las directrices públicas para la enseñanza de la filosofía.

5.4.1 NOCIONES DE LOS DOCENTES EN TORNO A LAS POLÍTICAS INSTITUCIONALES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

En primer lugar, todos los docentes aseguraron que conocen los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) sobre el pensamiento crítico y que en las instituciones donde trabajan hay políticas

¹⁰ Estas ideas y planteamientos fueron enriquecidos con nuevas perspectivas a partir de los resultados obtenidos en el taller denominado “Espacios de encuentro” (ver anexo 1 y 2).

acerca de su desarrollo. Particularmente, lo asocian con una directriz del ministerio que debe traducirse en los resultados de las pruebas de Estado, no así con la enseñanza de la filosofía. En este sentido, se concibe el pensamiento crítico como una finalidad orientadora del desarrollo de competencias en la escuela, enfocadas en el trabajo de lectura crítica que responde a las exigencias del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Según un docente, “(...) [en el colegio] hicieron un curso que trata de direccionar hacia donde las escuelas deben apuntar hoy en día (...) al desarrollo de competencias desde la parte crítica”.

Así mismo, todos los docentes afirmaron que en las instituciones donde laboran hay políticas referentes al desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, en algunas intervenciones de los docentes se encontró que en la política establecida por las instituciones no necesariamente se especifica el desarrollo del pensamiento crítico, sino el desarrollo de habilidades para la lectura crítica. Lo anterior ha permitido, a pesar del sesgo, que los profesores en las instituciones trabajen en la identificación de lecturas que permitan, como ellos afirman, el desarrollo de “esta forma de pensar”:

La institución (...) ha estado manejando el área de (...) lectura crítica. También está articulada con *Leer es mi cuento*, pues en la institución dedicamos una hora diaria de lectura antes de empezar las clases. (...) [L]a fundación se ha orientado a la formación del pensamiento crítico con las niñas. Me encargaron a mí ese proceso y yo estoy implementando lecturas con contenido más profundo (...) que desarrollen en las niñas esa forma de pensar.

Algunos docentes manifestaron que el pensamiento crítico sí se promueve de manera transversal en la institución, particularmente en el trabajo que se está adelantando en las áreas de español y filosofía. Sin embargo, no hicieron explícito en qué consiste esa transversalidad. Los testimonios le asignan un lugar difuso en los currículos: “No es que se vaya a trabajar como tal el pensamiento crítico, pero gracias a los proyectos que se han implementado con lo del PTA [Plan de Trabajo Anual], ellos nos ayudan a ver cómo desarrollamos el pensamiento crítico en niños de primaria. Lo desarrollamos de manera indirecta”. Otro

docente afirma: “En el PEI [Plan Educativo Institucional] de nosotros sí aparece de manera implícita; como responsabilidad institucional está, y sí se trata de que llegue al currículo”.

En segundo lugar, posterior a una revisión documental, se encontró que el documento *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*, del Ministerio de Educación Nacional, establece los lineamientos generales para la enseñanza de la filosofía en el país. Se hizo entonces una revisión analítica de este, y como resultado se identificó cómo se concibe la promoción del pensamiento crítico por medio de la enseñanza de la filosofía en el ámbito de las políticas públicas.

5.4.1 ANÁLISIS DEL DOCUMENTO *ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN MEDIA*

El documento del Ministerio de Educación Nacional, *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*, hace énfasis en las competencias¹¹ que se espera desarrolle un estudiante por medio de su aprendizaje del campo filosófico. La guía pretende establecer las orientaciones, lineamientos y estándares pedagógicos para que la enseñanza de la filosofía en la educación media haga posible la integración de las competencias que la reflexión filosófica promueve en la vida diaria. Se busca, entonces, que estas competencias “generen una conciencia y una actitud críticas y transformadoras de su contexto, sin dejar de considerar el punto de vista de los demás antes de tomar una decisión” (MEN, 2010, p. 10). Además, el documento piensa la formación filosófica en relación con situaciones reales, incluyendo el reconocimiento de los contextos específicos en donde pueden aplicarse las competencias “desarrolladas” para, en últimas, promover “(...) su formación como ciudadanos de una sociedad pluralista” (MEN, 2010, p. 25). Así, estos lineamientos enmarcan

¹¹ “Se entiende por competencia un ‘conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores” (MEN, 2006, p. 49, citado en MEN, 2010, p. 30).

la enseñanza de la filosofía en un contexto sociocultural y de relaciones sociales y, al tiempo, reconocen que el trabajo filosófico surge de un trabajo interior.

Rastreando ideas relacionadas con el “pensamiento crítico” en el documento, se encuentra un concepto amplio ligado al ejercicio filosófico, que tiene que ver con que “(...) ante los supuestos y los prejuicios que acompañan todo discurso, es posible asumir una actitud crítica para validarlos colectivamente, rechazarlos o reformularlos” (MEN, 2010, p. 28). Se afirma también que a la filosofía “corresponde la tarea de promover el desarrollo del pensamiento crítico como competencia para pensar autónomamente; impulsar la comunicación como forma privilegiada de interacción social; y favorecer la creatividad del educando” (MEN, 2010, p. 24). Incluso, se dice que la filosofía misma “es un trabajo de crítica que permite al estudiante pensar su situación y analizar mejor el contexto al que pertenece, así como proyectar su acción personal y social sobre el mundo” (MEN, 2010, p. 28). Esta noción de “crítica” está estrechamente ligada con la kantiana, pues en el documento se concibe el filosofar como el “ejercicio autónomo y público de la propia razón” (MEN, 2010, p. 32) y se resalta el hecho de que “no se aprende filosofía, sino se aprende a filosofar” (MEN, 2010, p. 100). En contados apartados, se realiza un análisis crítico de la formación humana, en donde se llega a considerar que el objetivo de dicha formación sea “someter a un análisis reflexivo todas aquellas situaciones que impiden la mayoría de edad mediante la realización del ser humano y la instrumentalización política y económica de la educación” (MEN, 2010, p. 23). El documento reconoce la formación como un proceso integral, que incluye elementos cognitivos, prácticos, corporales, expresivos y disposicionales (que pretende recoger y agrupar bajo el término “competencia”).

La guía considera que la filosofía es una disciplina específica y, en cuanto tal, le corresponden competencias específicas a desarrollar. Esto lo hace fundamentada en tres líneas programáticas básicas en la formación: i) el problema del conocimiento (tradicionalmente reconocido como la línea “epistemológica”); ii) la ética (o las relaciones con los demás y el diálogo); y iii) la estética (o el desarrollo de la sensibilidad). Estas competencias específicas se relacionan con la presentación y desarrollo

coherentes de ideas y argumentos (conocimiento), con la generación de diálogo inclusivo y respetuoso (relación) y con la creación de soluciones innovadoras para antiguos problemas (pensamiento creativo-estético). “La enseñanza de la Filosofía en la educación media debe promover el desarrollo de las competencias asociadas al pensamiento crítico, a la comunicación y a la creatividad” (MEN, 2010, p. 31).

A pesar de que el documento señala la necesidad de sostener un enfoque basado en problemas, el recuento de saberes epistemológicos, éticos y estéticos que la guía resalta mantiene la concepción histórica tradicional, en la que la filosofía se enseña a través de una serie de ideas filosóficas “de filósofos” (valga la redundancia). Ahora bien, la concepción “basada en problemas” de la que se habló anteriormente propone las siguientes consideraciones para abordar la formación filosófica: i) reconocer nuestra previa condición de desconocimiento; ii) concebir la pregunta como manera de examinar y hacer emerger contradicciones, para que sea aún más evidente la necesidad del conocimiento; y iii) partir de preguntas por el “qué” para desarrollar la argumentación, la explicación y la eliminación de contradicciones. Si se examinan con detalle, estos presupuestos continúan teniendo un enfoque primordialmente cognitivo (en términos de conocimiento-desconocimiento), y solo de manera secundaria consideran la importancia de “desarrollar permanente actitud de sospecha”, siempre en función de “promover y desarrollar mejores razones o argumentos frente a lo que decimos, sentimos o pensamos” (MEN, 2010, p. 102).

También vale anotar que el documento reconoce la centralidad de las competencias comunicativas para el ejercicio filosófico, especialmente en el apartado de la Competencia dialógica, pero posteriormente esta exploración pierde su especificidad. En el siguiente apartado de ese documento, se sugiere que las competencias filosóficas están subordinadas a las comunicativas, pero no se profundiza en este vínculo.

El documento termina anotando una serie de herramientas didácticas clásicamente filosóficas (lectura y análisis de textos filosóficos, la exposición magistral de temas, el seminario, la disertación filosófica, el comentario de textos filosóficos) que no rescatan la perspectiva práctico-cotidiana de lo planteado hasta allí.

5.5 LOS APORTES DE LOS DATOS EMPÍRICOS A LAS NOCIONES DE PENSAMIENTO CRÍTICO: UN DIAGNÓSTICO DE LA REALIDAD ACTUAL

El diálogo entre los datos extraídos de las actividades empíricas y el análisis de las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional provee un panorama general de la situación actual de la enseñanza del pensamiento crítico en Colombia.

La indagación fue un elemento usualmente ausente como método para el desarrollo del pensamiento crítico. En su trabajo con los estudiantes, los maestros realizaron pocas preguntas de clarificación o de ejemplificación, aunque de manera excepcional, una docente indagó por las consecuencias o implicaciones de cierto tipo de razonamiento. Esto es, lo que se llamaría, según nuestro marco teórico, planteamiento de problemas. Ella misma exploró suposiciones subyacentes, razones y evidencias para las afirmaciones, y criterios para los argumentos (“¿Cuál es el supuesto?” “¿Por qué alguien diría eso?” “¿Qué razones tienes para decir eso?” “¿En qué criterios basas ese argumento?”), lo que se llamaría, según nuestro marco teórico, escepticismo reflexivo. También utilizó fuentes de información diversas para su clase e indagó acerca de los puntos de vista o perspectivas del estudiante (“¿Qué otra forma habría para decir eso?”), lo que se llamaría, según el marco teórico, multiperspectividad. Ahora bien, en todos los casos, los docentes cuestionaron a los estudiantes sobre la importancia del tema dado y cómo este les podría ser útil en otros contextos, y les pidieron ejemplos de la vida cotidiana o que contaran experiencias vividas. La observación reflejó entonces que las estrategias de aprendizaje suscitan en los estudiantes el ejercicio de habilidades de menor complejidad, como la adquisición, y dejan de lado las estrategias que se considerarían ligadas al análisis, a la interpretación y, en últimas, a la comprensión crítica.

Adicionalmente, los resultados de las observaciones y del taller participativo pusieron en evidencia que la mayoría de los docentes tienen nociones, “chispazos” o comprensiones del pensamiento crítico que se acercan a las de la tradición cognitiva, pero no se limitan al desarrollo de la argumentación o la lógica (“conceptos, razonamientos”), sino que incluyen elementos dialógicos y reflexivos (“problemática, discusión, inquietud”). Estas nociones son más intuitivas que reflexivas, y probablemente surgen a partir de su práctica cotidiana, más que de una apropiación teórica o investigativa sobre el pensamiento crítico o de una apropiación de las directrices nacionales o institucionales sobre el tema.

Por otro lado, tras el análisis de la política pública con respecto a la enseñanza de la filosofía, encontramos algunos aciertos:

- La contextualización desde una perspectiva situada y social de la formación filosófica, articulada con problemas cotidianos del estudiante.
- La reivindicación parcial de la importancia de la formación crítica, no solo para argumentar razonablemente, sino para desnaturalizar y cuestionar presupuestos.
- La anotación de que la finalidad de la formación filosófica es práctica: promover el diálogo ético y el fortalecimiento de la ciudadanía.
- La problematización de la formación en filosofía desde la perspectiva crítica, así sea parcialmente.

Sin embargo, también notamos algunos desaciertos:

- Considerar a las competencias “filosóficas” (crítica, dialógica y creativa) no transversales ni genéricas, sino específicas.
- Sostener un enfoque primordialmente cognitivo para la formación, a pesar de pensar una enseñanza “basada en problemas” y que privilegie el componente crítico, dialógico y creativo.
- Sostener un enfoque primordialmente historicista en el rastreo de los problemas filosóficos que se pretenden trazar (del conocimiento, éticos, estéticos).

- En línea con los lineamientos del ICFES respecto de las Pruebas Saber 11, subordinar las competencias críticas a las competencias específicamente comunicativas, lo cual genera que se privilegien asignaturas como “lectura crítica” antes que “filosofía”.

Con el diálogo entre las nociones, las experiencias y las políticas públicas en torno al pensamiento crítico se validaron, sobre todo, ideas ya expuestas anteriormente, como la presencia de la diversidad de puntos de vista y escenarios distintos en el ejercicio crítico, la importancia del contexto en el pensar, y el valor del intercambio dialógico de posturas por medio de la conversación. Sin embargo, también fue importante notar que, si bien nuestra concepción no privilegia las habilidades cognitivas, es fundamental no perder de vista la importancia del análisis, la clarificación y la ejemplificación como mecanismos que apuntan a la objetividad del conocimiento. Es decir, en la incorporación de argumentos situados y relacionales, el pensamiento crítico no puede olvidar la relevancia de la verdad y los criterios objetivos que permiten afirmarla, a pesar de que puedan ser pensados en el marco de unas verdades cambiantes y situadas.

El aporte del grupo sobre la idea de pensamiento crítico no puede dejar de lado un elemento fundamental que se relaciona con esta forma de pensar: el problema de la verdad. Este aspecto se vincula con la importancia de que la razón se utilice a cabalidad. Vista desde la perspectiva de la totalidad del conocimiento, en cada contexto y momento, la verdad es necesariamente incompleta. Sin embargo, es posible, por un lado, distinguir entre argumentos más razonables y menos razonables y, por otro lado, el desarrollo de buenas razones. La verdad no puede perderse en el desarrollo de la actividad crítica, puesto que, si es así, se corre el riesgo de que se presente como alternativa veraz una perspectiva única y dogmática, incluso de parte de “aquellos que ejercen el pensamiento crítico”. Entonces, la pregunta debe ser: ¿por qué se dan relaciones de poder en las que se termina creyendo en verdades naturalizadas y únicas? En últimas, la pregunta que debe guiarnos es: ¿cómo trabajamos y enseñamos una verdad que está situada y se transforma?

La condición de razonabilidad para interpretar el pensamiento crítico demanda que este sea visto como un proyecto de pensamiento constructivo y dialéctico, es decir, caracterizado por el diálogo y la conversación, y bajo criterios de objetividad que no se limiten a una estructura netamente cognitiva, sino que estén inmersos en la experiencia del conocimiento social y relacional. Las experiencias con maestros dan cuenta de la importancia de fortalecer nociones más amplias del pensamiento crítico, y que esto se traduzca en prácticas autorreflexivas respecto de su actividad docente. Como bien lo anotaron los docentes que hicieron parte de la fase exploratoria, su actividad crítica servirá de modelo para el ejercicio de la actividad crítica de los estudiantes. Así mismo, es necesario fortalecer el lugar de la filosofía en la educación, no como una asignatura que está siendo sustituida por la enseñanza de la lectura crítica, sino como un ejercicio que permite el desarrollo del pensamiento crítico como una manera de sentir, pensar y actuar que tiene consecuencias prácticas en la forma como nos relacionamos con nosotros mismos y con los demás. Así, toda manera de vivir reflexiva será también una apuesta ética en un mundo público.

PENSAR CRÍTICAMENTE PARA LA ACCIÓN ÉTICA EN UN MUNDO PÚBLICO

Uno de los dilemas más comunes del mundo actual es quizás la preocupación de los seres humanos por satisfacer sus necesidades materiales y relacionales, propias de cualquier vida digna, mientras proyectan su futuro confrontados por las demandas de una sociedad caracterizada por la mercantilización y la instrumentalización de las personas y de los procesos humanos. De allí que los niños y jóvenes asuman patrones de comportamiento de forma “acrítica”, de cierta manera ajenos a la construcción reflexiva de su identidad personal y de su conciencia colectiva e histórica en un mundo público.

El carácter crítico del pensamiento ha sido reducido a la expresión de juicios lógico-formales, lo que desconoce que los procesos reflexivos, con implicaciones en la vida práctica de los sujetos, están íntimamente ligados a la actividad de pensar de forma crítica. Esto es particularmente notorio cuando se concibe que la función primordial de la educación es preparar a los sujetos para que puedan desenvolverse en el mundo productivo, pues se cree que allí está el sentido de todo proceso de formación: tener las herramientas para resolver necesidades materiales. Eso ha llevado a que la educación se perciba como un escenario para el desarrollo de sujetos “computarizados”, mecánicos, sin las disposiciones necesarias para cuestionar el aprendizaje adquirido, lo que limita su visión de mundo. Esto, a la vez, ha resultado en la imposibilidad de ver un horizonte más comprehensivo, en el cual la educación, además de la formación de habilidades materiales específicas, contemple el cultivo de competencias para el desarrollo humano (Villarini, 2001).

Partiendo de este diagnóstico, nuestro propósito ha sido exponer una reconceptualización de la actividad de pensar críticamente, incluyendo categorías sensibles y situadas, de manera que dicho pensamiento tenga una clara incidencia en el mundo público. Hemos pretendido mostrar cómo el compromiso con la formación de individuos críticos requiere cambios de mirada respecto de lo que hemos entendido hasta ahora como “pensamiento crítico”. La idea del juicio reflexionante kantiano, interpretada por Hannah Arendt, y sus apropiaciones por parte de Dewey y Adorno, se traducen en una aproximación explícita de la filosofía a la actividad de pensar críticamente. A partir de allí, se planteó la pregunta sobre la posibilidad de que la filosofía se dispusiera a conversar con otras formas del conocimiento y de la experiencia humana. Fue así como, en diálogo con visiones transdisciplinares, se encontró que el pensamiento crítico no se restringe a una visión cognitivista que lo limita a condiciones lógico-formales del pensamiento. Entonces, ¿cómo podría reconstruirse una noción de pensamiento crítico que se libere de un lenguaje que lo conciba como puras abstracciones del entendimiento?

De acuerdo con la indagación teórica de esta investigación, se trazó un camino distinto, en el cual existe un modo de pensar que nos sitúa en el mundo junto con otros seres humanos que son pensadores, falibles y vulnerables. A partir de lo anterior, el marco teórico propone las “categorías de lo sensible en el pensamiento crítico”, las cuales complementan los conceptos tradicionales con una perspectiva relacional y situada, que puede ser útil en situaciones desafiantes. Es particularmente relevante el aporte de Bermúdez (2015) sobre las herramientas del pensamiento crítico, que establece criterios para saber cuándo es efectivamente crítico el pensamiento. Entender el pensamiento crítico a partir de estas categorías permite trasladar la noción del lado de la “racionalidad” hacia el lado de la “razonabilidad”. Desde allí, como sugiere Thayer-Bacon, se rastrean las implicaciones y los compromisos ético-políticos de quien piensa críticamente desde los afectos, los sentimientos y el cuerpo.

Por otro lado, los aportes de los trabajos empíricos pusieron de presente que un marco teórico verdaderamente relacional e incluyente requiere métodos de investigación que cuenten con la participación activa de los docentes. Por esta razón, toda reflexión acerca del pensamiento crítico

requiere investigar *con* los profesores, no hacerlo “sobre” ellos. Si los docentes entienden por qué son importantes las discusiones y hay un diálogo sobre la comprensión del problema, la exploración se traduce en un mayor interés por parte de ellos y en resultados más relevantes. Siendo así, los docentes pueden explorar, reflexivamente, sus maneras de aproximarse al pensamiento crítico y, con ello, se estarán explorando a sí mismos. ¿Cómo hacer que las prácticas de enseñanza y aprendizaje ligadas al pensamiento crítico, en vez de imponer una visión de este, sean críticas por sí mismas? Generar vínculos con los docentes, desde la empatía, hacerlos parte del proyecto en su totalidad, requiere pensar alternativas de trabajo continuas en donde una lógica crítico-relacional esté tejida en todas las acciones de trabajo.

Un marco teórico sobre el pensamiento crítico no solo debe ser compartido con los profesores, sino que ha de ser construido con ellos. Para esto, es necesario partir de preguntas y exploraciones participativas que permitan contextualizar el desarrollo del pensamiento crítico. De esta manera, se da lugar a innovaciones pedagógicas y curriculares que incidan en la calidad de la educación y, por ende, en los distintos ámbitos de la sociedad en la que estos actores se hallan inmersos. La investigación se proyecta hacia el futuro en un laboratorio de pensamiento crítico, en el cual habrá narraciones, experiencias, vivencias, lecturas y materiales a través de los cuales se fomente el diálogo con los profesores para dar forma práctica a una idea de pensamiento crítico que se relacione con un proyecto curricular de enseñanza de la filosofía. Allí, su experiencia cotidiana será fundamental, pues les permitirá proponer iniciativas, contar cómo van apropiándose del concepto, y compartir cómo esto se traduce en actividades de aprendizaje y evaluación específicas. Posteriormente, se diseñará un currículo para la enseñanza de la filosofía, desde la perspectiva construida, que desarrolle el pensamiento crítico y reivindique el lugar de la filosofía en la educación.

La filosofía fue por siglos la base de la educación humana. Desde la antigüedad hasta finales de la modernidad predominó su enseñanza en los sistemas educativos. Sin embargo, con el desarrollo de la ciencia empírica y las nuevas tecnologías, la importancia de la filosofía en los procesos de enseñanza y de aprendizaje se ha reducido. Es evidente, como lo ha

anotado Nussbaum, que el mundo contemporáneo, dados sus desafíos sociales, económicos y éticos, demanda sujetos críticos. Es fundamental que los estudiantes desarrollen progresiva y paulatinamente el pensamiento crítico, de tal manera que puedan incrementar significativamente su capacidad de aprender a pensar por sí mismos. No obstante, la educación en tiempos recientes privilegia herramientas como la formación en “lectura crítica” para responder a dicho desafío. Lo cierto es que la filosofía y las humanidades, espacio propicio para la formación crítica, no tienen el reconocimiento necesario. Esta investigación es una apuesta por recuperar su lugar. En palabras de Zuleta (2010), “una educación filosófica debe poner el acento en la formación. Eso significa que la enseñanza de todo lo que nosotros llamamos ‘materias’ debe tender a darse en forma filosófica, es decir, como pensamiento, y no como conjunto de información” (p. 63).

En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2010) ve en la filosofía un recurso indispensable para promover el pensamiento crítico: “En relación a la formación integral de la persona, a la filosofía le corresponde la tarea de promover el pensamiento crítico como competencia para pensar autónomamente, impulsar la comunicación como forma privilegiada de interacción social, y favorecer la creatividad del educando” (p. 24). El MEN considera que es necesario enseñar a los estudiantes a pensar críticamente, pues esto les permite emanciparse, decidir a partir de criterios sólidamente fundamentados en las mejores razones y enriquecer la capacidad para evaluar su propio pensamiento. Además, fomenta en el estudiante el aprecio por la interdisciplinariedad y por la integración de los conocimientos propios con el de diversos saberes, y le ofrece mayores posibilidades de transformar los contextos. Cuando las personas se hacen preguntas y buscan las respuestas libremente, y cuando tienen las actitudes y habilidades para que los conflictos diarios se resuelvan de forma razonada y sensata, es porque viven en una democracia que les ofrece la posibilidad de pensar críticamente y expresarse libremente (Jaramillo y Murillo, 2013). Es ideal que se permita emprender prácticas dialógicas, críticas y éticas en el aula, resignificar los términos del intercambio de ideas y sentires entre estudiantes, y fortalecer la capacidad de cada uno de pensar y sentir críticamente también (Freire, 1993).

Finalmente, estamos convencidos de que nuestras comprensiones sobre cierta realidad determinan las acciones que emprendemos para mantenerla o transformarla. Así mismo, toda transformación interna de un sistema, en este caso el individuo, genera cambios en sus estructuras más amplias. En este sentido, el cambio, lento y constante, obedece a pequeñas transformaciones personales en ideas y conceptos que encuentran un reflejo, reconocimiento e impacto en la realidad social. Cuando la exploración toma la forma de la pregunta, la sensibilidad encuentra así mismo su papel, y la reflexión, respecto de sí mismo y de los demás, abre las puertas a ideas que impulsan a la acción. Esto, a su vez, genera encuentros y espacios de enseñanza-aprendizaje en los que somos, al tiempo, aprendices y maestros. De esta manera, todo proceso de cambio y transformación sostenible parte de procesos reflexivos y del reconocimiento del otro. Es necesario rescatar el rol de cada individuo crítico en la transformación de sus propias condiciones sociales.

Necesitamos conceptos que fomenten la sensibilidad, la disposición reflexiva y las prácticas dialógicas basados en valores como la solidaridad, la tolerancia, el respeto, la compasión, y su manifestación en los ámbitos de la justicia, los derechos y la posibilidad de la resistencia al *statu quo*. El diálogo y la reflexión son herramientas fundamentales para pensar cuál es el tipo de ciudadano que queremos ser y formar en este contexto, y cuáles son las prácticas comunes que debemos emprender, cotidianamente, para pensar y sentir con otros. En últimas, la propuesta de este proyecto sobre el desarrollo del pensamiento crítico por medio de la enseñanza de la filosofía es hacer de la educación en pensamiento crítico un proceso reflexivo y ético, abierto y situado, de toma de conciencia y narración de los relatos de nuestra condición histórica colectiva, en diálogo con nuestra identidad personal construida, para poder resignificar la experiencia y afrontar los desafíos actuales. Además, el proyecto resalta la importancia de espacios, métodos y didácticas que faciliten el proceso de concientización e impulsen una voluntad reflexiva de transformación.

Este proyecto se ha construido como una indagación dialéctica, es decir, una exploración que se fundamenta en conversaciones entre las teorías, los maestros y nuestras propias experiencias docentes y personales. Eso

nos ha permitido examinar a fondo la actividad de pensar críticamente como un modo de vida en función de relaciones más humanizadas y reflexivas de lo que somos y lo que podemos ser. Sabemos que la educación seguirá siendo el medio para que esta práctica se materialice en iniciativas concretas de transformación de nuestros modos de ser con otros. La construcción de un currículo para la promoción del pensamiento crítico por medio de la enseñanza de la filosofía es el horizonte que nos sigue convocando y que queda abierto para que otras personas, instituciones educativas y experiencias hagan parte de la discusión. Su riqueza también está en las múltiples perspectivas que, en conjunto, seguiremos construyendo en el futuro. Finalmente, la actividad de pensar críticamente será vital en la educación y en el mundo público para que haya más reflexión y más reconocimiento del otro en su singularidad, particularmente en el contexto del posconflicto y con miras a la reconciliación. La filosofía, como un modo de vida examinado, contribuye de esta manera y desde su lugar, a la transformación de la sociedad.

REFERENCIAS

- Adorno, T. (1998). Educación después de Auschwitz. En *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker* (1959-1969) (pp. 65- 92). J. Muñoz (trad.). Madrid: Morata.
- Adorno, T. (2004). Teoría de la pseudocultura. En *Escritos sociológicos*, I, (pp. 86-113). A. González (trad.). Madrid: Ediciones Akal.
- Agamben, G. (2002). *Remnants of Auschwitz: The Witness and the Archive*. New York: Zone.
- Arendt, H. (2012). *Conferencias sobre la filosofía política de Kant*. C. Corral (trad.). Barcelona: Paidós.
- Bailin, S. (2002). Critical Thinking and Science Education. *Science & Education*, 11(4), 361-375.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. A. Santos (trad.). Barcelona: Paidós.
- Benhabib, S. (1992). *Situating the Self: Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*. New York: Psychology Press.
- Bermúdez, A. (2008). *Thinking Critically Together: The Intellectual and Discursive Dynamics of Controversial Conversations*. Cambridge: Harvard University.
- Bermúdez, A. (2015). Four Tools for Critical Inquiry in History and Civic Education. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 104-105.
- Boe, M. y Hognestad, K. (2010). Critical Thinking in Kindergarten. *Childhood & Philosophy*, 6(11), 151-165.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. M. Galmarini (trad.). Barcelona: Paidós.
- DiFabio, H. (2005). El Critical Thinking Movement y la educación intelectual. *Estudios en educación*, 9, 167-187.
- Ennis, R. (1985). A Concept of Critical Thinking. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81-111.

- Facione, p. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Delphi Report*. American Philosophical Association. Recuperado de https://www.insightassessment.com/Resources/Importance-of-Critical-Thinking/Expert-Consensus-on-Critical-Thinking/Delphi-Consensus-Report-Executive-Summary-PDF_
- Facione, p. (2007). *¿Qué es y por qué es importante el pensamiento crítico?* Chicago: Loyola University. Recuperado de http://cursos.itchihuahua.edu.mx/pluginfile.php/37424/mod_resource/content/0/facione_pensamiento_critico_Original.pdf
- Foucault, M. (1999). *El orden del discurso*. A. González (trad.). Tusquets: Madrid.
- Freire, p. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Hale, E. (2008). *A Critical Analysis of Richard Paul's Substantive Trans-disciplinary Conception of Critical thinking*. Ohio: Union Institute and University.
- Horkheimer, M. (1942). Memorandum on the Elimination of German Chauvinism. MHA IX 172.27.
- Horkheimer, M. (1985a). Begriff der Bildung. En G. Schmid (Ed.), *Gs* 8 (pp. 409-419). Frankfurt am Main: Fischer Verlag GmbH.
- Horkheimer, M. (1985b). Europäische. En G. Schmid (Ed.), *Gs* 8 (pp. 84-89). Frankfurt am Main: Fischer Verlag GmbH.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (1998). *Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos*. J.J. Sánchez (trad.). Madrid: Trotta.
- Jaramillo, R. y Murillo, G. (2013). Educación y pensamiento crítico para la construcción de ciudadanía: Una apuesta al fortalecimiento democrático en las Américas. *Serie: Política en Breve. Sobre educación y democracia*, 4. Washington: Departamento de Desarrollo Humano, Educación y Empleo Organización de los Estados Americanos. Recuperado de http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=X_13mPe7F3c=&tabid=1227
- Kant, I. (1994). Idea de una historia universal en sentido cosmopolita. En *Filosofía de la historia* (pp. 39-65). E. Imáz (trad.). FCE: México.
- Kant, I. (2002). El conflicto de las facultades. M. Casillas (trad.). *Colección pedagógica universitaria*, 37(38), 1-22.
- Kant, I. (2004). *Tratado de pedagogía*. L. Luzurriaga (trad.). Cali: Universidad del Valle.
- Kellner, D., Lewis, T. y Pierce, C. (2008). *On Marcuse: Critique, Liberation, and Reschooling in the Radical Pedagogy of Herbert Marcuse*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Kuhn, D. (1991). *The Skills of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lai, E. (2011). *Critical Thinking: A Literature Review*. Pearson's Research Reports. Recuperado de <http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf>
- Lander, E. (2001). Pensamiento crítico latinoamericano: la impugnación del eurocentrismo. *Revista de sociología*, 15, 13-25.
- Lim, L. (2015). Critical Thinking, Social Education, and the Curriculum. foregrounding a Social and Relational Epistemology. *The Curriculum Journal*, 26(1), 4-23. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2014.975733>
- Mejía, J., Orduz, M. y Peralta, M. (2006). *¿Cómo formarnos para promover pensamiento crítico autónomo en el aula? Una propuesta de investigación acción apoyada por una herramienta conceptual*. *Revista iberoamericana de educación*, 39(6), 1-16.
- Mella, O. (1998). Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa. Recuperado de <http://www.epiclin.unicauca.edu.co/archivos/Naturaleza%20de%20la%20investigacion%20cualitativa.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Moore, T. (2011). *Critical Thinking and Language. The Challenge of Generic Skills and Disciplinary Discourses*. Nueva York: Continuum.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. J. Pailaya (trad.). Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). La pedagogía socrática: la importancia de la argumentación. En *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades* (pp. 75-111). M.V. Rodil (trad.). Madrid: Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2013). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. M. Victoria Rodil (trad.). Katz: Buenos Aires.
- Oraisón, M.M. (2005). Representaciones y prácticas de la ciudadanía: una lectura histórico-pedagógica del caso argentino. En M.M. Oraisón (coord.), *La construcción de la ciudadanía en el siglo XXI* (pp. 13-68). Barcelona: Octaedro OEI.
- Paul, R. (s.f.). *Critical Thinking Movement: Three Waves*. Recuperado de <http://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-movement-3-waves/856>

- Paul, R. (1992). McPeck's Mistakes: Why Critical Thinking Applies Across Disciplines and Domains. En J. Willson y A.J.A. Binker (eds.), *Critical Thinking: What every person need to survive in a rapidly changing world* (pp. 509-518). Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. (1995). Critical Thinking, Moral Integrity and Citizenship: Teaching for the Intellectual Virtues. En *Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World* (pp. 255-263). Pennsylvania: Rittenhouse Book Distributions.
- Paul, R. (2012). Dialectical and Dialogical Thinking. En J. Willson y A.J.A. Binker (eds.), *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World* (pp. 309-318). Tomales: Foundation for Critical Thinking.
- Rafi, M. (2003) Freire and Experiments in Conscientisation in a Bangladesh Village. *Economic and Political Weekly*, 38(37), 3908-3914. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/4414024>
- Schujman, G. (Ed.). (2004). *Formación ética y ciudadana: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro OEI.
- Sternberg, R.J. (1986). *Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement*. Washington: National Institute of Education. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED272882>
- Thayer-Bacon, B. (1992). *Strong Sense Critical Thinking and Procedural Knowing: A Comparison*. Trabajo presentado en SIG/Philosophical Studies of Education de The American Research Association. En Bowling Green State University.
- Thayer-Bacon, B. (1997). The Nurturing of a Relational Epistemology. *Educational Theory*, 47(2), 239-260.
- Thayer-Bacon, B. (2000). *Transforming Critical Thinking: Thinking Constructively*. New York: Teacher's College Press.
- Thayer-Bacon, B. (2009). A Pragmatist and Feminist Relational (e)pistemology. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, 2, 133-155.
- Villarini, A. (2001). *La enseñanza orientada al desarrollo del pensamiento según Eugenio María de Hostos*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Yanchar, S., Slife, B. y Warne, R. (2008). Critical Thinking as a Disciplinary Practice. *Review of general psychology*, 12(3), 265-281.
- Zuleta, E. (2010). *Educación y democracia: un campo de combate*. España: OMEGALFA.

ANEXO

*Espacios de encuentro: una batería de talleres a propósito de un laboratorio de pensamiento crítico*¹²

Durante el proceso que dio lugar a la estructura inicial de la investigación, tuvimos la oportunidad de reunirnos con la profesora Ángela Calvo de Saverdra de la Facultad de Filosofía de la Universidad Javeriana. Con ella compartimos los primeros esbozos de lo que estábamos concibiendo como camino de aproximación a la idea de pensamiento crítico. En ese primer encuentro acordamos que nuestra propuesta iba más allá de una visión cognitiva de los posibles alcances de esta forma de pensamiento, sin desconocer los aportes que se han realizado en el Ministerio de Educación Nacional sobre la enseñanza de la filosofía y las diversas concepciones que se han planteado sobre el pensamiento crítico, en particular el conjunto de destrezas intelectuales que se habían definido específicamente en el proyecto DELPHI.

La conversación con Ángela abrió otro horizonte, puesto que la interpretación y comprensión del término “pensamiento crítico” no depende solo de los elementos que aporta una perspectiva exclusivamente cognitivista, sino que implica además un encuentro entre la condición cognitiva del ser humano y sus preocupaciones éticas y políticas. Allí vimos que el cuerpo teórico de nuestro proyecto de investigación debía orientarse a partir de dos preguntas básicas: ¿en qué medida la propuesta teórica de la investigación debía ser un espacio para construir una vida que valga la pena ser vivida?,

¹² Este texto fue elaborado con la colaboración de Katty Karolay Alzamora Santander. Al momento del desarrollo de la presente publicación, ella es Asistente de investigación del proyecto *Desarrollo del pensamiento crítico y enseñanza de la filosofía*, financiado por la Fundación Promigas, miembro del grupo de investigación CIDHUM de la Universidad del Norte y estudiante de la maestría en Desarrollo social de la misma universidad, así como joven investigadora Colciencias de la convocatoria No. 761 de 2016.

¿es posible pensar en unas condiciones de vida razonable dentro de una sociedad pluralista?

La escuela, quizá motivada por obligaciones exógenas, ha generado un proceso de aprendizaje del estudiante que se mide a través de estándares que no responden ni a sus expectativas individuales ni a lo que se espera de una persona que piensa críticamente. En estos estándares se confunde el desarrollo de pensamiento crítico con el planteamiento de estrategias para el mejoramiento de la lectura crítica. Esta comprensión nos llevó a sostener que la reflexividad, entendida como una forma de manifestación del pensamiento crítico, debía más bien acentuar el lugar que tiene la racionalidad práctica en la formación de personas que piensan su cultura, su entorno, su propia vida de una manera distinta. Cuando la atención del pensamiento crítico se dirige especialmente hacia la evaluación de las destrezas cognitivas, maestros y escuelas privilegian las posibilidades exclusivas de una racionalidad monológica que termina finalmente enclaustrada en sí misma.

En contraste, Ángela nos recordó que el pensamiento es básicamente una construcción dialógica con otros. El “aprender a dar razones” es un acontecimiento en el que la razón se dispone a encontrarse con “un otro”. Es decir, por medio del diálogo nos disponemos a explorar la forma como pensamos y descubrimos cómo se pueden diversificar las capacidades de nuestra razón. A través de ella nos develamos como individualidades que, en su particularidad, en sus relatos, en sus expresiones y emociones, se reconocen como vulnerables. Vimos entonces que el pensamiento crítico puede plantearse como una oportunidad para reivindicar la importancia de la sensibilidad moral en la configuración de un ideal de razón pública. Este proyecto plantea nuevas vías para el encuentro y el reconocimiento del otro en la conciencia de la propia vulnerabilidad, en el marco de una sociedad pluralista.

“Mientras que no se sienta con el corazón, no existen condiciones para el aprendizaje”, afirmó Ángela. Por ello, pensamos que nuestra idea de pensamiento crítico responde a una conjunción entre las capacidades racionales, el reconocimiento de las emociones, la valoración de la sensibilidad moral y la definición de espacios de encuentro con el otro. En ese horizonte se plantean las *categorías de lo sensible en el pensamiento crítico* como una definición alternativa de las condiciones de posibilidad para que una persona piense críticamente.

A pesar de esta perspectiva, que nos permitió definir el horizonte teórico de nuestra propuesta, caímos internamente en una inconsistencia¹³. El 28 de septiembre de 2016 convocamos a la profesora Rosario Jaramillo para que nos acompañara en el desarrollo de un taller con los profesores participantes que hacen parte de la investigación, aprovechando la experiencia que ella tiene, particularmente en el trabajo con maestros. La idea inicial era recibir su apoyo en un trabajo de sensibilización sobre la importancia del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, y que a través de su estrategia de trabajo pondrá en diálogo nuestra aproximación del pensamiento crítico con la formación de competencias ciudadanas. Sin embargo, después del taller y su evaluación, Rosario nos señaló nuestra inconsistencia: el marco teórico de la investigación no había sido construido colectivamente con los profesores que participaban en ella.

En ese momento pensamos realizar un “laboratorio de pensamiento crítico”, en el cual a través de diversas estrategias pudiéramos trabajar con los profesores participantes las líneas generales de la propuesta teórica y, sobre todo, generar un proceso de sensibilización con ellos acerca de los elementos que definen las “categorías de lo sensible” como nuevas formas de comprensión del pensamiento crítico. En otras palabras, los talleres no solo nos ofrecerían elementos sobre la comprensión de los profesores participantes en cuanto a sus nociones acerca del pensamiento crítico, sino que serían la oportunidad para encontrar argumentos para pensar en la validez de las “categorías de lo sensible”. A partir de esta idea, propusimos los siguientes objetivos específicos:

- Comprender y reconocer la manifestación de las categorías del pensamiento crítico en las *nociones* de los docentes, de acuerdo con sus puntos de vista y prácticas de aula.
- Comprender y reconocer la manifestación de las categorías del pensamiento crítico en las *experiencias* de aula de los docentes, de acuerdo con sus puntos de vista y prácticas.
- Proponer, junto con los docentes, *prácticas de aula* que se orienten a la enseñanza de una visión alternativa del pensamiento crítico.

¹³ La inconsistencia se refiere a una distracción metodológica. Las “categorías de lo sensible” se definieron con base en la revisión teórica que hicimos sobre pensamiento crítico, sin una discusión paralela con los profesores participantes. Dada esta situación, Rosario Jaramillo nos sugirió que el marco teórico fuese discutido con los profesores, y esto dio origen a los espacios de encuentro que se materializaron en los talleres que se presentarán a continuación.

El laboratorio se diseñó a través de seis talleres de trabajo participativo con docentes de educación básica y media. En cada taller, la meta fue que cada profesor hiciera una propuesta de diseño y una forma de implementación de alguna posible experiencia en el aula a partir de los aportes contruidos en conjunto.

LOS TALLERES

La estructura de los talleres se definió a partir de la identificación de un problema que orientó su desarrollo. Esto llevó a explorar ciertas nociones que los profesores participantes podrían tener sobre la relación entre pensamiento crítico y la conceptualización de “las categorías de lo sensible”. Los talleres que se plantearon fueron los siguientes:

TALLER 1: “ENTRE TODOS”

El primer taller fue un encuentro entre investigadores y docentes. En él se compartieron los resultados de la fase exploratoria del proyecto. La idea de este encuentro fue llegar a un acuerdo sobre los planteamientos originales que permiten la construcción de una reflexión conjunta sobre el pensamiento crítico, con base en los resultados de la fase exploratoria y en las categorías de pensamiento crítico que se propusieron a partir del cuerpo teórico de la investigación. Los ejercicios del primer encuentro buscaron incentivar el diálogo y el intercambio de ideas entre los participantes. La definición de los conceptos, con sus respectivas referencias y correlaciones, se amplió a partir de esta experiencia.

TALLER 2: “CORPORALIDAD” Y “COGNICIÓN SITUADA”

El propósito de este taller fue la generación de nuevas relaciones con y por medio del cuerpo, para descubrir desde allí otras formas de pensarnos a nosotros mismos y a nuestros vínculos con los demás. En este encuentro se buscó que los participantes reconocieran el cuerpo no exclusivamente como una condición material de existencia que tiene un conjunto de atributos personales e individuales, sino como algo que responde a una posibilidad de construcción y encuentro discursivo y político que acontece en el espacio social. En este sentido, este encuentro fue una exploración para aprender, mediante el cuerpo, a establecer diálogos que no se expresan necesariamente de forma oral. Además de la oralidad, el tacto, la escucha y la observación atenta son maneras de “verbalizar” a partir de las cuales se puede establecer un “diálogo”. El cuerpo aparece como un lugar de manifestación o de expresión de experiencias, situaciones y sensaciones en condiciones particulares, en el que sucede un encuentro con

y junto a otros cuerpos que también hablan, se expresan. Así, las diferencias entre cuerpos que se reconocen generan un espacio de intercambio, de diálogo, en el cual, a pesar de las diferencias, se manifiestan alternativas interesantes de encuentro con el otro.

El tallerista, experto en danza movimiento, preparó a los participantes para activar el cuerpo, despertando en ellos la capacidad sensitiva individual, el reconocimiento de su propio cuerpo, sus necesidades, sus tensiones. Dicho de otra manera, generó un conjunto de disposiciones para reconocer el espacio y el contexto en el que se situó el encuentro, el escenario para el encuentro con el otro. Se abrió la ventana para que la propia escucha se encontrara dispuesta a las posibilidades de sentir y experimentar con aquellos que nos acompañan. Este taller nos situó en el cuerpo, un cuerpo acompañado por otros, un cuerpo que habita entre muchos y se reconoce reconociendo también a partir de quienes lo acompañan.

TALLER 3: "SENSIBILIDAD MORAL"

¿Qué es ser normal? ¿Qué es la diferencia? ¿Cómo entendemos a cada persona como un individuo único y diferente a los demás? Las personas tejen relaciones sociales y, en consecuencia, espacios sociales en los que cada uno ocupa un espacio determinado, en unas condiciones particulares. La vida se compone de ciertas experiencias que contribuyen a la constitución de la individualidad que la diversidad de la experiencia posibilita. Este tercer encuentro buscó ser un momento de valoración del reconocimiento propio a partir del reconocimiento de los otros que viven y experimentan su propia condición de vulnerabilidad. En el encuentro con el otro se involucran las emociones como un tipo de racionalidad inclusiva en la que se reconoce la existencia de otras formas de conocer. No se parte de una categorización abstracta del conocimiento. Aquí se concibe que el conocimiento, sin duda, encuentra sus raíces en el cuerpo, en el acercamiento corporizado. A lo largo de la sesión se trabajaron distintas perspectivas de lo que implica reconocernos como vulnerables en los espacios sociales y la forma como eso nos ayuda a replantearnos la idea de vivir en sociedad. Este taller nos permitió establecer relaciones en las que no simplemente nos encontramos con otros, sino que estamos precisamente junto con otros. En los ejercicios del taller se exploraron textos de teatro y dramatizaciones propuestos por el tallerista.

TALLER 4: "REFLEXIVIDAD"

La reflexión es una oportunidad para volver sobre nosotros mismos. Preguntarnos por quiénes somos y la vida que llevamos, más allá de una perspectiva íntima y personal, implica la generación de un momento en el que la reflexión es una forma de despertar a nuestras formas de reconocimiento como individuos sociales. Volver sobre sí mismo implica la realización de un juicio sobre la propia existencia, es disponerse a las preguntas que tal vez no pueden responderse objetivamente, pero que sin duda abren un espectro para el conocimiento personal. La reflexión permite que con base en la experiencia de vida indagemos sobre diversos asuntos: ¿vivir es algo que pueda aprenderse o enseñarse? ¿La afirmación de la vida depende de una estructura disciplinaria, de un aprendizaje particular, de una experiencia individual? Este taller fue la oportunidad para propiciar una reflexión crítica de la vida de los sujetos. En la sesión se trabajaron lecturas cortas y se hicieron distintos ejercicios en torno a ellas. Además, se invitó a los participantes a realizar ejercicios de pensamiento haciendo uso del dibujo y de la escritura.

TALLER 5: "IMAGINACIÓN Y CURIOSIDAD"

En la primera infancia, el niño crea e interpreta su mundo poéticamente; arma, a través del juego, mundos que él mismo desarma para imaginar mundos nuevos. Su entorno es mágico y completamente plástico. Esta capacidad creadora y artística del niño es el resultado de una facultad que, en ese momento, no tiene las mismas limitaciones de la imaginación en la vida adulta. En este encuentro, el tallerista buscó despertar el niño que aún existe. Recurrió a la facultad de imaginación y al ímpetu de la curiosidad que cada uno tiene en algún rincón olvidado de su persona. La imaginación es una facultad que permite la comprensión de otras mentalidades y formas de sentir. Permite, como se dice coloquialmente, "estar en los zapatos del otro". La curiosidad es el punto de partida para la pregunta, aquella voluntad de asombro y conocimiento que incita a la indagación. Esta sesión estuvo dirigida por un experto en juego. A través de los distintos tipos de juego, se incentivó la capacidad de buscar otras posibilidades, otras alternativas. La imaginación y la curiosidad jugaron un papel fundamental en esta actividad.

TALLER 6: "ALTERIDAD Y COSMOPOLITISMO"

El otro, ajeno a mí, con quien me encuentro día a día, se halla en una búsqueda continua de su radical singularidad. Asimismo, el "yo", en su mismidad, también se encuentra en ese ejercicio. Este taller resultó ser una síntesis de los encuentros previos: la sensibilización sobre nuestro encuentro y la consideración de lo que actuamos, hacemos, con el otro. Esta consideración que tenemos hacia el otro, la comprensión y la acogida del otro, sin desconocer sus diferencias, tiene como resultado algunas posturas ético-políticas, un mundo en el cual la diferencia se comprende como un espacio de acogida y reconocimiento, por encima de las formas de homogeneización que se definen en la sociedad. El último taller buscó dar a la mirada hacia el otro nuevas perspectivas, nuevas oportunidades cargadas de benevolencia, hospitalidad y solidaridad. Durante el desarrollo del taller, se mostró a los participantes una serie de fotografías de diversos artistas, entre los cuales se encuentra Diane Arbus. Las fotografías son un pretexto para comenzar el diálogo. Luego se invitó a los participantes a realizar un registro fotográfico con sus dispositivos móviles, el cual expondrían al finalizar la sesión. El lente de la cámara aparece como una extensión de la mirada, juega con lo invisiblemente visible, y presta su registro para comprender y analizar los matices cuando observamos. Ese ejercicio se tradujo en la expresión de unos dibujos, en los cuales los profesores participantes muestran sus interpretaciones sobre diversas situaciones propuestas durante el desarrollo del taller (ver Anexo 2).

RESULTADOS DE LOS TALLERES

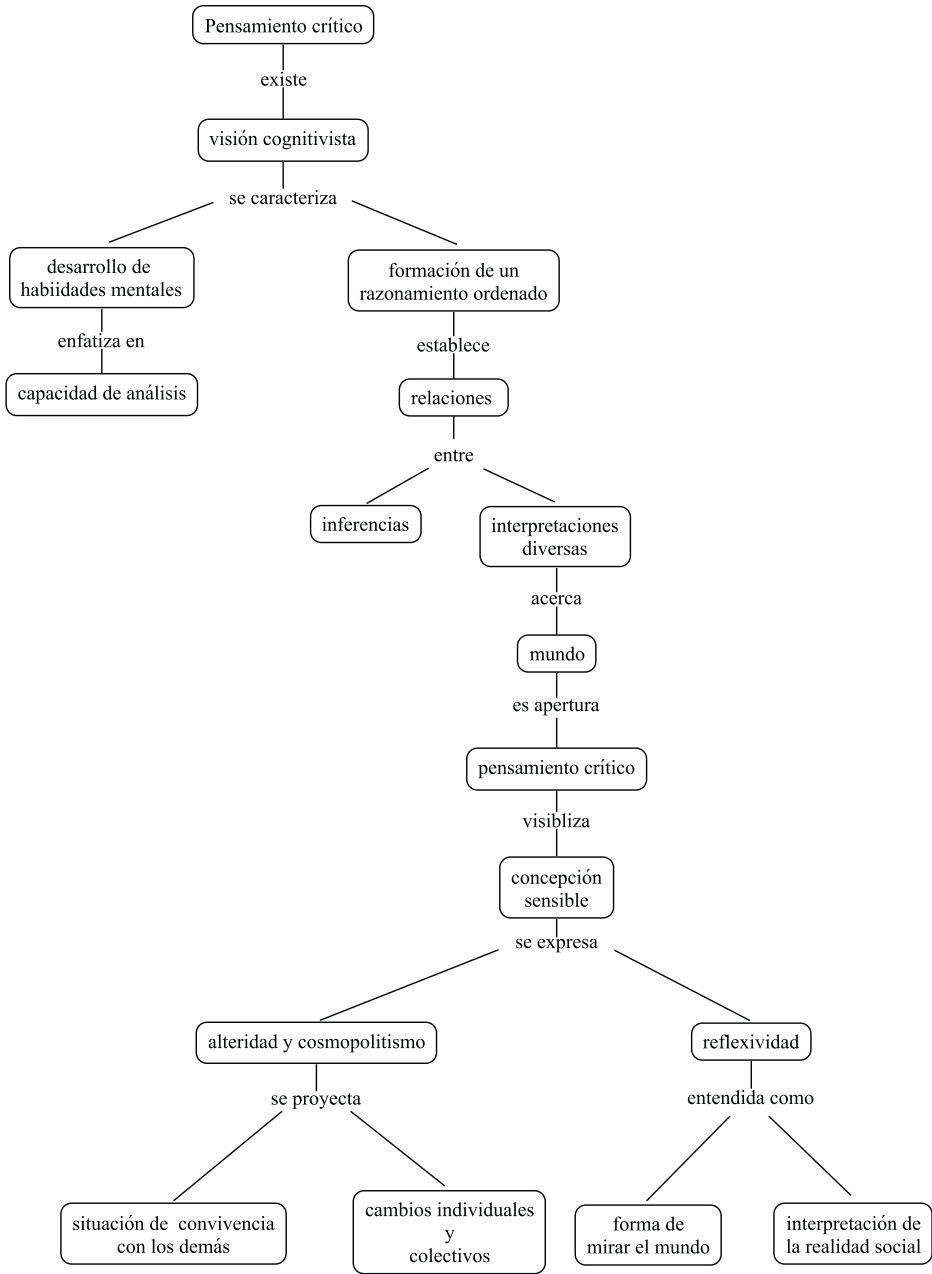
En la siguiente tabla se sintetizan los principales aportes de los participantes en los talleres. Estas ideas muestran cómo los profesores participantes fueron interiorizando sus concepciones sobre el pensamiento crítico y la importancia que ellos mismos le fueron dando a esta forma de pensamiento para sus estilos particulares de vida.

<p>Taller 1</p>	<p>Inicialmente los profesores participantes asociaron el pensamiento crítico con una serie de “habilidades mentales” [PP1]* que les permiten a las personas construir “una perspectiva de su mundo” [PP1]. Para que eso sea posible, se requiere que el individuo aprenda a “razonar ordenadamente” [PP2], lo cual implica establecer relaciones entre diversos elementos y construir inferencias a partir de esas relaciones, con el propósito de hacer una interpretación de las vivencias, del contexto, de los hechos del mundo y así lograr una “transformación positiva del mismo” [PP2]. Sin duda el pensamiento crítico tiene una dimensión “social” [PP3], que es la que precisamente exhorta a que exista una conciencia que examine la forma como se piensa. Cuando esto sucede, se “rompen esquemas para analizar y proponer, desde la sensibilidad estética y humana... nuevos puntos de encuentro (...) y formas de acción” [PP4].</p> <p>* Nomenclatura que hace alusión a la intervención textual de alguno de los participantes durante el desarrollo del taller. PP se refiere a la intervención de un profesor participante durante el taller, el número (X) a la identificación de cada profesor de acuerdo con las convenciones que definieron las asistentes de investigación durante el acompañamiento de los talleres.</p>
<p>Taller 2</p>	<p>Lo novedoso del segundo taller fue el desplazamiento que hicieron los profesores participantes de una relación externa a una relación íntima con el pensamiento crítico. Descubrieron que el conocimiento personal es un buen camino para aprender a “conocer a otros” [PP1] sin prejuicios. Es la oportunidad de “hacer juicios desde una postura sensible” [PP2]. En ese escenario, existe la oportunidad de darle un sentido a “cada experiencia para que esta sea significativa” [PP2]. Eso significa que el pensamiento crítico se traduce en una forma de expresión, en la cual el individuo se “libera de ataduras y expresa sus sentimientos” [PP3]. Además, el pensamiento crítico es una oportunidad para que reivindicar la relación de los individuos con su propio cuerpo. Es, en otras palabras, “una experiencia de descubrimiento de nuestra relación estrecha entre nuestro cuerpo y nuestro yo mental y emotivo” [PP5]. La expresión del pensamiento implica el reconocimiento de un imperativo: “debo conocerme a mí mismo y, por ende, las maneras como mi cuerpo siente, se expresa” [PP9].</p>
<p>Taller 4</p>	<p>En la escuela se ha vuelto una práctica común y general que los estudiantes expresen sus ideas a través de una única forma: la escritura. El espacio de formación acepta y promueve la toma de apuntes, reseñas, ensayos, informes, ejercicios prácticos, entre otras maneras. Los profesores participantes en el taller afirmaron que, a través de los ejercicios que se hicieron allí, se lograron “romper esquemas” [PP1] al respecto. Existen otras formas para que el pensamiento se active, más si se trata de reconocer que en él existe un espacio para la sensibilidad. Como asegura uno de ellos, “para pensar críticamente, hay que conocerse a sí mismo, hay que ser sensible” [PP9]. Sin ese reconocimiento, no se tendrían elementos para enseñarle a “nuestros estudiantes a conocerse” [PP10]. Ese proceso requiere que se valoren determinadas disposiciones: aprender a “mirarse a sí mismo” [PP6], “reconocer que mi cuerpo siente y se expresa” [PP9], “escuchar en silencio” [PP1], entre otras.</p>

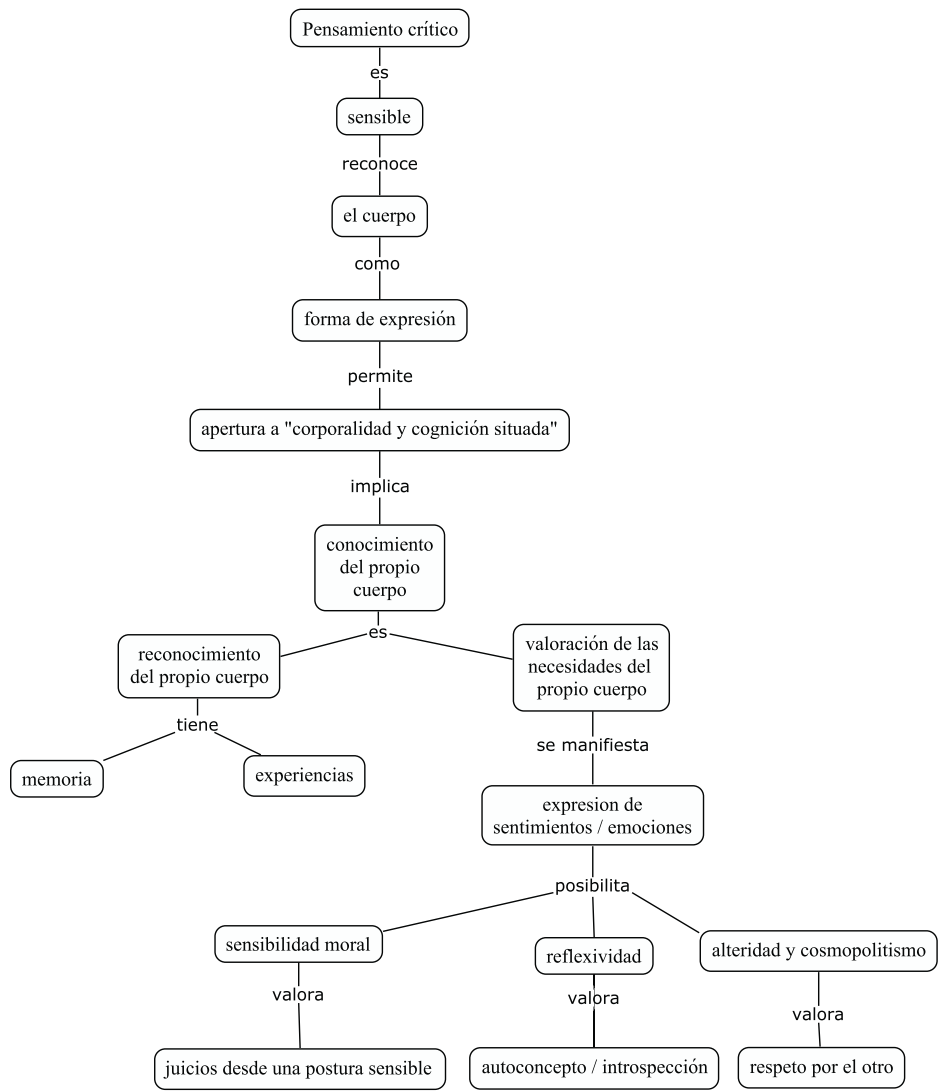
Taller 5	<p>Muchas personas conciben el pensamiento crítico como una forma ordenada de pensar racionalmente. Según esta perspectiva, por ejemplo, se enfatiza la importancia de aplicar adecuadamente las leyes de inferencia para que el ordenamiento racional esté acorde con un procedimiento lógico. En el taller, los profesores participantes descubrieron un elemento relevante para el desarrollo del pensamiento crítico: “la creatividad es una parte importante en la formación del estudiante porque eso le permite tener una inteligencia diversa” [PP5]. La creatividad, la curiosidad y la imaginación contribuyen a que el aprendizaje sea más significativo. Estas favorecen el desarrollo del pensamiento crítico [cfr. PP9]. El aula de clase no puede ser simplemente un lugar de instrucción. Es, ante todo, un espacio relacional en el que el “juego puede ser una estrategia interesante para el aprendizaje” [PP7]. Otro profesor, en este mismo sentido, afirmó lo siguiente: “el juego (...) impulsa de manera significativa al desarrollo del pensamiento crítico” [PP11].</p>
Taller 6	<p>Los talleres, en su conjunto, contribuyeron a que los profesores participantes comenzaran a transformar su concepción del pensamiento crítico. Después de los primeros encuentros, incluso antes de dar inicio los talleres, habían comenzado a dejar a un lado su idea de que el pensamiento crítico era lo mismo que lectura crítica. Quizá la transformación más significativa fue aquella en la cual dejaron de asociar exclusivamente el pensamiento crítico a una habilidad o destreza cognitiva: “se rompió la linealidad del pensamiento ‘el orden’ para mirar situaciones desde otra perspectiva” [PP9]. En ese sentido, encontraron en el taller que el pensamiento crítico es una oportunidad para pensar, desde la propia experiencia, nuevos escenarios de significación para el encuentro con el otro. Es, como afirmó uno de ellos, una oportunidad para “combinar mi sentir con el sentir del otro” [PP4]. Eso implica, entre otros factores, reconocer que la condición de igualdad con el otro se construye principalmente en espacios donde se valora y se reconoce la diferencia. En otras palabras, “se adopta una posición personal que nos lleva a ver a los demás como un posible complemento, pero no igual a nosotros” [PP5].</p>

A continuación, se muestra cómo, a través del análisis del discurso de los profesores participantes, se enriqueció el concepto de las “categorías de lo sensible” como formas de interpretación del pensamiento crítico, y cómo los profesores fueron transformando sus concepciones en relación con su idea del pensamiento crítico. Se puede inferir que el “concepto cognitivo de pensamiento crítico”, es decir, el desarrollo de unas habilidades mentales para construir formas de razonamiento ordenado, se enriquece con una visión sensible del pensamiento en la que el encuentro entre personas permite pensar en diversas maneras de comprender el mundo y la realidad social. Los otros esquemas muestran cómo las “categorías de lo sensible” van teniendo varias interpretaciones en función de los elementos que se ofrecieron en los talleres.

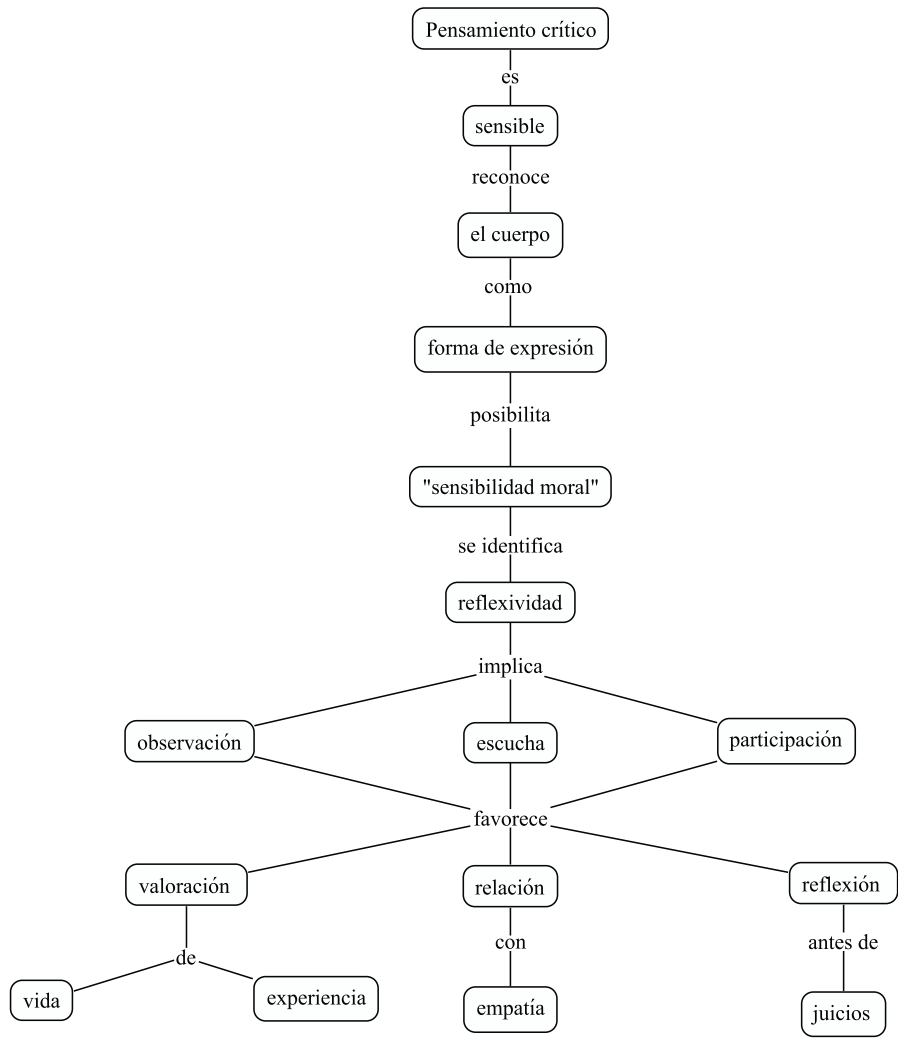
Esquema 1
Conexiones entre la visión cognitivista y la visión sensible del pensamiento crítico



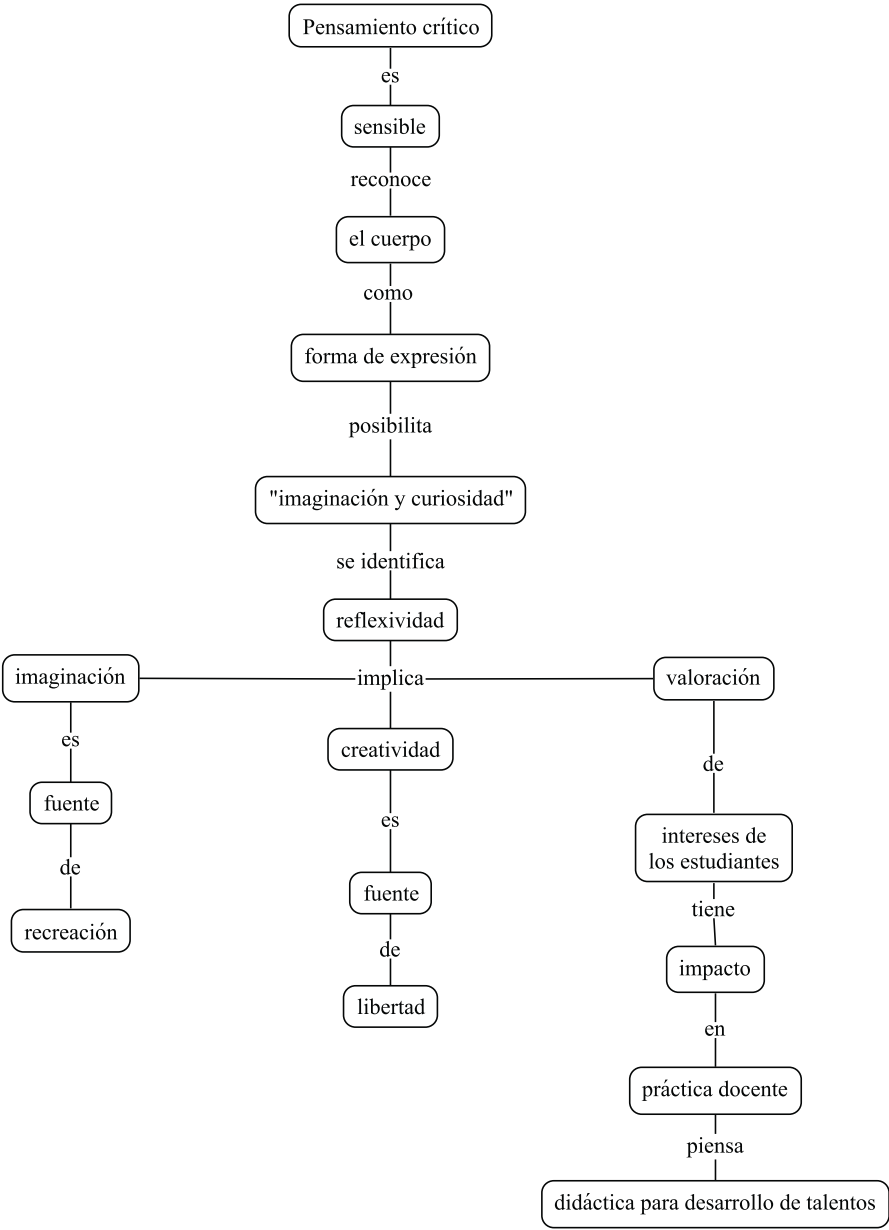
Esquema 2
Resultados del encuentro “Corporalidad y cognición situada”



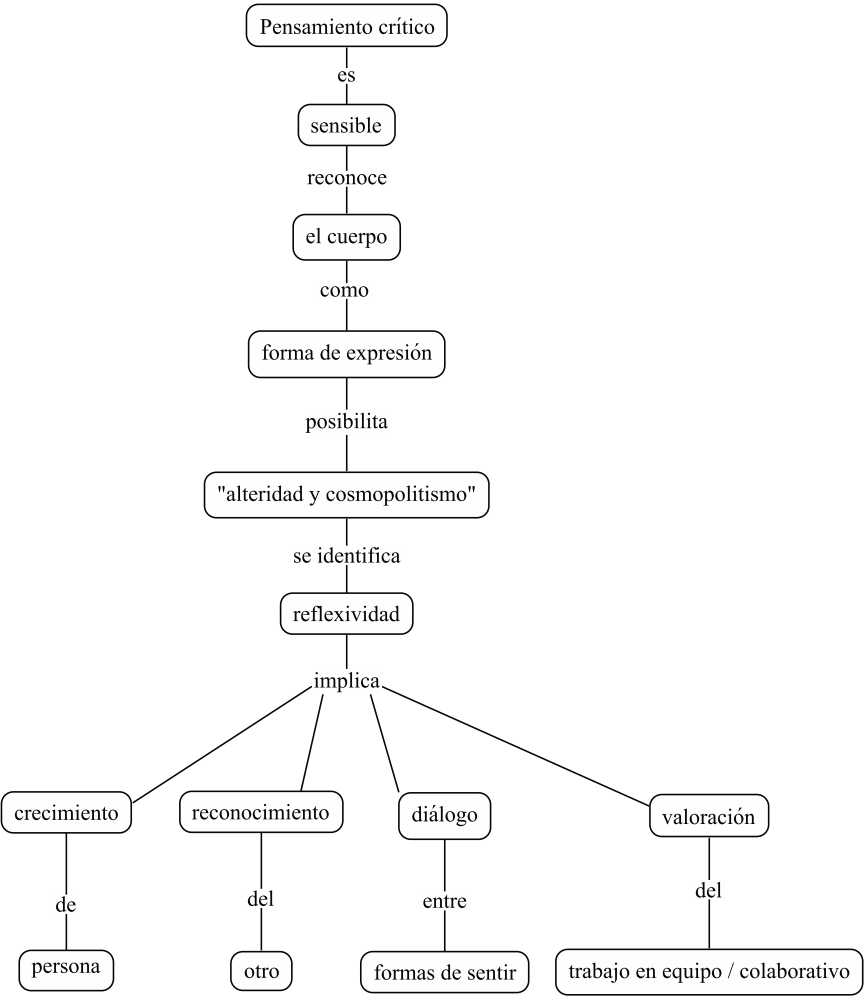
Esquema 3
Resultados del encuentro situado "Sensibilidad moral"



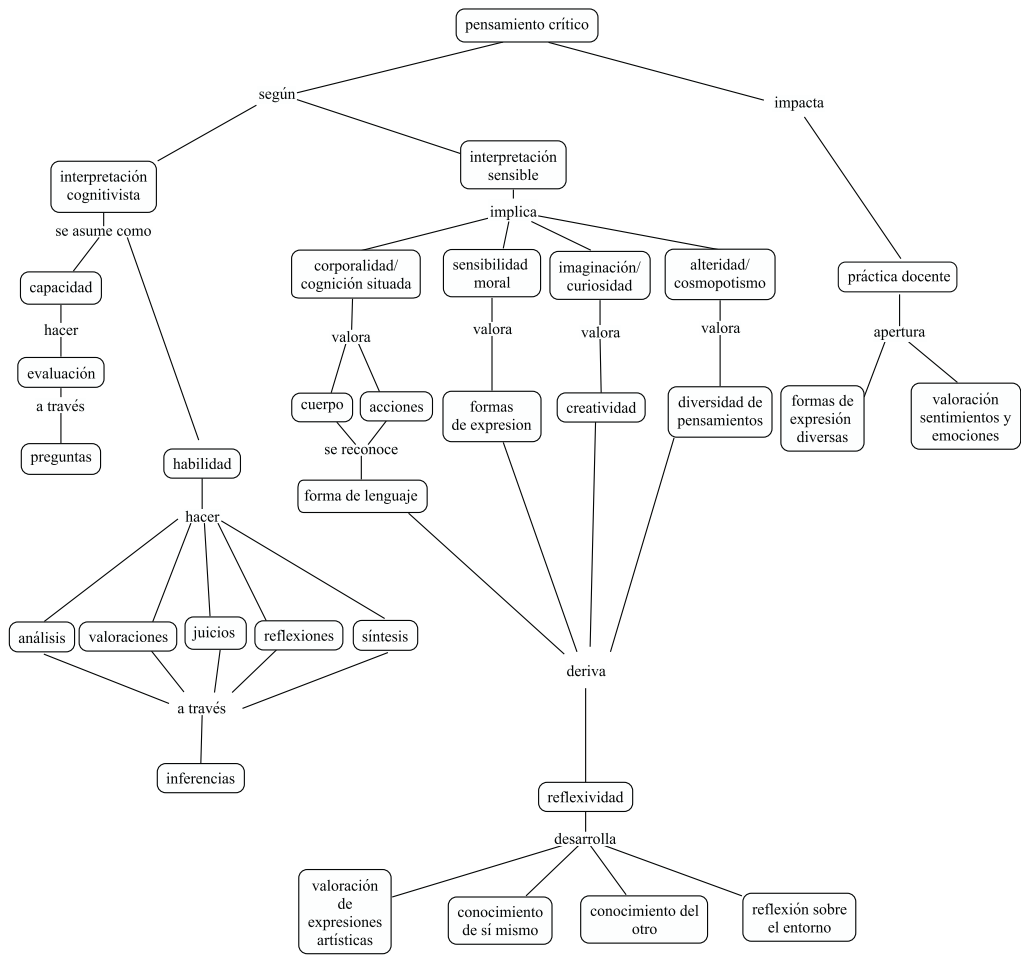
Esquema 4
Resultados del encuentro situado "Imaginación y curiosidad"



Esquema 5
Resultados del encuentro situado "Alteridad y cosmopolitismo"



Esquema 6
Conceptualización del pensamiento crítico luego de los talleres



A modo de conclusión se presentan las ideas que propusieron los profesores participantes cuando, durante la sesión de cierre del laboratorio de pensamiento crítico, se indagó con ellos la noción que tenían sobre el pensamiento crítico luego de haber hecho parte de la experiencia de los talleres.

PP ^[1]	Noción de pensamiento crítico
1	“Luego de capacitarme, asumo el pensamiento crítico de una manera diferente a como lo asumía inicialmente; antes, lo asumía como esa capacidad de cuestionar (básicamente con preguntas) lo que observaba, leía o recibía sencillamente. Ahora, el concepto de pensamiento crítico lo defino como la revisión de las diferentes aristas de un sólido, como... la capacidad de aceptar que los diferentes aspectos de un mismo asunto, pero desde una manera crítica (entendida como tratando de comprenderlas y no cuestionarlas). Es... desarrollar esa capacidad de conocer, entender y comprender al otro, sus acciones o al observar contextos. Defino igualmente el pensamiento crítico como la capacidad que debemos desarrollar para colocarse en el lugar del otro”.
2	“Lo he entendido como un proceso para desarrollar una reflexión externa e interna del mundo, de manera analítica, crítica respetando cada punto de vista, lo que le hace más enriquecedor y no limitante”.
5	“El pensamiento crítico es una habilidad que permite analizar, valorar, emitir juicios parciales o imparciales, dependiendo del contexto, el objetivo y los recursos disponibles [en] el sujeto y [en] el objeto que será sometido a este proceso a través del empleo de los cinco sentidos”.
6	“Es la capacidad analítica que tiene el ser humano para observar interpretar y extrapolar sus ideas tomando muchas veces su realidad como pretexto. Siempre existe un objeto que se deja conocer y un sujeto que inicia la acción de interpretar. El hombre cuando piensa razona. Siempre hay que utilizar el pensamiento lógico en cualquier accionar del ser humano”.
7	“Pensamiento crítico es la habilidad del ser para mirar de manera reflexiva lo que le rodea. Mirar cada circunstancia con los ojos de la razón. [Ser] más crítico es [ser] más razonable, más creativo, más real, más compresivo, más yo, más ellos”.
8	“[Es] la aplicación de los conocimientos adquiridos a lo largo de la vida en situaciones puntuales, de manera clara y honesta”.
9	“Es una forma de razonar de manera ordenada, en donde se pueden analizar unos elementos, establecer relaciones entre ellos, para poder sacar conclusiones útiles, dentro de un contexto determinado y que estas se puedan expresar de manera constructiva. [Es un proceso] influenciado por lo que soy y por lo que siento, por mis vivencias”.
10	“Se entiende por pensamiento crítico la posibilidad de razonar, reflexionar, analizar, sintetizar ideas, expresando su fuente de vista sobre determinado tema”.

¹ Los profesores participantes 3, 4 y 11 no pudieron asistir a la jornada de cierre debido a distintas circunstancias.

Con base en esta percepción de los profesores participantes, vemos que es necesario seguir en el proceso de validación junto con ellos para que se vayan interiorizando aún más las condiciones, las características y las intenciones que se recogen en las “categorías de lo sensible” como forma de interpretación del pensamiento crítico¹⁴. Por eso, se sugirió dentro del grupo de investigación que, antes del diseño del proyecto de investigación que nos permitirá construir un currículo para el desarrollo del pensamiento crítico, empleando herramientas y estrategias de la filosofía, debemos hacer otra ronda de talleres en la misma perspectiva de los primeros, para seguir profundizando en la elaboración, interpretación y comprensión de estas categorías.

¹⁴ Previamente mencionamos que en la elaboración de la definición de las “categorías de lo sensible” no habíamos incluido a los profesores participantes en ese proceso. De hecho, Rosario Jaramillo nos hizo caer en cuenta de esa inconsistencia metodológica. Los talleres han sido necesarios porque como investigadores necesitamos aprender de las nociones de pensamiento crítico en el ámbito práctico, y eso lo podemos hacer junto con los maestros, en diálogo con ellos. De allí la importancia de estos talleres, pues se han convertido en un espacio de encuentro en el cual validamos nuestros hallazgos teóricos a partir de la experiencia de vida de los profesores participantes.

LOS AUTORES

JAVIER ROBERTO SUÁREZ GONZÁLEZ

Candidato a doctor del Instituto de filosofía de la Universidad de Antioquia (Colombia) con el proyecto *Fundamentos de la Teoría Crítica y horizonte ético de la educación en Max Horkheimer*. Magíster en educación de la Universidad del Norte (Colombia). Licenciado en filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Profesor de filosofía del Departamento de Humanidades y Filosofía de la Universidad del Norte. Miembro de la Sociedad Colombiana de Filosofía (SCF) y del grupo de investigación STUDIA en la línea de investigación Filosofía práctica. Áreas de interés: Teoría crítica de la sociedad, ética y filosofía de la educación. Actualmente es investigador principal de los proyectos *Las concepciones del maestro sobre la ética y su incidencia en la práctica docente*, y *Pensamiento crítico y enseñanza de la filosofía*, ambos financiados por la Fundación Promigas (Barranquilla). Artículos: “Compasión y solidaridad política, sentimientos morales propios para superar una época en estado de indigencia: perspectiva vista desde Marx Horkheimer” (*Eidos* 11, 2009). “El desplazamiento del paradigma de la producción hacia el paradigma del lenguaje en la teoría crítica de la sociedad de Jürgen Habermas” (*Eidos* 13, 2010). “Dialéctica de la Ilustración y la propuesta de un ‘horizonte normativo’ de la razón” (*Eidos* 18, 2013). Libros resultado de investigación: *Concepciones del maestro sobre la ética* (Ediciones Uninorte, 2012). *Erótica y destierro. Inspiración poética y filosofía en Platón* (Ediciones Uninorte, 2015), *Ética y práctica docente* (Ediciones Uninorte, 2016). “Justicia en los cuerpos vencidos”, capítulo en el libro *Pensar el cuerpo* (Ediciones Uninorte, 2018).

JULIO ANTONIO MARTÍN GALLEGO

Magíster en educación con énfasis en cognición de la Universidad del Norte (Colombia). Especialista en Filosofía Contemporánea e Ingeniero Mecánico de la misma Universidad. Con más de 30 años de experiencia en dirección y consultoría de organizaciones sociales y empresariales en los

temas de desarrollo, cultura y aprendizaje organizacional. Director de la Fundación Promigas (Colombia) y líder del grupo de investigación De Novo de esta entidad. Su principal objeto de estudio es la profundización acerca del cambio educativo en Colombia. Actualmente es investigador principal de los proyectos: *Las concepciones del maestro sobre la ética y su incidencia en la práctica docente*; *Pensamiento crítico y enseñanza de la filosofía*; *La aplicación del aprendizaje cooperativo en las instituciones educativas públicas*; *La autorregulación del aprendizaje*, y *La formación docente en la región caribe colombiana*. Autor del enfoque de Cambio Mediado Recíproco CMR y su estrategia de acompañamiento desplegado en más de 2000 colegios públicos. Autor y coautor de artículos y obras, entre las que se destacan: *Hacia una gestión social crítica y transformadora: orientaciones y aprendizajes* (2009), *Acompañamiento y cambio escolar: elementos para su comprensión y aplicación* (2012), *Concepciones del maestro sobre la ética* (2012), *Comunidades que aprenden* (2013), *Desarrollo de capacidades y cambio escolar* (2016), *Ética y práctica docente* (2016), *La gestión social del conocimiento: Teoría, prácticas y aprendizajes* (2018).

LEONOR VILLAVECES FRANCO

Filósofa de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Desarrollo Social de la Universidad del Norte (Colombia). Coordinadora del pregrado de Filosofía y humanidades de la Universidad del Norte, docente catedrática y miembro del grupo de investigación STUDIA de la misma Universidad. Coinvestigadora del proyecto *Pensamiento crítico y enseñanza de la filosofía*. Sus áreas de interés son las intersecciones entre la ética, la psicología, la filosofía política y social, y la teoría crítica contemporánea. Asimismo, trabaja temas de psicología y filosofía de la salud. Recientemente diseña un proyecto de acompañamiento y bienestar para personas que viven con enfermedades crónicas.

DANIELA PABÓN LLINÁS

Filósofa de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Magíster en Filosofía de la Universidad del Norte (Colombia). Profesora del Departamento de Humanidades y filosofía de la Universidad del Norte y miembro del grupo de investigación STUDIA de esta misma institución universitaria. Coinvestigadora del proyecto *Pensamiento crítico y enseñanza de la filosofía*. Poeta, orientadora de talleres de escritura creativa y filosofía para niños en la Fundación Círculo Abierto.



Esta obra, editada en Barranquilla por
Editorial Universidad del Norte, se terminó de reimprimir
en los talleres de Xpress Estudio Gráfico y Digital en diciembre de 2018.
Se compuso en Garamond 3 LT Std y Formata.

“En el desarrollo del trabajo los autores logran entablar un exitoso diálogo polifónico con los enfoques teóricos provenientes de diversas disciplinas que eligen, así como con distintas tradiciones de la filosofía moderna y contemporánea. Vale la pena destacar la destreza con la que tejen los puentes y las diferencias entre las distintas voces, logrando la pretensión del subtítulo del libro, “nuevas tonadas” sobre una vieja inquietud, el vínculo indisoluble de la filosofía con el pensamiento crítico [...] creo que una motivación muy significativa para leer el libro que me han pedido presentar —adicional a la riqueza y novedad de su contenido del que todos podemos aprender y servirnos en nuestra práctica como maestros— es que al terminarlo queda la sensación de que se trata de una propuesta de conversación abierta en la cual todos y cada uno, desde nuestro contexto y perspectiva somos invitados a dejar sentir nuestra voz. El mayor homenaje que podemos hacer al texto y a los autores es leerlo reflexiva y críticamente y pronunciarnos públicamente sobre sus alcances y límites, de manera que la propuesta curricular que de él derive para desarrollar el pensamiento crítico en nuestros niños y jóvenes realmente sea una contribución de la filosofía al progreso de la humanidad”.

ÁNGELA CALVO DE SAAVEDRA