



EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y SUS LÍMITES EN PERSPECTIVA FILOSÓFICA. APROXIMACIONES DESDE LA ÉTICA Y LA POLÍTICA (PANEL I: GRUPO CULTURA CÍVICA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA UCM)

Jover, Gonzalo
Universidad Complutense de Madrid
gjover@ucm.es

Resumen del Simposio

Más allá de los aspectos cognitivos, metacognitivos, afectivos, culturales, etc. que intervienen en los procesos de pensamiento crítico, las comunicaciones que integran este panel proponen un recorrido amplio en torno a las dimensiones éticas y políticas del pensamiento crítico. Un recorrido que pasa por analizar el papel que la educación juega en la construcción de una ciudadanía crítica y que lleva al cuestionamiento del sentido de la vida y su relación con el pensamiento crítico y la radicalidad.

Con el fin explorar el modo en que las políticas educativas retoman epistemologías ficticias con voluntad de dominación, son abordados los trabajos de autores como Arendt, Russel y Humen. Al mismo tiempo, se pone especial énfasis en cuestiones propias de la comunicación humana, clave para toda reflexión en clave política, y en los sesgos que la devalúan o pervierten encerrados en hábitos, malentendidos, intereses y falacias. Unos sesgos que, en su reverso, funcionan como dimensiones o condiciones de posibilidad de la propia posibilidad de comunicación humana. Aquí resultan de gran interés los estudios de la Escuela de Frankfurt, sin dejar a un lado otros textos clásicos, como el Protágoras de Platón, y su conceptualización de la justicia y el pudor como dos virtudes cívicas fundamentales.

Desde una perspectiva política, la reflexión en torno al pensamiento crítico no puede perder de vista recientes acontecimientos históricos que suponen referentes para los límites posibles de la crítica. Este es el caso de la crisis financiera de septiembre de 2008 que, lejos de significar el fin del neoliberalismo como sistema hegemónico mundial, ha reforzado las lógicas de poder asentadas bajo la lógica del capitalismo del principio del siglo XXI. Se toman en consideración, en este contexto, las ideas de Ch. Mouffe y su propuesta por radicalizar la democracia, mediante la articulación de una “ciudadanía radical democrática”, en respuesta a la crisis de representación, en la que, cabe cuestionar, apenas se otorga un papel significativo a la educación.

Finalmente, el panel incluye una reflexión clave que relaciona el pensamiento crítico y la exploración de perspectivas contemporáneas sobre el sentido de la vida. El análisis se centra en el modo en que desde la herencia filosófica medieval y moderna se ha propuesto responder a la radicalidad intrínseca del cuestionamiento acerca del sentido de la vida. Un recorrido más que



pertinente en un contexto en el que los planteamientos educativos y políticos se fundamentan en una ética de la seguridad, y por tanto del miedo, y dejan en un lugar marginal el significado de la vida. Mismo estado marginal en el que aún residen, dentro de las políticas educativas, los planteamientos éticos que se centran en el cuidado de los otros.

EDUCACIÓN, POLÍTICA Y PARVANISMO

García Fernández, Alicia
Universidad Católica de París (Francia)
alicia_garcia_fernandez@hotmail.com

Resumen

En la actualidad las políticas educativas que tratan de prevenir el radicalismo están basadas en la idea de “identidad”. Qué es la identidad y si la tarea de la educación debe tener connotaciones políticas está lejos de ser evidente. La fragmentación actual en la que se ejerce el cuidado a los otros, según los planteamientos de Joan Tronto en *Moral Boundaries. A political argument for an Ethic of Care* (1993), y en el que pueden ser incluidas las políticas educativas de inclusión, abre el debate en torno a la cuestión de sobre quién debe recaer la responsabilidad de prevenir las actitudes y comportamientos que pretende la reforma radical del orden religioso, moral, político o incluso científico.

A partir de una reflexión filosófica de tipo crítico, se entra en discusión con las políticas actuales centradas en la promoción del concepto de “identidad”, con el fin de poner de manifiesto las violencias ocultas tras las implicaciones teóricas de este concepto. ¿En qué medida las políticas educativas hacen un llamamiento a epistemologías ficticias basadas en una voluntad de dominación? En la comunicación se establece un diálogo con los planteamientos filosóficos de Hume y Russell sobre la identidad y de Arendt sobre la educación.

El ejemplo de la cultura árabe-musulmana retratada en la obra filosófica *L'identité. Une fable philosophique*, de Ali Benmakhlouf (2011), la película documental *Latifa, le coeur au combat* (2017) y la película de animación *El pan de la guerra* (“*The Bradwinner*”) (2017), sirven de base para esta reflexión crítica. En estos documentos se pone de manifiesto como la identidad encierra una fábula filosófica, en la medida en que reposa en una red semántica de prestamos y metamorfosis, al mismo tiempo que se afirma la necesidad de que las cuestiones relativas a la identidad sean tratadas fuera de la escuela y en el ámbito familiar.

Contra la perspectiva de un particularismo cultural, sobre el que habitualmente se apoya la idea de identidad, se propone la posibilidad de una idea de identidad plural, flexible, cambiante e incluso equívoca. Frente a planteamientos educativos y políticos basados en éticas que persiguen la seguridad, se plantea la posibilidad de una ética centrada en el cuidado de los otros.



¿CUÁNTO PENSAMIENTO CRÍTICO HACE FALTA? EN BUSCAR DE UNAS NUEVAS VIRTUDES DIANOÉTICAS

Quintanilla, Ignacio
Universidad Complutense de Madrid
ignacioq@ucm.es

Resumen

Al revisar la noción occidental de pensamiento crítico y su historia nos encontramos con la lucha de la propia comunicación humana contra cuatro sesgos que la devalúan o pervierten: hábitos, malentendidos, intereses y falacias. Sin embargo, estos cuatro peligros de la comunicación humana son también dimensiones esenciales de la misma y, por tanto, en cierto sentido, sus condiciones de posibilidad.

Se puede inferir, por tanto, que, desde Sócrates a la Escuela de Frankfurt o las últimas reflexiones sobre el desempeño de nuestra inteligencia en un entorno digital, el pensamiento crítico no aparece - de *facto* o de *iure* - como una cualidad absoluta del discurso público o de la reflexión privada, sino como una cualidad subsidiaria en la que -por muy necesaria que resulte en un contexto dado- es posible también hallar un exceso. Esta eventual posibilidad de darse "en exceso" excluiría al pensamiento crítico de una eventual lista de virtudes dianoéticas, en el sentido más tradicional del término.

Una concreción relevante en nuestros días de este problema clásico de nuestra epistemología, y en el contexto de nuestras sociedades de tecnología postindustrial, viene a ser la siguiente: al igual que sucede con la inteligencia, la moralidad o la empatía, cuando se trata de optimizar tareas colectivas que tienen una meta muy concreta -como desenmascarar las nuevas formas de violencia o interiorizar patrones de desarrollo sostenible- parece que haya un punto óptimo más allá del cual el ejercicio de determinada competencia puede resultar contraproducente. Al igual que no está claro que la inteligencia sea siempre una clara ventaja adaptativa, podemos preguntarnos si es posible un verdadero exceso de pensamiento crítico.

Es importante advertir que no se habla aquí de un exceso de pensamiento crítico mal definido o incompleto, sino de un exceso de la mejor versión posible del mismo, sea cual fuere. Al igual que sucede con la sobrecualificación en el caso de la selección de personal, podemos hacernos la pregunta de hasta qué punto un sistema educativo o una sociedad puede sobrecualificar a sus ciudadanos en pensamiento crítico fomentando una cultura cívica disruptiva.

Pero al preguntarnos si el pensamiento crítico tiene límites y cuáles son, estamos apelando a una virtud intelectual, en el sentido propio, es decir, de la que no cabe pensar un exceso, que sería la encargada de estimar correctamente el grado de pensamiento crítico y deconstrucción del lenguaje requerido en cada caso. Cómo nombrar y describir a esa competencia cívica fundamental: ¿Entusiasmo? ¿Pragmatismo? ¿Prudencia? ¿Ajuste realista al entorno? ¿Sentido común?



En un texto crucial del Protágoras de Platón se alude a las dos virtudes cívicas fundamentales que, en pie de igualdad, hacen posible la Polis: la justicia y el pudor. Podemos decir que el grueso de nuestra tradición de filosofía política se ha centrado casi exclusivamente en la primera. De la segunda, en cambio, el *aidós*, no tenemos ni siquiera una traducción apropiada en nuestros días. Este trabajo intenta explorar la función del *aidós* como lugar propio del pensamiento crítico.

¿UNA POLÍTICA SIN ADVERSARIO? CHANTAL MOUFFE Y EL PELIGRO DEL CONSENSO EN LA POLÍTICA DEMOCRÁTICA CONTEMPORÁNEA

Posca, Marcelo
Universidad Complutense de Madrid
mdposca@ucm.es

Resumen

Luego de la crisis financiera que estalló en septiembre de 2008 y que afectó, principalmente, a los países del mundo desarrollado, muchos analistas sostuvieron que nos encontrábamos frente al "fin del neoliberalismo" (tal fue el caso de J. Stiglitz). Sin embargo, es evidente que esta crisis condujo -en contraposición a lo que muchos creían- a las lógicas del poder imperante a su refuerzo total (planes de austeridad, promoción de la lógica de la competencia, etc.). Asimismo, estas lógicas del poder no solo pusieron en cuestión los modelos económicos que se habían consolidado en los países europeos a partir de 1945, sino también *las formas e instituciones políticas* destinadas a apuntalar y a sostener dichos modelos.

En este contexto de aplastante hegemonía neoliberal, los trabajos de Ch. Mouffe son de vital importancia para pensar la actual crisis europea (y mundial) a partir de lo que la autora presenta como un modelo de "democracia radical y plural" (también llamado "pluralismo agonístico"). En efecto, en su apuesta por un "*populismo de izquierdas*", Mouffe se propone pensar en un modelo teórico que permita recuperar y *radicalizar* la democracia; es decir, una apuesta por un reformismo radical (al interior mismo de la democracia) con la consecuente construcción de una "ciudadanía radical democrática".

El punto de partida de Mouffe es que estamos ante una *crisis de representación* por culpa del "consenso al centro". Este consenso es fruto de la ausencia de lo que la autora denomina "debate agonista". De este modo, nuestro análisis estará centrado en: 1) las notas distintivas que Mouffe reconoce en el advenimiento de la democracia moderna; 2) el modelo de política democrática propuesto por la autora (el "pluralismo agonístico"); 3) la noción de consenso *conflictivo* (frente a la idea de un *consenso racional sin exclusión*); y 4) la situación *pospolítica* y *posdemocrática* actual.



Una vez abordados estos elementos, llevaremos a cabo un análisis crítico sobre el (nulo) papel que, desde nuestro punto de vista, Mouffe le otorga a la *educación* en la construcción de una “ciudadanía radical democrática”, lo cual consideramos un déficit importante de su teoría política.

PERSPECTIVAS CONTEMPORÁNEAS SOBRE EL SENTIDO DE LA VIDA. REFLEXIONES EDUCATIVAS ENTRE LA RADICALIDAD Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Bermejo, Javier

Universidad Complutense de Madrid / Instituto Europeo de Posgrado
javiberme@hotmail.com

Resumen

Esta contribución camina entre dos de las líneas temáticas pertenecientes al *IX Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*. De un lado, se centra en el concepto de sentido de la vida (línea temática 1), fundamentalmente en las concepciones contemporáneas del mismo, para posteriormente enfrentarse al tema del pensamiento crítico en relación a la condición social del ser humano (línea 3).

La cuestión por el sentido de la vida ha supuesto uno de los ejes vertebradores del pensamiento filosófico desde los inicios de la humanidad. Sin embargo, la propia pregunta por el sentido de la vida, es decir, qué es, qué significa, qué implicaciones tiene, a pesar de su profundidad y relevancia, puede resultar ciertamente ambigua. Esta ambigüedad proviene de dos cuestiones fundamentales: de un lado el significado o acepciones existentes sobre el término y, de otro, las posibles interpretaciones personales sobre el mismo, provenientes de las circunstancias tanto individuales como sociales en las que se formule la pregunta, pues ambas aluden a aspectos de amplio rango, como el estado personal del individuo, el momento contextual en el que vive, sus creencias, intereses, expectativas, etc. Desde Pitágoras a Hume, pasando por Platón, Aristóteles, Séneca, Agustín de Hipona, Tomás de Aquino o Locke, el concepto de sentido de la vida ha permanecido estrechamente vinculado al de felicidad, que al mismo tiempo se ha relacionado con términos como el de bien, vida buena, fe, Dios, placer o fortuna. En esta contribución la mirada se enfoca en las primeras perspectivas contemporáneas que sobre el sentido de la vida comenzaron a surgir a tenor de la herencia clásica, medieval y moderna con el objetivo de analizar tanto la radicalidad de la pregunta como las posibles vinculaciones que el pensamiento crítico, en términos educativos, dispone en relación a la mismas.

Para atender a este objetivo, se realizará una primera aproximación a las acepciones del concepto, para acto seguido iniciar un recorrido por las perspectivas más destacadas del siglo XIX (Schopenhauer, Kierkegaard, Nietzsche y Tolstoi) y de inicios del siglo XX (Heidegger, Sartre, Camus, Russell y Schlick). Tras ello, se atenderá, desde una perspectiva pedagógica, a



las posibilidades que el pensamiento crítico presenta en relación con la construcción de sentido y significado, que como pretende identificar esta contribución, caminan de la mano junto el concepto de sentimiento.



EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y SU RELACIÓN CON EL ESPACIO Y TIEMPO ESCOLAR (PANEL II: GRUPO CULTURA CÍVICA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA UCM)

González Martín, María Rosario
Universidad Complutense de Madrid
marrgonz@ucm.es

Resumen del Simposio

En la actualidad, la investigación acerca del pensamiento crítico y su despliegue en el espacio escolar afronta el reto de ser significativo y funcional tanto en el plano más existencial del individuo escolarizado como en el contexto global en la que sobresale la pluralidad como paradigma vertebrador de las sociedades multiculturales que hacen uso de los sistemas educativos. Un aspecto de gran interés filosófico en este sentido tiene que ver con la contraposición de los conceptos de tiempo y ritmo. El tiempo educativo se remonta a la idea de educación como proceso cerrado, como camino único, con una larga tradición en la historia de la educación que llega hasta las escuelas catedralicias o las primeras universidades. Por su parte, la idea de ritmo conlleva conceptualizar la educación desde una perspectiva más dinámica, adaptable, integrando la posibilidad establecer cambios a partir de acontecimientos que surgen o situaciones imprevistas. Siendo importante subrayar que la noción de lentitud también puede remontarse en la historia de la educación hasta encontrar referentes en su desarrollo como es el caso de John Dewey. Y es que frente a la aceleración de los ritmos a la que invitan esos conceptos más cerrados del tiempo educativo, Dewey hizo de la lentitud una condición fundamental del pensamiento profundo.

Otro frente de discusión guarda relación con la conceptualización de la pedagogía como una estructura profunda de la educación. Aquí la obra de Max van Manen resulta un elemento central. Lo que plantea este autores un acercamiento a la pedagogía ubicándola en los más profundo de la relación de los adultos con el niño. Una relación alejada de las conceptualizaciones proféticas, desiderativas o performativas que en Europa y particularmente en España, han llenado de contenido a la idea de la pedagogía. Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico y la pedagogía encuentran puntos de unión no tanto en un desarrollo intelectual de crítica como un ente abstracto y especulativo, sino a modo de categoría que se relaciona con dimensiones propias del tacto, el tono, el talante o la propia solicitud.

Centrando la atención en la problemática específica de las diferencias culturales en contexto escolares y en concreto en las situaciones de



estereotipación y tipificación, se reflexiona en torno a modos de promover la adquisición y el desarrollo del respeto por el otro, así como la valoración positiva de las diferencias. Aspectos claves para el pensamiento crítico en las instituciones educativas que no pueden apartar su mirada de los aspectos concretos de las experiencias cotidianas. Así, la mirada atenta y el pensamiento reflexivo encuentran en lo concreto terreno firme en el que sostener iniciativas educativas que contienen elementos centrales del pensamiento crítico. Finalmente, se plantea también un cuestionamiento de la idea de innovación ligada al pensamiento crítico. Se atiende para este fin el modo en que hace medio siglo la crítica desbordó el marco propio de las instituciones educativas. Un desbordamiento que quedó representado por el impacto mundial de las teorías de la desescolarización.

RITMO Y LENTITUD COMO CONDICIONES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL DEBATE PRAGMATISTA

Sánchez-Serrano, Silvia

Universidad Complutense de Madrid
silsan01@ucm.es

Jover, Gonzalo

Universidad Complutense de Madrid
gjover@ucm.es

Resumen

En esta aportación pretendemos mostrar cómo el concepto de tiempo, predefinido y tasado, que se emplea hoy en los contextos educativos, resulta contrario a las condiciones que exige el desarrollo del pensamiento crítico. El caso paradigmático lo representa el ECTS, como noción de organización temporal del trabajo universitario, que se está imponiendo más allá de las fronteras europeas. Para ello, haremos una revisión del concepto de tiempo que nos legaron los pragmatistas clásicos, William James y John Dewey.

En el imaginario popular, el pragmatismo se asocia al tiempo de la utilidad, medido, instrumentalmente orientado y con poco valor por sí mismo. Nada más lejos de la realidad histórica. Uno de los conceptos centrales del pragmatismo, poco estudiado en educación, es el de ritmo. Como señala Ramón Xirau a propósito de la poesía de Octavio Paz, “el ritmo es sucesivo; es, de hecho, temporal; posee una dirección y es siempre ritmo ‘hacia’ algo. Esta característica temporal entraña siempre una forma de la ‘espera’, una expectación. Pero hay tiempos y tiempos; no se trata aquí de un tiempo externo, de un tiempo mecanizado. El tiempo del ritmo es un tiempo concreto; se aproxima a lo que William James ha llamado ‘corriente de



conciencia’ y, más exactamente, a lo que Bergson descubre con el nombre de ‘duración” (Xirau, 2001, p.203).

En sus *Principios de Psicología* (1890) James se refirió, en efecto, al ritmo en el proceso de continuidad y cambio que se produce en la “stream of consciousness” que asemejó al vuelo de un pájaro (James, 1989, p. 195). Años más tarde, en *El arte como experiencia* (1934) Dewey adoptó esta imagen para plasmar la forma temporal de la experiencia:

“Experimentar, como respirar, consiste en un ritmo que alterna interiorizaciones y exteriorizaciones. Su sucesión forma un ritmo debido a la existencia de intervalos o períodos en los cuales una fase cesa mientras la otra está latente y se prepara. William James compara con acierto el curso de una experiencia consciente con los vuelos y aterrizajes alternados de un pájaro. Los vuelos y aterrizajes están íntimamente conectados uno con otro; no son descansos sin relación sucedidos por un número de altos igualmente sin relación, sino que cada descanso en la experiencia es un padecimiento que absorbe y asimila consecuencias de un acto anterior, y a menos que el acto sea en extremo caprichoso o rutinario, cada uno lleva el significado que se ha extraído y conservado. Es como el avance de un ejército en el cual todas las ganancias hechas son periódicamente consolidadas, siempre en vista de lo que se hará después. Si nos movemos muy rápidamente, nos alejamos de la base de aprovisionamientos -de los significados obtenidos- y la experiencia es atropellada, pobre y confusa; si perdemos tiempo después de extraer un valor neto, la experiencia perecerá de inanición” (Dewey, 2008, pp. 64-65).

En comparación con conceptos de tiempo educativo más cerrados, como el de ECTS, hoy tan manido, la noción de ritmo lleva a entender la educación como un proceso dinámico, adaptable, en el que es posible establecer cambios a partir de nuevos acontecimientos o situaciones imprevistas, y organizar la heterogeneidad temporal más allá de las categorías estáticas y planteamientos binarios, como la rapidez o la lentitud (Alhadeff-Jones, 2017). Así, frente a la aceleración de los ritmos a la que invitan esos conceptos más cerrados del tiempo educativo, Dewey hizo de la lentitud una condición fundamental del pensamiento profundo, valdría decir crítico y creativo:

“A veces la lentitud y la profundidad de respuesta están íntimamente relacionadas. Para digerir las impresiones y traducirlas en ideas sustanciales hace falta tiempo. En la persona que va despacio y con seguridad, las impresiones calan hondo y se acumulan, de modo que el pensamiento-y aquí podríamos añadir, el aprendizaje- se produce en un nivel más profundo. Muchos niños son reprendidos por no responder con rapidez, cuando lo que en realidad ocurre es que están tomándose el tiempo necesario para afrontar el problema con eficacia. En estos casos, el hecho de no conceder tiempo conduce a hábitos de juicio rápido, fugaces y superficiales. La profundidad o dificultad que alcanza el sentido del problema, determina la cualidad del pensamiento que viene a continuación; y cualquier hábito de enseñanza que anime al alumno a una exposición correcta o de la exhibición de una información memorizada, a deslizarse por encima de la delgada capa de hielo de los auténticos problemas, contradice el verdadero método de educación mental” (Dewey, 1989, p. 54).

Dewey no desea “ni el espíritu lento ni el apresurado. No aspiramos ni a la difusión azarosa ni a la rigidez prefijada. Continuidad quiere decir flexibilidad” (ibid., p. 56). Lo importante no es ni la rapidez ni la lentitud, sino establecer el ritmo adecuado al proceso de pensamiento, algo que no se puede fijar. Podemos calcular cuánto tiempo puede requerir aprender un dato cualquiera, pero no cuánto tiempo puede llevar pensar en la mejor solución crítica a un dilema. El gran error de las escuelas no fue, para Dewey, la falta de una planificación temporal, sino la falta de atención a los ritmos, que lleva a la monotonía y la uniformidad. La reacción a esta actitud suele apelar a la



espontaneidad y la novedad como si fuesen fines en sí mismos. En la segunda edición de *How We Think*, Dewey alertó contra esta reacción que, a su juicio, resultaba igualmente errónea: “Se exalta la variedad hasta el punto de hacerla incompatible con la continuidad imprescindible para todo buen pensamiento. Como el orden se ha asociado con la uniformidad externa, también ha caído en desgracia el tipo de orden que promueve la acción intelectual eficaz. Una vez más, la mayor parte de las empresas escolares constituyen un abanico demasiado estrecho como para permitir el despliegue y paso de una cosa a otra, sin lo cual es imposible desarrollar buenos hábitos de pensamiento” (ibíd., p. 60). Para Dewey, recordaba Ferrière a propósito del espíritu de servicio en la educación, el esfuerzo espontáneo es suscitado por el interés verdadero, y este, a su vez, es alimentado por aquel. “Pero uno y otro, interés y esfuerzo, solo se manifiestan en la calma, la serenidad” (Ferrière, 1923, p. 76).

MAX VAN MANEN, LA PEDAGOGÍA COMO ESTRUCTURA PROFUNDA DE LA EDUCACIÓN Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Quiroga, Patricia
UNED
patquceda@gmail.com

Resumen

Uno de las nociones más significativas del pensamiento de Max van Manen es que la vida en las aulas lejos de responder a patrones simétricos, “es contingente, cada momento es una situación específica” (2009, p. 124). De ahí que para atender a las numerosas situaciones que acontecen en el día a día de un aula, van Manen señale la necesidad de desarrollar el *tacto pedagógico*. En sí, el tacto pedagógico emerge a partir de un conjunto de cualidades que se aprenden y adquieren con la experiencia. Siendo a partir de estas cualidades que los docentes pueden dar respuestas adecuadas a las múltiples situaciones cotidianas que acontecen en su trabajo diario con los niños y niñas. Y es que para van Manen “la esencia de la educación es una actividad normativa que exige constantemente una intervención correcta, buena o apropiada del educador (Ibíd, p. 25). Todo lo cual le lleva a afirmar que la pedagogía se refiere solamente a aquellos tipos de acciones e interacciones establecidas intencionadamente por un adulto y un niño, dirigidas hacia una formación o un devenir positivos del niño (Ibíd., p.34). Con este punto de partida, van Manen está apuntando directamente al ser del educador, pues “los propósitos pedagógicos son expresiones no sólo de nuestras teorías filosóficas de la vida, sino también de quiénes y de qué somos, y de cómo de activa o reflexiva es nuestra actitud ante el mundo” (Ibíd., p. 39).

En la obra van Manen reside una conceptualización del término pedagogía que es central para esta comunicación: “el término *pedagogo* deriva del griego, y se



refiere no al profesor, sino al esclavo vigilante o guardián cuya responsabilidad era conducir (*agogos*) al chico (*paides*) a la escuela. (...) El esclavo o pedagogo, estaba allí *in loco parentis*¹ (...) En este sentido, la pedagogía es algo que estaba y está en lo más profundo de la relación de los adultos con el niño (...). La idea original griega de la pedagogía lleva asociado el significado de *dirigir* en el sentido de acompañar, de tal forma que proporcione dirección y cuidado a la vida del niño” (Ibíd., p. 53-54).

Por lo tanto, lo que plantea Max van Manen es un acercamiento a la pedagogía ubicándola en lo más profundo de la relación de los adultos con el niño. Una relación alejada de las conceptualizaciones proféticas, desiderativas o performativas que en Europa y particularmente en España, han llenado de contenido a la idea de la pedagogía. De tal manera la hipótesis que me propongo desarrollar en esta comunicación es que el pensamiento crítico y la pedagogía encuentran puntos de unión no tanto en un desarrollo intelectual de crítica como un ente abstracto y especulativo (un modelo en parte desarrollado desde los postulados de la pedagogía crítica), sino a modo de categoría que se relaciona con dimensiones propias del tacto, el tono, el talante o la propia solicitud.

PENSAR CRÍTICAMENTE LA EDUCACIÓN EN LOS AÑOS SESENTA. CUANDO LA CRÍTICA DESBORDABA LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Igelmo, Jon
Universidad Complutense de Madrid
jigelmoz@ucm.es

(Repetir la secuencia tantas veces como autores firmen el trabajo, dejando un espacio entre autor y autor)

Resumen

¹ es decir, en representación de los padres).



En el contexto de los largos años sesenta para la educación ocupan un lugar preferente las teorías de la desescolarización. Sus principales tesis son conocidas. Es difícil negar la importancia que autores como John Holt, Ivan Illich, Evrett Reimer o Paul Goodman tienen en la exploración de los márgenes de la posible crítica a las instituciones educativas modernas. Lo que a continuación se desarrolla es la hipótesis de que la irrupción en el debate educativo de las teorías de la desescolarización al inicio de la segunda mitad del siglo XX supone el último gran intento en occidente por generar una teoría global del cambio sistémico por medio de la educación. Un cambio que se identificaba con claridad como el medio para construir un orden diferente de las ideas y las cosas a partir de un pensamiento crítico radical. Ya a partir de los años setenta, desde las instancias supranacionales más influyentes en la conformación del discurso educativo hegemónico, todo intento de transformación, reforma o cambio sería opacado estratégicamente por el ambiguo concepto de innovación. Un término que se consolidó en poco tiempo como medio y fin al mismo tiempo, y que desde entonces ha permeado los debates en torno a los principales temas y desafíos educativos. Bajo el ideal de la innovación permanente -al servicio, a su vez, del aprendizaje a lo largo de la vida- el orden de las cosas se asume como inmutable y la acción educativa queda circunscrita en un marco genuinamente contingente.

Las alternativas educativas que más fuertemente calaron en los largos años sesenta recogían un conjunto de convenciones lingüísticas en las que la crítica rebasa los marcos institucionales tradicionales. Hacer cosas distintas, creativas, transgresoras, originales, insólitas y en perspectiva crítica en el campo de la educación conllevaba a desafiar dispositivos institucionales como las escuelas, las universidades o los bachilleratos. Lo que hoy podemos entender por innovación, es decir un nuevo método, idea o producto, quedaba lejos de los marcos propios de las instituciones educativas que eran desbordados intencionalmente. La propia idea de cambio era una posibilidad. De los que se trataba era de explorar el modo en que las instituciones educativas podían trabajar al servicio del cambio.

Es posible detectar una transición discursiva en la conceptualización de las instituciones educativas. Los largos años sesenta, en este sentido, son un tiempo de mutación, de ruptura, que abren el camino a partir de los años ochenta a una nueva idea de educación instucionalizada anclada en nuevos referentes teóricos. Entre los nuevos referentes teóricos está el de un modelo educativo en sujeto a un proceso constante de innovación a partir del cual pretende adaptar a los sujetos a un contexto en continuo cambio. Esta idea por sí sola conlleva dejar a un lado la idea de que la educación sirve para preparar a los jóvenes para la vida. Pues el empeño educativo contemporáneo está en preparara a jóvenes y adultos para adaptarse con rapidez a los cambios que se suceden y se han de suceder. En este contexto cabe plantear la siguiente pregunta: ¿Qué margen queda para el pensamiento crítico en un modelo educativo que ha operado una transición como la analizada en esta comunicación?



APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA ESTEREOTIPACIÓN Y LA TIPIFICACIÓN. HABITAR LA ESCUELA PARA VALORAR LAS DIFERENCIAS SOCIOCULTURALES

Martín-Ondarza, Prado
Universidad Complutense de Madrid.
mmartino@ucm.es

Resumen

La diversidad, inherente al ser humano, es hoy en día una característica generalizada en los contextos educativos formales.

Producto de los movimientos migratorios originados en los últimos años y de la generalización de la educación obligatoria en las últimas décadas a grupos de personas anteriormente excluidas o segregadas, las escuelas, reflejo de la sociedad actual, se configuran como contextos heterogéneos caracterizados por una gran diversidad lingüística, cultural, social, religiosa y étnica, entre otras. A ellas acuden y en ellas conviven, o tan solo confluyen, cada día, numerosos estudiantes con sus diferentes bagajes culturales, sociales y personales. Niños y niñas a los que ésta ha de dar una respuesta de calidad. Es ahí, en la convivencia y en la respuesta, donde los sistemas educativos y escolares están encontrando grandes dificultades.

Desde la pretensión de gestionar o atender la diversidad se han ido promoviendo, implantando y sucediendo diferentes paradigmas educativos basados en diferentes modelos sociopolíticos ante la diversidad sociocultural, los cuales son promovidos y promueven a su vez diferentes valores, que en último término son los que guían los comportamientos y las acciones que se dan en las relaciones interpersonales o fundamentan las dinámicas sociales. Giménez (2003, 2010) clasifica, por un lado, los modelos basados en la exclusión (racismo, xenofobia, apartheid, limpieza étnica, etc.). Para ello toma como criterio principal lo que en la práctica hacen con el Otro: discriminarlo, segregarlo o eliminarlo. Y, por otro, en el intento de superar los procesos de exclusión, surgen los paradigmas de inclusión. En esta tipología encontraríamos en primer lugar el modelo asimilacionista, con prácticas homogeneizadoras, negadores de la identidad del otro y del derecho a la diferencia, lo que justifica clasificarlo como supuesta inclusión. Por último, aparece el modelo inclusivo e intercultural que trata de superar al anterior, busca la convivencia en la diversidad bajo principios de igualdad, de diferencia y de interacción positiva.

Teniendo en cuenta este contexto multicultural de la sociedad y la escuela, esta aportación presenta una aproximación al concepto de estereotipo y al análisis de sus aspectos negativos que producen prejuicios y comportamientos de discriminación e impiden el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico sobre la diversidad y por tanto, dificultan la convivencia y la



interacción positiva en las dinámicas sociales que se dan en el ámbito de la educación formal. A su vez se aborda, de manera complementaria e interrelacionada, la diferenciación entre estereotipar y tipificar. Este último, como el proceso de clasificación y categorización que las personas necesitan llevar a cabo para dar sentido y comprender el mundo cultural y social en el que viven (Dyer, 1977).

Finalmente, desde una perspectiva que busca la interculturalidad, centrándonos en las implicaciones que los resultados de la revisión realizada pueden tener en las interrelaciones educativas, y poniendo el foco en algunos planteamientos aplicados, se propone repensar la escuela, concibiéndola y configurándola como un contexto diverso y pluralista, sin segregaciones de ningún tipo. Pues resultaría difícil pensar lo *inter* en ambientes homogéneos y tendentes a lo igual. Se considera la planificación y desarrollo de una práctica educativa fundamentada en una mirada ética que promueva el habitar la escuela (Amilburu, Bernal y González Martín, 2018) como lugar de pertenencia, y por tanto, de identificación, de encuentro y de acción común. Un lugar para desarrollar la mirada atenta y el pensamiento reflexivo y crítico sobre uno mismo y sobre nuestra relación con los otros (Esquirol, 2017) que siempre son diferentes. Un lugar que promueva la adquisición y el desarrollo del respeto por el otro y la valoración positiva de las diferencias, evitando así la construcción de estereotipos y sus efectos negativos en las relaciones sociales entre iguales desde edades tempranas.

Este habitar, esta mirada atenta y este pensamiento reflexivo y crítico solo puede empezar a construirse a partir de lo concreto de las experiencias cotidianas, en lo particular de las narraciones propias de cada niño y cada niña que acude cada día a la escuela, y en el fomento de un diálogo intercultural que nos permita, por un lado, profundizar en nuestra propia cultura alejándonos de la superficialidad y de los tópicos. Y por otro, ante otra cultura, ir más allá de lo que a primera vista nos parece, descubriendo lo que hay detrás, el sentido profundo de los símbolos, de las conductas, de las palabras o de los pensamientos (Esquirol, 2017). Por tanto, se propone la escuela como “un lugar”, en contraposición a los “no lugares” de anonimato y soledad que define Marc Augé (2017), como un campo de acción común que permita experiencias compartidas, donde se puedan incorporar los saberes socioculturales y vivencias particulares de cada estudiante, y a través de ellas el descubrimiento de uno mismo y del otro, sin obviar y sin dejar de tratar sus complicidades y sus conflictos.



LAS CONDICIONES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL INICIO DEL SIGLO XXI: DEL DESAFÍO DIGITAL A LOS CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD (PANEL III: GRUPO CULTURA CÍVICA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA UCM)

Igelmo, Jon
Universidad Complutense de Madrid
jigelmoz@ucm.es

Resumen del Simposio

Resulta complicado negar que el contexto digital y la expansión cuantitativa y cualitativa de los medios de comunicación implican un conjunto de cambios de gran calado en el medio que los seres humanos usan para relacionarse y en la forma en que la realidad es percibida y concebida. En este contexto el pensamiento crítico está llamado a desempeñar un papel crucial, aunque sus postulados demandan de una reformulación y adaptación en respuesta a las condiciones propias del contexto mencionado. De ahí la configuración de líneas de pensamiento que vislumbran la opción de desarrollar una “pensamiento crítico digital” que integre nociones de capacidad reflexiva, creatividad, inquietud, resolución de problemas o pensamiento divergente en clave ética y social sin apartar la mirada al contexto digital propio del siglo XXI.

En este escenario incierto, las redes sociales se configuran como espacios prioritario para la acción educativa. Con la particularidad de que las propias redes sociales integran la posibilidad de enfrenar el extremismo y los discursos antidemocráticos. Lo cual implica un acercamiento al mundo digital no sólo como un gran repositorio de información, sino como una herramienta que integra la posibilidad de generar procesos crítico de reflexión. Un espacio de oportunidad de largo recorrido para la construcción de una ciudadanía que busca expandir su dimensión democrática, donde la educación puede jugar un rol principal en el desarrollo de capacidades y habilidades para buscar, seleccionar, analizar y generar críticamente información.

Al tiempo que el entorno digital descubre espacios educativos para el pensamiento crítico, en este panel se reivindican otros espacios educativos para el pensamiento crítico como el ámbito laboral sociosanitario. De tal forma, se presentan en este caso como una competencia de gran significado en la medida que conlleva la posibilidad de que trabajadores desarrollen la capacidad de enunciar problemas con precisión y claridad, al tiempo que formulan a conclusiones de una manera ordenada y en perspectiva analítica. Al



tiempo, el pensamiento crítico, en el ámbito labora sociosanitarios, enfrenta el desafío de buscar su desarrollo en un contexto de vulnerabilidad.

En este panel, se incluye una reflexión más amplia sobre los condiciones y límites de la educación y el pensamiento crítico. Una reflexión de gran calado al abordar cuestiones referentes tanto al mundo digital como a los contexto de vulnerabilidad. El punto de partida es que la educación no debe ser únicamente teórica y práctica, también debe ser crítica. Se plantea, de tal manera, que si se asume que uno de los objetivos centrales de la educación se relaciona con la mejora y la posibilidad de transformación del presente, es necesario determinar cuál es el fin último del pensamiento crítico, o lo que es lo mismo, dónde se sitúa el foco.

REDES SOCIALES ¿UN ASALTO AL CORAZÓN DE LA DEMOCRACIA?

Camas, Laura

Universidad Complutense de Madrid
laucamas@ucm.es

Valero, Aída

Universidad Complutense de Madrid
aidavale@ucm.es

Vendrell, Mireia

Universidad Complutense de Madrid
mvendrel@ucm.es

Resumen

El mundo se encuentra en continuo cambio al compás de una métrica y expansión aceleradas (Acharya, 2018). La incesante circulación, modificación y rectificación de la información que emerge en los escenarios digitales como las redes sociales (Sabino, 2014), está produciendo un gran impacto en la socialización, la comunicación y la educación de las personas. Los ciudadanos y ciudadanas ya no solo actúan como meros receptores de la información, sino que, además, tienen la posibilidad de crear y compartir contenidos en la red (*prosumers*) (Alier, 2009). En un momento en el que los acontecimientos, las controversias y las polémicas sociales cobran vida en los espacios virtuales y se convierten, incluso, en *trending topic*, las redes sociales se presentan como espacios de experimentación de ideas y contenidos cargados de forma implícita o explícita de valores, actitudes y creencias. En este sentido, las redes sociales son espejo y martillo de las más profundas manifestaciones y expresiones de una cultura. Por tanto, el debate epistemológico en torno a lo que actualmente significa ser ciudadano pasa por la introducción de los nuevos escenarios de participación ciudadana como las redes sociales.



Uno de los efectos producidos por este fenómeno ha supuesto la transformación de las formas de entender la ciudadanía (Camas, Valero y Vendrell, 2018). Desde una perspectiva romántica del asunto, se suele decir que las redes sociales han promovido y facilitado el intercambio y la expresión de diversas perspectivas en torno a una cuestión, favoreciendo las constantes vitales del corazón de toda democracia: el pluralismo. No obstante, sin ánimo de restar importancia a la aparente instantánea quijotesca, la masividad de la información, la construcción y circulación de narrativas extremistas, la cultura emotiva de la pos-verdad (Ramirez-Hurtado, 2017), el impulso frenético de las identidades (Bauman, 2005), la polarización política y la radicalización ideológica (Van-Aelst, Strömbäck, Aalberg, Esser, De-Vreese, Matthes, Hopmann, Salgado, Hubé, Stępińska, Papathanassopoulos, Berganza, Legnante, Reinemann, Sheaffer, y Stanyer, 2017) están sujetas a una serie de riesgos sociales y personales (Sánchez y Pinto, 2013) que ponen en peligro el ejercicio de la deliberación democrática.

Una reciente investigación publicada por Social Media + Society, alertaba sobre cómo las redes sociales como Twitter, con la ayuda de algoritmos y *bots*¹, contribuyen al refuerzo del pensamiento sobre aquello que nos interesa, de forma que fortalecen nuestros intereses y, al mismo tiempo eclipsan aquello con lo que no nos sentimos representados o no simpatizamos, creando el llamado efecto burbuja o cámara de resonancia (Guerrero-Solé, 2018). En las vísperas de conflictos sociales, políticos, económicos, ambientales o históricos y, generalmente recurriendo a los hashtags, las nano-realidades comienzan a converger en los espacios virtuales. Estas convergencias, realizadas desde un sistema de red reforzado por los apoyos personales y sociales (desde las burbujas) de cada individuo, desencadenan en una exposición reducida de los diferentes puntos de vista y, por ende, en un aumento de la desinformación y la polarización. Por consiguiente, dificultan el ejercicio democrático. Este mecanismo mercantil que potencia de forma exacerbada nuestros intereses contribuye a la creación y la sostenibilidad de nano-realidades paralelas que nos alejan de la pluralidad, la deliberación y la búsqueda de la crítica y la veracidad, en definitiva, nos distancian del ejercicio lúdico de la deliberación democrática. A la dificultad estructural de corte mercantil de las redes sociales, otros factores como la *liquidez* (Bauman, 2015) y la *ligereza* (Lipovetsky, Charles y Moya, 2006) convergen y contribuyen a la formación de un sujeto desamparado fácilmente, susceptible y maleable de ser víctima y/o prisionero de los procesos de radicalización.

En tiempos de hipermodernidad (Lipovetsky, Charles y Moya, 2006), donde la flexibilidad, la fluidez y el movimiento se encarnan en la predominante sociedad de lo ligero (Igeldo-Zaldívar y Quiroga, 2018), y de pos-verdad, en la que la mentira puede llegar a convertirse en verdad enmascarada (Bayona, 2018), resulta de vital importancia tomar perspectiva y cuestionarse: ¿de qué manera

¹ Los *bots* son programas informáticos que efectúan tareas repetitivas de una manera automática a través de Internet. En las redes sociales también son conocidos como usuarios fantasmas, que entre otras funciones, podrían contribuir al incremento desmedido de seguidores de una cuenta, creando así una falsa comunidad con mayores posibilidades de influencia que un usuario estándar.



influyen las redes sociales en la construcción de la percepción o de una creencia?, ¿qué tipo de pensamiento se promueve en y a través de las redes sociales?, ¿son las redes sociales escenarios donde se ejerce la deliberación democrática?, si es así, ¿de qué manera?, ¿están poniendo en riesgo estos escenarios la convivencia de las distintas vertientes de nociones y postulados?, ¿cuál es su papel en la radicalización del pensamiento? Esta aportación apuesta por la necesidad de explorar el papel de las redes sociales en el cultivo del pensamiento crítico y el papel que juegan en la radicalización del pensamiento.

Frente a esta situación, las redes sociales se presentan como espacios a los cuales la educación no puede renunciar. Las redes sociales presentan notables posibilidades para el fomento de la pluralidad como respuesta a la puesta en escena de ciertas narrativas extremistas y antidemocráticas. Para comprender la complejidad de las sociedades actuales, construir opiniones propias y ser consecuente con las reglas del juego de la democracia, no es suficiente con acceder a la información, sino que se requiere un proceso de reflexión y crítica que no puede ser ajeno a los entornos digitales como las redes sociales. En este sentido, el cultivo del pensamiento crítico en espacios virtuales no solamente se presenta como una de las principales características de la ciudadanía democrática sino como una de las habilidades necesarias para su garantía. Puesto que las redes sociales constituyen espacios complejos de intercambio informativo e interacción, resulta imprescindible el desarrollo de la capacidad para buscar, seleccionar y analizar críticamente la información, infiriendo su significado, valores, creencias y actitudes implícitas, y respondiendo ante su masividad con divergencia (Gonzálvez y Contreras, 2014). El cultivo del *ethos* democrático necesita hoy de los escenarios virtuales, de lo contrario, ¿no sería un asalto al corazón de la democracia que estos espacios, cargados de expresiones cívicas y culturales, estuvieran desprovistos de toda preocupación educativa.

PENSAMIENTO CRÍTICO DIGITAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Rubio, Violeta

Universidad Complutense de Madrid
violetaru_92@hotmail.com

González, María Rosario

Universidad Complutense de Madrid
marrgonz@ucm.es



El desarrollo tecnológico y la expansión de los medios de comunicación que nuestra sociedad han provocado una brusca transformación en el modo que hasta hoy teníamos de relacionarnos, así como la manera en la que percibimos y concebimos la realidad y el mundo que nos rodea. Es por eso, que el concepto de pensamiento crítico conocido hasta el momento debe ser reformulado y adaptado a las condiciones actuales. Con esta intervención nos proponemos, en primer lugar, la necesidad de poner de relieve el término “pensamiento crítico digital” para responder a nuevas cuestiones a las que aún no se les ha dado respuesta suficiente. Con ello es necesario destacar la competencia pensamiento crítico digital para que la intersección entre la competencia social y cívica y la competencia digital tome entidad y se llegue a una comprensión profunda de su contenido y su modo de ser adecuadamente enseñada. Es de sustancial prioridad fomentar en las generaciones futuras una mente capaz, en el mundo digital de ser inquieta, reflexiva y creativa, capaz de resolver problemas y generar respuestas originales, éticas, sociales e innovadoras en concreto desde el espacio digital. Por ello, tal y como se deriva del análisis que realizamos de los contenidos de las asignaturas que se imparten en formación docente en primaria y secundaria, en un grupo de universidades seleccionadas, reclamamos una definición específica del pensamiento crítico digital por su sustancialidad misma y por su necesidad de ser destacado en los espacios de formación docente y, consecuentemente, en las escuelas.

REFLEXIONES EN TORNO AL PAPEL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL ÁMBITO LABORAL SOCIOSANITARIO

Carrasco, M. Aranzazu

Universidad Complutense de Madrid
mcarrasco@ucm.es

Belando, María

Universidad Complutense de Madrid
mbelando@edu.ucm.es

Resumen

Actualmente el pensamiento crítico es una de las competencias que ocupa un lugar destacado en el ámbito de la educación. Ejemplo de ello, es el informe de las *Competencias y habilidades esenciales para el aprendizaje del siglo XXI* (Scott, 2015), elaborado para la UNESCO, donde se considera fundamental el pensamiento crítico tanto en la educación formal como fuera de ésta. Paul y Elder (2005) señalan cuatro razones para explicar la creciente importancia del



pensamiento crítico en los últimos tiempos: cambio acelerado, mayor complejidad, interdependencia creciente e incremento del peligro de sufrir manipulación.

Elder y Paul (2001) indican que el pensamiento crítico es el modo de pensar de un sujeto, lo que implica la capacidad de formular problemas y preguntas vitales con claridad y precisión, acumular y evaluar información importante y hacer uso de ideas abstractas para llegar a conclusiones y soluciones, que serán probadas con criterios relevantes. Además, afirman que una persona con pensamiento crítico piensa con la mente abierta y se comunica de manera efectiva. Para Lipman (2003) el pensamiento crítico se basa en el uso de criterios determinados, la auto-corrección, la sensibilidad al contexto y que su resultado es el buen juicio.

Por lo tanto, se considera que es una herramienta fundamental para lograr adquirir conocimientos significativos y permite a los estudiantes elaborar herramientas útiles que les ayuden en su carrera profesional del futuro (Barnes, 2005). Es indudable, por lo tanto, la importancia del pensamiento crítico en el marco de los estudios profesionales, ya que es considerada una de las capacidades más demandadas por las organizaciones durante la búsqueda de oportunidades en el mercado laboral de los estudiantes. Sin embargo, una vez finalizados los estudios profesionales, ¿se desarrolla el pensamiento crítico en los sujetos durante la vida profesional?

Al igual que en la formación de los sujetos, el pensamiento crítico es una capacidad muy valorada entre las organizaciones. Ejemplo de ello, es el informe *"New visión for Education"*, elaborado por el World Economic Forum y The Boston Consulting Group (World Economic Forum, 2015), que incluye el pensamiento crítico, como una de las cuatro competencias necesarias, junto con la creatividad, comunicación y colaboración; las cuales, se afirma que son esenciales para los profesionales del S.XXI.

Bailin, Case, Cooms y Daniels (1999) afirman que las empresas no sólo deben reconocer el pensamiento crítico, sino que deben invertir en su desarrollo, el cual se podrá llevar a cabo por medio de situaciones conflictivas donde el individuo cuestione y evalúe otra situación y se desempeñe cada vez mejor.

En nuestro caso nos vamos a centrar en los centros sociosanitarios, tanto en el ámbito universitario como en la formación profesional. El Pensamiento Crítico es una competencia importante en el área de Ciencias de la Salud, tal y como se observa en los resultados del informe sobre adecuación de la formación universitaria al mercado laboral (Corominas, Saurina Canals, & Villar Hoz, 2010). En este ámbito laboral es fundamental que los trabajadores tengan capacidad para formular problemas con claridad y traten de llegar a conclusiones de una manera ordenada y acompañada de criterios relevantes, ya que se encontrarán en multitud de situaciones donde deben buscar una solución adecuada a un problema y en la que se encuentran solos o bien, situaciones que requieran de una rápida respuesta. El pensamiento crítico en el área sociosanitaria permite la libertad y la autonomía de profesionales y usuarios para aplicar un concepto de salud positivo (Moreno & Siles, 2015).

El pensamiento crítico en trabajadores sociosanitarios permite desarrollar aptitudes relacionadas con la reflexión, el pensamiento argumentado y ser personas más analíticas en su vida profesional. Este pensamiento llevará a desarrollar dicha labor profesional a través de una adecuada atención centrada en las personas (ACP), que busca promover "las condiciones necesarias para la consecución de mejoras en todos los ámbitos de la calidad de vida y el



bienestar de las personas, partiendo del respeto pleno a su dignidad y derechos, de sus intereses y preferencias y contando con su participación efectiva” (Rodríguez Rodríguez & Vilà i Mancebo, 2014).

En el ámbito laboral sociosanitario el pensamiento crítico adquiere una gran relevancia derivada de la relación directa con personas en situación de vulnerabilidad, ya sea por motivos de salud o por deficiencias o problemas en su vida familiar, laboral, social, o económica, entre otros. La acción educativa dirigida al desarrollo del pensamiento crítico en esta área debe, por tanto, tomar en consideración la condición social del ser humano y acentuar el análisis multidimensional de hechos y procesos, la reflexión sistemática y la elaboración de argumentos fundamentados.

CONDICIONES Y LIMITES EN LA EDUCACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Sánchez, Yaiza

Universidad Complutense de Madrid
yaizasan@ucm.es

Fuentes, Juan Luis

Universidad Complutense de Madrid
juanluis.fuentes@edu.ucm.es

Resumen

La educación puede ser entendida como un proceso de antropogénesis intencional cuyo objetivo es alcanzar una plenitud individual y comunitaria. Así, el pensamiento crítico se convierte en un elemento necesario para que nuestros comportamientos se dirijan a la búsqueda de acciones educativas que faciliten una convivencia basada en la responsabilidad ética. La reflexión desde la Filosofía de la Educación nos permite abordar el tema desde una perspectiva crítica, considerando que el saber pedagógico se desarrolla cuando nos vemos inmersos en la propia experiencia educativa (Naval, 2008).

La reflexión sobre el pensamiento crítico en la presente comunicación está determinada por la necesidad de cuestionarnos aquello que se nos presenta para mejorar la práctica educativa. En palabras de Ibáñez-Martín (2010, p. 17) «(en educación) pensar que la solución es evitar todo lo esencialmente discutible, es dirigirse a un camino que no conduce a ninguna parte». Por ello, nuestro objetivo es exponer algunos aspectos que creemos que son esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico: la experiencia, la conversación entre generaciones y la libertad educativa; así como reflexionar sobre sus limitaciones y las futuras necesidades de investigación, como son: el planteamiento de objetivos, el establecimiento de una formación específica o su evaluación.



El pensamiento crítico y la experiencia pedagógica son aspectos que se encuentran íntimamente ligados en educación, pues hacen conscientes a los sujetos de quiénes son y hacia dónde quieren ir. La construcción de uno mismo es producto de una narrativa creada a partir de la experiencia donde se asume un equilibrio entre la autonomía y el compromiso con la alteridad (Ruiz-Corbella, Bernal, Gil y Escámez, 2012). El pensamiento crítico es un pensamiento aplicado, pues es un generador de cambios, más que entender sobre algo, supone usar el conocimiento para producir un cambio razonable (Lipman, 2016). El problema del método en la formación de hábitos de pensamiento crítico está en crear condiciones que despierten la curiosidad y de establecer, entre las cosas experimentadas, conexiones que favorezcan la sucesión de ideas con coherencia lógica (Dewey, 1993). La generación de experiencias dentro del aula que despierten el interés por lo que acontece se convertiría así en un elemento fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y del pensamiento sobre uno mismo.

La Educación, por tanto, no debe ser únicamente teórica y práctica, también debe ser crítica. El análisis crítico y ético permite mejorar la comprensión de la práctica educativa y, a partir de él, se descubren nuevos valores para la formación de los individuos. Estos valores deben replantearse con el nacimiento y las experiencias de cada generación (Arendt, 2016). En este sentido, la experiencia no puede concebirse sin la presencia del pensamiento crítico, ya que la reflexión invita a que nuestros actos se realicen con responsabilidad y hacia un fin preestablecido (Dewey, 1997). Bien es cierto que la educación debería mantener una dimensión conservadora en cuanto al mantenimiento de valores que deben permanecer (Savater, 1997); sin embargo, es necesario que exista una conversación entre generaciones para decidir hacia dónde se quiere seguir construyendo, pues existe una pluralidad de ideas, no una universalización de las mismas.

La formación del pensamiento crítico debe asumir la relevancia que adquiere la libertad educativa, entendida como la capacidad de actuar con independencia de toda tutela exterior. La auténtica libertad es intelectual (Dewey, 1993). En términos pedagógicos, el acto libre se conforma por dos factores complementarios: la inteligencia y la voluntad (Rancière, 2003). El ejercicio de la libertad, por tanto, provoca que las personas actúen con la libertad de construirse a sí mismos a partir de vivir haciendo y sintiendo (García-Morente, 2011). Por tanto, el acto libre permite elaborar una reflexión acerca de las necesidades que aproximen a los seres humanos a la plenitud individual y comunitaria.

Puesto que uno de los objetivos de la educación es la mejora y la transformación de lo presente, es necesario determinar cuál es el fin último del pensamiento crítico, dónde situamos el foco. En función del objetivo que nos planteemos, debemos evaluar su alcance y, en este punto, cuestionarnos de qué manera se podría evaluar el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado. Este tipo de pensamiento es un elemento hábil y responsable que



hace posible la elaboración de un buen juicio al estar basado en criterios, ser autocorrectivo y sensible al contexto (Lipman, 2016), así que determinar los elementos clave para su formación específica y su posterior evaluación es un proceso complejo. Sin embargo, a pesar de la dificultad que esto supone, es imprescindible que se desvelen cuáles son los fines y valores de las acciones educativas y discutir constantemente sobre su validez (Jover, González y Prieto, 2017), algo que es posible gracias a el cuestionamiento, la deliberación y la evaluación.