

PENSAMIENTO CRÍTICO: DEL OPTIMISMO INGENUO AL REALISMO RAZONABLE

por Edison Otero y Lisa Herrera

Por la época de la Ilustración, el filósofo alemán Emanuel Kant abogaba por el abandono de la condición infantil dependiente en materia de pensamiento y proclamaba la ineludible necesidad de alcanzar la mayoría de edad: pensar por uno mismo, de manera autónoma. Esto suponía cambiar las referencias, dejar de obedecer las presiones externas -sociales e institucionales- hacer oídos sordos a la autoridad, se tratara de la religiosa, la política o la financiera y desarrollar una reflexión propia, centrada en el análisis independiente y el respeto por la evidencia estructurada en función de los hechos.

Nadie que se sintiera inmerso y cómodo en el ámbito del proyecto ilustrado, dudaba de los beneficios intelectuales y morales del pensamiento libre y, en consecuencia, en el espíritu de una lógica impecable y sin reservas acerca de su importancia en el advenimiento de una sociedad mejor. La convicción de que el pensamiento autónomo reflexivamente ejercido es un bien, no solo individual sino también social, no solo intelectual sino igualmente moral, ha sido transmitida y continuada desde la época de los pensadores de la Ilustración. Una expresión cabal de esta convicción es, actualmente, la inclusión del pensamiento crítico como un conjunto de competencias indispensables en la formación por parte de muchas de las instituciones y sistemas educacionales en el mundo y, según algunos autores, ello debiera ocurrir en todos sus niveles.

Como puede apreciarse, la convicción perdura hasta hoy. Sin embargo, no resulta claro que no debamos analizar los supuestos en que se inspira y que, en lo fundamental, ofrecían una suerte de garantía sobre la expansión creciente de la razón, la ciencia y la progresiva desaparición de las creencias y prácticas religiosas más irracionales. No hace falta adherir, necesariamente, a alguna modalidad de pesimismo para reconocer y admitir que tales supuestos –al menos, en alguno de sus aspectos- pueden ser razonablemente cuestionados a la luz de los hechos. Una psicología muy elemental, una sociología muy básica y una confianza acrítica en la naturaleza inevitablemente racional de los seres humanos, insuflaron el optimismo ilustrado. El retroceso de la ignorancia y de su manifestación más ostensible –el pensamiento ilusorio y supersticioso- así como la incorporación masiva de los ciudadanos a las instituciones educativas, expandidas por todo el planeta, terminaban por asegurar, sin asomo de dudas, el porvenir iluminado. Nada refleja tan bien esa convicción como la célebre afirmación de D’Alembert, el filósofo francés: cuantos más vayan a Constantinopla, menos irán a La Meca.

Los pensadores de la Ilustración suponían que el avance de la ciencia era el motor del progreso y que, despejados los obstáculos de la ignorancia y la superstición, su influencia se multiplicaría por todo el escenario social. Donde fuera que esto ocurriera, en cualquier sociedad, la dinámica del progreso haría su trabajo. Como sabemos sobradamente, las cosas no han ocurrido así. La expansión planetaria de la ciencia ha ocurrido principalmente a través de la diseminación de las instituciones universitarias y no corresponden necesariamente a progresos históricos, según han sostenido autores como Joseph Ben-David, Alan Cromer, Lewis Wolpert o Robert McCauley.

No se trata, en suma, de un fenómeno homogéneo. El escenario del siglo XX y de inicios del XXI no exhibe la desaparición de la religión –pese a la notable multiplicación del saber científico- sino la presencia cultural simultánea de religión y ciencia, en una coexistencia que requiere una explicación satisfactoria. Por cierto, la ciencia ha ido ocupando espacios que en el pasado eran de exclusiva pertinencia religiosa pero continúa enfrentando fuertes obstáculos en algunas cuestiones morales y muchos temas existenciales.

Hoy, a estas alturas, en un mundo multicultural y cosmopolita, con una innegable explosión de los conocimientos, puede sostenerse que la predicción iluminista estaba cruzada de ingenuidad, optimismo y voluntarismo. Más normativa que descriptiva, dicha predicción necesita ser reformulada en términos actuales y extraer de ello las consecuencias necesarias para repensar una pedagogía realista del pensamiento crítico. Esto resulta particularmente requerido puesto que disimiles programas, de muchas asignaturas sobre el tema, en diversas escuelas y carreras, en diferentes países, manifiestan el optimismo y la ingenuidad a la que nos referimos, amén de limitaciones propias como la imprecisión conceptual y la ambigüedad en las definiciones.

A continuación se elabora una serie argumental a partir de la que es posible extraer conclusiones significativas para una concepción razonable de los aprendizajes posibles en materia de pensamiento crítico.

1. En su provocativo libro *Why People Believe Weird Things* -dedicado al astrónomo Carl Sagan- el escritor estadounidense Michael Shermer examina los resultados de una encuesta Gallup aplicada a una muestra de ciudadanos estadounidenses para identificar creencias sostenidas en el tiempo. El siguiente cuadro (Shermer, 2002, p. 26) muestra algunos de los resultados:

Cree en la astrología	52%
Cree en la percepción extrasensorial	46%
Cree en brujas	19%
Cree que los extraterrestres han llegado a la Tierra	22%
Los dinosaurios y los seres humanos aparecieron simultáneamente	41%
Cree en la existencia del arca de Noé	65%
Cree en la comunicación con los muertos	42%
Cree en fantasmas	35%

En un ejercicio simple de contraste, Shermer considera el aumento explosivo de la publicación de revistas científicas. Mientras había dos de ellas hacia 1662, al año 2000 la cifra había ascendido a las cien mil. Sin caer en un argumento temerario, cabe suponer que hoy debe haber todavía muchas más. Si pensamos, igualmente, en libros, laboratorios o postgrados, con toda seguridad se repite la misma progresión. La pregunta obvia es cómo explicar la coexistencia de una masiva información científica y la continuidad de muchas creencias que carecen de evidencia y escapan al tipo de escrutinio característico de las ciencias¹. Esto resulta contradictorio para una actitud de apego incondicional a las convicciones de la Ilustración; es el caso, por ejemplo, del etólogo británico Richard Dawkins, quien no oculta su sorpresa y extrañeza al abordar las cifras de escepticismo en muchos países en relación a tópicos básicos de la teoría de la evolución (Dawkins, 2011, p. 382-384). Parece apropiado, a este respecto, revisar con atención los debates recientes en materia de secularización en el mundo y las conclusiones provisionales que de allí pueden inferirse (Otero y Otero, 2015).

Podrían tejerse muchas explicaciones posibles. Tal vez, los avances del alfabetismo sean aún insuficientes; seguramente millones de personas no tienen todavía acceso a los sistemas formales de educación; es posible que la divulgación científica sea mucho menor de lo necesario y menos exitosa de lo esperado. Habría que decir que se trata de condiciones necesarias pero no suficientes. Probablemente, deban considerarse también diversos tipos de realidades sociales y culturales. Como sea, parece pertinente hacerse cargo, ante todo, de una advertencia que, recientemente, proviene de la teoría de la

¹ Datos masivos semejantes a los que proporciona Shermer, pueden hallarse en mucha literatura respecto de una diversidad de países, sociedades y culturas actuales.

evolución, las ciencias cognitivas y la neurociencia. Podemos encarar el asunto citando de entrada a un conocido psicólogo evolutivo, Jesse Bering:

“Como consecuencia directa de la evolución del cerebro social humano, y debido a la importancia selectiva atribuidas a nuestras habilidades sobre la teoría de la mente, a veces no podemos evitar ver intenciones, deseos y creencias en objetos que no tienen ni una pizca de sistema neuronal que genere esos estados psicológicos percibidos...Así, pues, parece que contar con una teoría de la mente fue tan útil para que nuestros antepasados pudieran explicar y predecir las conductas de los demás, que esta teoría ha saturado del todo nuestro cerebro social evolucionado” (Bering, 2011, p. 52/54).

El biólogo Lewis Wolpert formula misma idea de este modo:

“Existe una fuerte motivación para explicar en términos causales cualquier fenómeno que nos afecte, una arraigada necesidad de organizar cognitivamente el mundo – tanto el mundo externo como el mundo interno individual. Este imperativo cognitivo, que ha sido llamado una maquinaria productora de creencias, pudo haber evolucionado porque resultaba esencial para la sobrevivencia humana, y una enorme ayuda para actividades como hallar alimentos, desarrollar herramientas o evitar el peligro, y así se volvió instintivo” (Wolpert, 2006, p. 4).

El filósofo Daniel Dennett se pronuncia en el mismo sentido, refiriéndose a:

“...lo profundamente enraizado en la biología humana que se encuentra este impulso a tratar las cosas (...) como si fueran agentes con creencias y deseos” (2007, 150).

A su vez, Robert N. McCauley, psicólogo cognitivo de la religión, sostiene que:

“Atribuir agencia y propiedades psicológicas a diversas partes del universo –a veces sobre la base de la más mezquina evidencia- casi parece una compulsión cognitiva en los seres humanos” (Dennett, 2002, p. 23).

En el mismo tenor se encuentran referencias claramente convergentes en autores como Edward Slingerland (2008), Steven Pinker (2002), Slingerland and Collard (2012), y Tooby and Cosmides (2005). En términos generales, la disposición, impulso o motivación a atribuir agencia y propiedades a cosas, fenómenos o situaciones es sintetizada en el concepto de ‘teorías de la mente’ –TOM, en idioma inglés (Theories Of Mind). El asunto no se cierra aquí, puesto que sería sumamente restrictivo y excesivamente simplificador construir a partir de este único concepto una concepción más abarcadora e inclusiva de la psicología y la conducta de los seres humanos. Los mismos autores a los que hemos aludido, así como otros, coinciden en suscribir lo que, en primera aproximación, se reconoce como teorías del procesamiento dual de la cognición.

El fenómeno de las teorías de la mente es asociado a un sistema o modo de pensamiento, vía o forma de vida mental, al tiempo que se distingue o caracteriza otro sistema o forma de pensar, fenómenos que no son necesariamente complementarios pero que operan en nuestra mente. Mercier y Sperber (2009), así como Kahneman (2012), hablan de dos sistemas mentales; Ronald de Souza (2008) refiere dos vías diferentes en el proceso mental; McCauley (2011) postula dos tipos de cognición. Paul Thagard (2013) distingue entre inferencia u argumento. Hay quienes hablan, respectivamente, de Sistema 1 y Sistema 2, de vía intuitiva y vía analítica, de tipo 1 y tipo 2, etc. El cuadro siguiente resume los rasgos o características de ambos modos cognitivos, integrando descripciones de diversos autores:

INTUITIVO	REFLEXIVO
Innato	Aprendido
Inconsciente	Consciente
Rápido	Lento
Automático	Controlado
Espontáneo	Deliberado
Implícito	Explícito
Involuntario	Voluntario
Asociativo	Basado en reglas
Paralelo	Serial
Contextualizado	Abstracto
Emociones básicas	Emociones complejas
Independiente de habilidades cognitivas	Asociado a habilidades cognitivas
No depende de soporte cultural	Depende de instrucción y enseñanza
Aparición evolutiva antigua	Aparición evolutiva reciente

2. De acuerdo a estas ideas, no parece posible que la pedagogía del pensamiento crítico se baste con el optimismo y el voluntarismo para sobreponerse al pensamiento intuitivo. De hecho, no lo reemplaza sino que parecen coexistir manteniendo su independencia. Mientras el pensamiento intuitivo es espontáneo, automático, inconsciente, compulsivo e involuntario, firmemente adosado a nuestra evolución biológica desde nuestros orígenes como especie, no resulta creíble que se le pueda desplazar simplemente. Se requiere mucho más que la disposición deliberada de oponerle modos alternativos de pensar que requieren enseñanza y entrenamiento. Las teorías de la mente y las atribuciones causales

asociadas son producto, precisamente, del modo intuitivo de procesamiento de la información.

Si el carácter dual del procesamiento de la información en nuestra mente/cerebro es un hecho², es necesario pensar otras estrategias para hacer eficaces los intentos de enseñar pensamiento crítico. Una implicación teórica relevante de las consideraciones anteriores apunta a poner en duda la tesis esencial del empirismo clásico, la idea de la mente es una tabula rasa, un pizarrón en blanco, o una sábana en blanco, sobre la que la experiencia –entiéndase la educación- graba sus materiales. Las evidencias evolutivas, cognitivas y neuro-científicas apuntan en la dirección contraria. Cualquier tipo de instrucción inspirada en el pensamiento crítico no puede basarse en la creencia de que se parte de una mente en estado cero. Nuestra mente está poblada de creencias desarrolladas a partir de evidencias inexistentes, pero estos procesos no son el fruto de una educación negligente sino de la fuerza de un modo de pensar intuitivo y emocional que hunde sus raíces en nuestra historia biológica y permanece presente y vigente. Solo el conocimiento apropiado sobre tales tendencias y su influencia en el pensamiento y la conducta puede encaminarnos hacia una pedagogía eficaz del pensamiento crítico.

En la cita que sigue, el psicólogo cognitivo Steven Pinker formula el tema de manera directa:

“Entonces, lejos de ser receptáculos vacíos o aprendices universales, los niños están equipados con una caja de herramientas con implementos para razonar y aprender de maneras particulares, y estos implementos deben ser empleados inteligentemente en el manejo de problemas para los cuales no han sido diseñados. Esto requiere no solo insertar nuevos hechos y habilidades en las mentes de los niños, sino depurar e invalidar las más antiguas. Los estudiantes no pueden aprender la física newtoniana hasta que desaprendan su física intuitiva basada en ímpetus. No pueden aprender la biología reciente sino cuando desaprendan su biología intuitiva, que piensa en términos de esencias vitales. Y no pueden aprender sobre la evolución hasta que desaprendan su ingeniería intuitiva, que atribuye los diseños a las intenciones de un diseñador” (Pinker, 2002, p. 223).

Paul Thagard ha asumido que se trata de un problema a abordar e imposible de eludir. Distinguiendo entre inferencias y argumentos, este filósofo sostiene, por ejemplo, que la lógica informal –centrada en la identificación y reconocimiento de las falacias- no es capaz de suplantar o reemplazar las inferencias irracionales que están a la base de creencias y decisiones erróneas. Afirma Thagard que:

² No se trata de un ámbito homogéneo y uniforme. De hecho, subsisten debates sobre el asunto central, la existencia de dos tipos diferentes de cognición. Para una revisión reciente de los debates y del estado del arte puede consultarse a Evans y Stanovich 2013.

“...los educadores interesados en el mejoramiento del pensamiento crítico debieran, ciertamente, continuar ayudando a los estudiantes a entender la diferencia entre buenos y malos argumentos. Sin embargo, desde una perspectiva neuropsicológica, debieran concebir la comprensión de los argumentos solo como una parte de la meritoria iniciativa de mejorar el pensamiento. Los argumentos proporcionan un modo comprensible de estructurar y comunicar evidencia pero su impacto psicológico depende de que se los traduzca en las clases de consideraciones multimodales, paralelas y basadas en la coherencia que producen las inferencias. Además, cuando los argumentos no convencen, pocas veces debiéramos buscar explicaciones en términos de las falacias tradicionales sino, más bien, en términos de la multitud de tendencias erróneas que operan en el pensamiento humano, como lo ha demostrado la investigación psicológica” (Thagard, 2013, p. 19).

En la dirección de estas consideraciones y teniendo en cuenta la necesidad de adecuar una pedagogía del pensamiento crítico, Thagard propone la elaboración de mapas cognitivo-afectivos, que tienen la ventaja de identificar las emociones ligadas a las preferencias de las personas en materia de creencias y opciones conductuales, abriendo el camino para neutralizar su poder. En un tema claramente asociado, aborda las dificultades que enfrenta todo el tiempo la alfabetización científica. Ideas como estas pueden constituir una base importante para repensar las estrategias educativas que tienen por objetivo el desarrollo de las competencias de pensamiento crítico.

En clara convergencia con las teorías del procesamiento dual y el concepto de teorías de la mente, Alan Cromer –profesor estadounidense de física- ha desarrollado una provocadora idea acerca de lo que es la ciencia, a la que llama ‘sentido no-común’. Contrariamente a lo que habitualmente se cree, la ciencia no resulta de una disposición natural espontánea compartida por todos los seres humanos y que, por el contrario, opera contra nuestras inclinaciones básicas.

Todavía más -afirma Cromer- la creencia de que toda sociedad humana, en algún punto de su desarrollo, terminará por desarrollar ciencia, esa creencia es una ilusión. No es así como han ocurrido las cosas en el tiempo. Muy por el contrario, la ciencia necesitó para establecerse ingredientes bien particulares: la Ilustración y la Revolución Científica, estamos hablando de la institucionalización del sistema de enseñanza, la creación de las universidades y en consecuencia la proliferación de espacios de libertad intelectual, nichos de librepensadores, y la promoción de masa crítica de actividad científica; el desarrollo del comercio, la imprenta y sus implicaciones en términos de difusión; así como un nuevo ordenamiento social y administrativo que a través del surgimiento de una nueva clase social desplazó a la nobleza y al sacerdocio y otorgó independencia y descentralización a las autoridades administrativas.

Cromer define la ciencia en términos históricos e institucionales como un fenómeno bastante reciente. Su desarrollo es más bien extraordinario y contingente en una sola cultura en la historia de la humanidad: la cultura griega. Ellos inventaron nuevos modos de pensar; se apoyaron en el debate y el pensamiento lógico deductivo en un esfuerzo por comprender la realidad física, desprendiéndose de las tentaciones animistas, antropomórficas, y míticas, en la búsqueda de fenómenos e ideas demostrables, comprobables, replicables, certificables y confiables.

Lo que hoy día se llama ciencia es una exportación desde la cultura occidental y un modo de pensar que es la *ciencia*. Ninguna sociedad por sí misma, de forma autónoma, llevada por su propio desarrollo se dirige a la ciencia como “evolución” o “cauce natural”. Pueden desarrollar habilidades reflexivas pero no están obligados a llegar a la convicción de que la realidad no funciona de acuerdo a la mente, a la idea de objetividad. Cromer arguye que la humanidad no aprendió a “distinguir entre mundo interno de pensamientos y sentimientos y el mundo externo de objetos y fenómenos”, y de ahí surge la dicotomía entre pensamiento/ realidad, y el resultante asociativo y subjetivo del propio pensamiento. El hombre se siente inclinado a los poderes naturales y sobrenaturales del universo, guiado por una predisposición inherente y ególatra de creer que “uno está de algún modo ligado con el mundo externo de manera personal”.

En consecuencia, para que exista la ciencia es esencial cortar esa conexión, escindir los mundos interior y exterior. Esta conquista contraviene a una pasión humana primaria, y requiere ser cultivada con esmero a través de un proceso formal y dedicado, bajo la creencia herética de que la verdad acerca de la naturaleza de las cosas se encuentra estudiando las cosas mismas, y el conocimiento del mundo externo proviene solo de la investigación objetiva, y por medio de métodos accesibles a todos dado su carácter público. Contrario a los “conocimientos exclusivos” que caracterizan a las sectas y religiones, la ciencia no discrimina credos, jerarquías, o clases, y puede ser objeto de revisión constante.

En rigor, “la ciencia se refiere a: “(a) cierto estilo peculiar de abordaje intelectual, (b) un conjunto de productos intelectuales y (c) una institución social distintiva” (Otero, 2013). Esto supone un contrasentido que desacredita la creencia de que la ciencia está asociada a la curiosidad, o la inteligencia como características innatas del ser humano, sino que va a contracorriente, asumiéndonos como criaturas irracionales, atraídas por el poder de lo oculto, del imaginario popular, las supersticiones, las tradiciones más enraizadas en los pueblos que buscan explicaciones mágicas o fantasiosas en hechos cotidianos. Se interpretan como señales de mal augurio cruzarse con un gato negro, pasarse la sal de mano en mano, romper un espejo, derramar la sal, el viernes 13, pasar por debajo de una

escalera, abrir un paraguas dentro de la habitación, y muchas otras que son contrarias al pensamiento racional, pero que como parte de las costumbres se convierten en ritos ineludibles que conviven, se superponen, cohabitan con el método científico. Sectas en diversas partes del mundo practican exorcismos, predicán el fin del mundo, auguran la llegada de los extraterrestres y lanzan profecías apocalípticas y millones de personas toman decisiones en sus vidas a partir de las adivinaciones de cartománticos, médium, gurús, y brujeros. El físico británico Michael Faraday advirtió acerca de la poderosa tentación:

“...de buscar las pruebas y apariencias que están a favor de nuestros deseos y desatender los que se oponen a ellos... Recibimos como favorable lo que concuerda con (nosotros), nos resistimos con desagrado a lo que se nos opone; mientras todo dictado del sentido común requiere exactamente lo contrario.” (Sagan, 1995, p. 51.)

Ante las anteriormente referidas inclinaciones humanas, es un hecho que la ciencia ha recorrido un camino lleno de obstáculos para su desarrollo. En la sociedad del conocimiento y el desarrollo tecnológico continua siendo un fenómeno extraño e incomprendido para la mayoría de las personas.

3. El reconocimiento de un modo intuitivo de pensar, surgido y reforzado en el decurso evolutivo³, permite entender las resistencias que ofrece al desarrollo de disposiciones reflexivas, y su operación en el origen y permanencia de prejuicios, supersticiones y creencias del más variado tipo, incluyendo todas aquellas asociadas a las experiencias religiosas. Sin embargo, no puede sino resultar paradójal que, precisamente, estas manifestaciones de un pensamiento espontáneo, automático y fuertemente ligado a emociones, se hayan convertido en objeto de protección y hasta de excusa para corrientes intelectuales de fuerte corte culturalista.

Así, los prejuicios, supersticiones y creencias son elevadas a la condición de manifestaciones de tradiciones y culturas –que lo son- y convertidas en hechos que no pueden, o no deben, ser abordadas por un modo crítico de pensar. Creencias y prácticas de la más variada índole son caracterizadas, ante todo y casi exclusivamente, como expresiones culturales y se demanda para ellas respeto, consideración y aceptación incondicionales. En tanto manifestaciones de una identidad cultural específica, deben ser cuidadas y mantenidas de cualquier influencia cognitiva o moral proveniente de culturas ajenas o distintas. Esta demanda de respeto de las identidades culturales va acompañada,

³ En la historia de la filosofía, antes incluso de los aportes recientes de las ciencias cognitivas, hay claras expresiones de identificación de la contraposición entre un modo intuitivo y un modo racional de pensar. Un ejemplo de ello data de 1914 y pertenece al filósofo británico Bertrand Russell: es su ensayo titulado “Misticismo y lógica”.

habitualmente por formulaciones indisimuladamente relativistas, tanto en el orden intelectual como en el orden valórico.

De acuerdo a este punto de vista, las afirmaciones –las que sean- formuladas en el seno de una cultura tienen validez en el marco de esa cultura y carece de sentido postular que tengan sentido o aplicación fuera de ese ámbito. Así, cualquier afirmación en materia de conocimiento tampoco puede alegar para sí una validez universal o transcultural. En tales términos, algún autor culturalista ha podido sostener que la teoría cuántica y el vudú constituyen formulaciones equivalentes, que tienen la misma validez cognitiva en tanto de las mantiene en sus contextos culturales correspondientes. No podría alegarse –así sigue el argumento- la superioridad de una de ellas. Lo mismo aplica en cuestiones morales. Prácticas como la ablación de clítoris, la lapidación de mujeres, la ejecución pública de homosexuales, los asesinatos de honor, la violación sistemática de mujeres con la indiferencia de los tribunales de justicia, la inequidad en los derechos de género, los genocidios étnicos, y un sin número de otras costumbres, están afincadas en tradiciones culturales que no pueden cuestionarse. Cualquier condenación ética consiste en una confusión y una extralimitación de juicios valóricos que solo tienen validez en los ámbitos culturales a los que pertenecen originalmente.

En suma, la idea misma de entender como prejuicios o supersticiones las creencias y prácticas de unas culturas u otras, significaría una generalización en la validez de las afirmaciones que no puede admitirse. Llevando tal argumento a sus límites, habría que concluir que, en materia de conocimiento, la teoría de la evolución, la tectónica de placas o la teoría electro-magnética no contienen afirmaciones de carácter universal y deben limitar su validez a la cultura occidental que las ha formulado; carecen de sentido, en otras culturas. Otra implicación sorprendente de las tesis culturalista de este tipo es que se declara la desaparición de hechos como la ignorancia o la falta dramática de información. Nadie es ignorante: solo ve las cosas de manera diferente⁴. Como una conclusión obligatoria y, por tanto, ineludible a partir de tales premisas, se ha declarado la obsolescencia final de conceptos como objetividad, verdad, realidad, etc.

No se requiere demasiada perspicacia para advertir la indefensión de que esta clase de tesis deja al pensamiento crítico, convertido obviamente en otro constructo cultural típicamente occidental que no puede ser aplicado a otra cultura que no sea la propia⁵. Por tanto, los esfuerzos que se desarrollan en las más variadas zonas del planeta para la

⁴ Puede parecer sorprendente, pero ya Platón había desmenuzado las paradojas del punto de vista cultural en materia epistemológica. Por ejemplo, en el diálogo *Teeteto*.

⁵ Sin duda alguna, la popularidad del culturalismo extremo hunde sus raíces en el verdadero secuestro de las ciencias sociales por parte del concepto de 'cultura', como ídolo fundamental de la muy arbitraria e irreductible antítesis entre ciencias sociales/humanidades y ciencias naturales.

incorporación del pensamiento crítico en los *curricula*, constituirían proyectos hegemónicos irrespetuosos de las diversidades culturales. Los absurdos a que conducen los excesos culturalistas han sido denunciados ya sobradamente (Searle, 2003; Benhabib, 2006; Sen 2007; Appiah, 2007; Gutmann, 2008; y Haack, 2008).

Las dificultades de neutralizar, contrarrestar u obstaculizar de modo lúcido los modos intuitivos de pensar pueden multiplicarse, además, por la acción e influencia de condiciones sociales históricas específicas. Al tenor de las tesis de los sociólogos Ronald Inglehart y Pippa Norris, el escenario mundial está conformado por diferentes tipos de sociedades. De una parte, encontramos las sociedades postindustriales que, en lo fundamental, han resuelto significativamente las necesidades materiales básicas de sus ciudadanos –ingresos, salud, educación, empleo, etc.–, exhiben estabilidad institucional y muestran, entre otros rasgos, menores índices de apego a creencias y prácticas religiosas tradicionales; de otra parte, en el extremo contrario de este espectro, aparecen las sociedades agrarias sin desarrollo industrial, con altos índices de pobreza, inestabilidad política y adhesiones religiosas, así como una fuerte adhesión valórica al concepto de obediencia a la autoridad. En la franja intermedia, están los países industriales que manifiestan diversos grados de crecimiento económico, los que se combinan con variados índices de desigualdad e inestabilidad institucional⁶.

Como puede inferirse, y en tanto revelan precarias condiciones materiales generales – entre ellas, un casi inexistente sistema escolar–, los países pobres no ofrecen oportunidades para el aprendizaje de las competencias de pensamiento crítico.

Según afirman los autores, las sociedades que han estado experimentando desde hace algunas décadas la transición desde las condiciones agrarias a las condiciones industriales y de crecimiento sostenido, se enfrentan a tensiones culturales propias de su condición; esto es, que el crecimiento genera la confrontación progresiva entre valores tradicionales y valores seculares. Esta tensión genera escenarios y espacios donde los sistemas educativos incluyen decididamente en sus currículos la formación en competencias de pensamiento crítico.

Tendencias transversales en materia económica puede convertirse, igualmente, en fuertes amenazas al aprendizaje del pensamiento crítico, particularmente cuando desarrollan impactos importantes en las políticas educacionales. Otra dimensión que afecta directamente el desarrollo del pensamiento crítico en la actualidad es lo que la filósofa

⁶ Las tesis de Inglehart y Norris tienen mucha mayor densidad y detalle. Aquí no hemos hecho sino simplemente referirlas con vistas a nuestro argumento central.

estadunidense Marta Nussbaum denomina el modelo de educación para el desarrollo económico, que desplaza la educación para la ciudadanía.

“Aquello que podríamos describir como el aspecto humanístico de las ciencias, es decir, la imaginación, la creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico, también está perdiendo terreno en la medida que los países optan por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de las capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta”. (Nusbaum, 1999, p. 20)

El desarrollo económico no es un fin en sí mismo sino un medio para alcanzar la realización humana, y mejorar la calidad de vida de las personas. No tiene una relación directamente proporcional con los índices de felicidad, ni de educación, ni de democracia. Ejemplo de ello son los altos índices de crecimiento económico que exhibía Sudáfrica en el periodo del *apartheid*, donde las desigualdades, la brutalidad, la crueldad, la discriminación, la ignorancia, y las condiciones extremas de vida de la población aumentaban a la par del PIB.

La educación para la rentabilidad requiere de un sujeto pasivo, actitudes básicas, alfabetización, habilidades matemáticas y tecnológicas, en menoscabo de las ciencias humanas, aquellas que desarrollan la imaginación, la creatividad, la reflexión, la sensibilidad, la comprensión empática ante las diferentes experiencias y posturas humanas, el pensamiento crítico y complejo y las convicciones existenciales intrínsecas e individuales.

Nussbaum habla de la necesidad de una educación para el civismo como sustento para la democracia. Los valores humanos transversales, los derechos humanos, la inclusión, la responsabilidad ciudadana y global, la solidaridad y la paz constituyen compromisos constitucionales de casi todas las naciones del mundo. Sin embargo, ¿qué estamos haciendo para cultivarlas? Cada vez más el éxito se basa en factores financieros, la educación es aspiracional y representa un salto en el escaño social que no tiene necesariamente parangón en la realización profesional, en prepararnos para la vida, para aportar a la sociedad y darle sentido a la existencia.

La libertad de pensamiento en los tiempos actuales no solo no se promueve sino que resulta altamente peligrosa para los fines económicos, cuando se necesita trabajadores obedientes con capacitación técnica al servicio de la elite. La experiencia educativa basada en la idea socrática del permanente autoexamen, el aprendizaje activo que implica un serio compromiso con el pensamiento crítico, o el modelo interdisciplinario de las artes y humanidades que inspiró Tagore se encuentra en franca decadencia. Evidencia de ello son los recortes que sufren día a día los programas de humanidades y artes en todos los niveles de educación.

Y es que justamente en las competencias que ofrecen estos programas se encuentra el desarrollo de aptitudes para reflexionar sobre los temas políticos que afectan el país, las crisis, las tendencias globales; de habilidades para comprender al “otro”, para ponerse en el lugar del “otro” y reconocer sus derechos; de competencias para enjuiciar críticamente a los líderes políticos, pensar en la nación como un todo y con todos, sensibilizarse ante las desigualdades sociales, los derechos humanos, y el entendimiento profundo del país dentro del complejo orden global, desprendiéndose de los estereotipos nacionalistas.

La filosofía, la literatura, la historia, la pintura, las artes en general juegan un papel primordial en el desarrollo integral de las personas, y la vida en sociedad. Incluso la práctica de las disciplinas científicas está impregnada por el “espíritu de las humanidades”.

“El modelo del desarrollo humano supone un compromiso con la democracia, pues un ingrediente esencial de toda vida dotada de dignidad humana es tener voz y voto en la elección de las políticas que gobernarán la propia vida”. (Nussbaum, 1999 p. 47.)

Conclusiones

La declaración de la Bolonia, el proyecto Tuning en Europa y América Latina, informes de la UNESCO, fundaciones educativas, modelos educativos de establecimientos de educación de todos los niveles, perfiles de egreso y mallas curriculares de carreras de todas las disciplinas incluyen, reconocen y promueven la formación de competencias de pensamiento crítico como un elemento clave de la enseñanza; sin embargo, en la práctica, los hechos dejan mucho que decir: desconocimiento del concepto de pensamiento crítico reduciéndolo a los discursos del paradigma sociocrítico u otras perspectivas, ausencia de consensos básicos en materia de metodología y evaluación para impartir la asignatura y desarrollar las competencias que le atañen, incapacidad de incorporarlo transversalmente en todas las asignaturas y en la vida de comunidad universitaria, decisiones erráticas a la hora de situar los cursos en las mallas de las carreras, entre otras inocultables evidencias.

En este artículo se ha argumentado la necesidad de elaborar una pedagogía del pensamiento crítico sometiendo a un cuestionamiento las creencias de la Ilustración tradicional, que caracterizamos como un cuerpo de afirmaciones optimistas y de tenor normativo. Como consecuencia, prácticamente la totalidad de los programas, currículos y modelos existentes actualmente tienen un indisimulable perfil voluntarista. Se formula, por tanto, la necesidad de actualizar la pedagogía del pensamiento crítico con desarrollos teóricos recientes, de modo de proporcionarle una plataforma conceptual consistente y responder a los desafíos actuales.

Referencias

- Appiah, Kwame Anthony (2007). *La ética de la identidad*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Baumard, Nicolas and Boyer, Pascal (2013). "Religious beliefs as reflective elaborations on intuitions: A modified dual-process model". *Current Directions in Psychological Science* XX (X), 1-6.
- Benhabib, Seyla (2006). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Bering, Jesse (2011). *El instinto de creer. La psicología de la fe, el destino y el significado de la vida*. Barcelona: Paidós.
- Cromer, Alan (1993). *Uncommon science. The heretical nature of science*. New York: Oxford University Press.
- Dawkins, Richard (2011). *Evolución. El mayor espectáculo sobre la tierra*. Barcelona: Espasa Calpe.
- Dennett, Daniel (2007). *Romper el hechizo. La religión como fenómeno natural*. Madrid: Katz Editores.
- De Souza, Ronald (2008). "Précis de "Why think? Evolution and the rational mind". *The American Journal of Bioethics* 8 (5), 4-9.
- Evans, Jonathan and Stanovich, Keith (2013). "Dual-process theories of higher cognition: Advancing the debate". *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 8 (3), 223-241.
- Gilovich, Thomas (1991). *How we know what isn't so. The fallibility of human reason in everyday life*. New York: The Free Press.
- Gutmann, Amy (2008). *La identidad en democracia*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Haack, Susan (2008). *Ciencia, sociedad y cultura*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Kahneman, Daniel (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Barcelona: Debate.
- McCauley, Robert N. (2002). "The naturalness of religion and the unnaturalness of science". En Keil and Wilson (eds.), *Explanation and cognition*, Cambridge: MIT Press.
- McCauley, Robert N. (2015). "La cognición natural, la ciencia profesional y la religión popular. *Mesa Redonda*, N° 8, 21-46.
- Mercier, Hugo and Sperber, Dan (2009). "Intuitive and reflective inferences". En Jonathan Evans and Keith Frankish (eds.), *In two minds: dual processes and beyond*, . New York: Oxford University Press.
- Norris, P. and Inglehart, R. (2012). *Sacred and secular. Religion and politics worldwide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, Martha (2010) *Sin fines de lucro. Porqué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.

Otero, Edison y Otero, Gabriel (2015). *Secularización y cambios socioculturales en América Latina: de la seguridad existencial a la diferenciación regional*. (manuscrito postulado a la revista *Current Sociology*).

Pinker, Steven (2002). *The blank slate. The modern denial of human nature*. New York: Penguin Books.

Platón (1988). *Diálogos V*. Madrid: Editorial Gredos.

Russell, Bertrand (2001). *Misticismo y lógica y otros ensayos*. Barcelona: Edhasa.

Sagan, Carl (1995). *El mundo y sus demonios*. Buenos Aires: Planeta.

Searle, John (2003). *La universidad desafiada. El ataque postmodernista en las humanidades y las ciencias sociales*. Santiago: Universidad Central de Chile/Bravo Allende Editores.

Sen, Amartya (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz Editores.

Shermer, Michael (2002). *Why people believe weird things. Pseudoscience, superstition, and other confusions of our time*. New York: Henry Holt and Company.

Slingerland, Edward (2008). *What science offers the humanities. Integrating body and culture*. Cambridge: Cambridge University Press.

Slingerland, Edward and Collard, Mark (2012). *Creating consilience. Integrating the sciences and the humanities*. . New York: Oxford University Press.

Sperber, Dan (1997). "Intuitive and reflective beliefs". *Mind and language* 12 (1), 67-83).

Thagard, Paul (2013). "Pensamiento crítico y lógica informal: perspectivas neuropsicológicas". *Mesa Redonda* 7, 7-26.

Tooby, John and Cosmides, Leda (2005). "Conceptual foundations of evolutionary psychology". En David M. Buss (ed.), *The handbook of evolutionary psychology*. New York: John Wiley & Sons.

Wolpert, Lewis (2006). *Six impossible things before breakfast. The evolutionary origins of belief*. New York: Norton & Company.