

## **El pensamiento crítico: La controversia entre el objetivismo y el contextualismo**

**Autor: Eduardo Suárez, Ed.D.**

El tema del pensamiento crítico ha sido central en el ámbito educativo en las pasadas décadas. Existen al menos dos razones que explican su popularidad. En primer lugar, el aumento vertiginoso de la información en las sociedades modernas hace que los viejos métodos de memorización sean obsoletos. *Aprender* ya no se puede tratar como si fuese sinónimo de *memorizar*. En el presente, es necesario adiestrar al estudiante para que procese y evalúe la diversidad de información que se le presenta. En segundo lugar, el ideal de la sociedad democrática presupone una población que sea capaz de cuestionar, analizar y evaluar la diversidad de opciones disponibles. Como se refleja en la doctrina educativa política de John Dewey, la sociedad democrática se forja en la escuela con el desarrollo de las destrezas, los conocimientos y las actitudes que permiten al futuro ciudadano funcionar en un tipo de ambiente que es diverso y conflictivo.

En la actualidad existe un gran debate sobre qué es el pensamiento crítico. Por un lado tenemos la posición tradicional, u objetivista, que presupone que los seres humanos somos capaces de trascender intelectualmente los elementos que componen nuestra cultura y época para llegar a una posición imparcial y neutral. Algunas de las figuras más importantes de esta vertiente son: Richard Paul (2005), Harvey Siegel (2005) y John McPeck (1981). Estos autores han identificado diversas destrezas de razonamiento, disposiciones y actitudes que caracterizan la posición crítica. Este paradigma es modernista, pues se asume que los seres humanos tenemos unas capacidades de pensamiento que nos permiten ir más allá del contexto cultural e histórico para asumir una perspectiva neutral y objetiva.

En cambio, la posición contextualista, posmoderna, cuestiona esta facultad o capacidad que pueda trascender los elementos culturales e históricos. Los contextualistas asumen que el pensamiento, al igual que el lenguaje, descansa sobre una tradición que los delimita. Por ende, se cuestiona la presunción moderna que ha asumido que el lenguaje científico es descriptivo, neutral y representa la realidad. En cierta forma, todo pensamiento y lenguaje son metafóricos.

Lamentablemente, “el mundo no nos proporciona un criterio para elegir entre metáforas alternativas, que lo único que podemos hacer es comparar lenguajes o metáforas entre sí” (Rorty, 1989/1991, p. 40). Esto implica que el pensamiento crítico no es trascendental y vertical, sino horizontal y contextual. Eso que hemos entendido por ‘pensamiento crítico, lógico y formal’ describe las reglas y los significados que imperan en las universidades y otras situaciones académicas, pero no constituye un metapensamiento o metalenguaje.

El término alemán *Bildung* presenta una importante controversia en relación al pensamiento crítico. Esta discusión es central a las diferencias entre las perspectivas objetivista y contextualista del pensamiento crítico. El concepto de *Bildung* presupone que los seres humanos somos capaces, mediante el intelecto o la razón, de distanciarnos de nuestro contexto inmediato. Mediante el acto de ‘mantener distancia’ el ideal “de *Bildung* nos dirige hacia la emancipación, hacia ser independiente de la situación histórica y social” (traducción del autor) (Masschelein, 2004, p. 352). “It involves the possibility of saying ‘I’ in order to speak and think in one own name, to be critical, self-reflective and independent, to determine dependence from the present power relations and existing social order” (Masschelein, 2004, p. 351). Como veremos, este ideal, que presupone “la formación o edificación de uno mismo”, será cuestionado desde la perspectiva contextualista posmoderna (Zabala, 2006, p. 23). Aquí la pregunta central es: ¿estamos capacitados para auto crearnos de una manera racional, suspendiendo los aspectos contingentes que forman nuestra vida para asumir una posición imparcial, objetiva en acorde con lo que tradicionalmente ha sido denominado *el ojo de Dios*?

## II.

La posición moderna, objetivista, del pensamiento crítico se remonta a Platón. Éste es el autor de la razón como una facultad u ‘ojo del alma’ que permite al individuo acceder a conocimiento y definiciones universales. Platón explica el conocimiento en las matemáticas como un acto de deducción mediante el cual captamos, por ejemplo, que cuarenta y tres es un número primo, pues sólo se puede dividir por sí mismo y por uno. Según este modelo, los seres humanos poseemos una chispa de la divinidad en la razón.

Platón, siguiendo la línea de Sócrates, establece una diferencia entre las acciones particulares, por ejemplo, este acto que es justo, y la cualidad o propiedad que explica porque ésta y otras acciones similares son justas. Aquí se hace una distinción entre el adjetivo *justo* y el sustantivo que nombra la propiedad o esencia, *justicia*. Obviamente, podemos percibir un comportamiento que es justo, pero lo mismo no sucede con la justicia. Aquí Platón propone que estas esencias o formas son inaccesibles a los sentidos, pues “la Forma de F tiene propiedades que ninguna F sensible puede tener. Este hecho sobre las Formas explica porqué no pueden ser conocidas por los sentidos” (t.d.a) (Irwin, *Plato*, p. 154). Es sólo a través de la razón, que trasciende el aquí y el ahora, que podemos acceder a estas propiedades universales.

En los inicios de la era moderna, René Descartes se propone hacer un

nuevo comienzo en la filosofía sometiendo todas las creencias a la duda metodológica. Siguiendo su inclinación matemática, su objetivo es poner en paréntesis aquellas creencias para las cuales no tengamos absoluta certeza. Una vez se llegue a alguna creencia básica que satisface el criterio de la duda, se invierte la deconstrucción y se comienzan a construir nuestras creencias mediante un proceso de justificación racional. Descartes presupone que, mediante la facultad de la razón, los seres humanos somos capaces de distanciarnos de los elementos que componen nuestra cultura e historia para asumir una posición objetiva e imparcial. Descartes's ethic, just as much as his epistemology, calls for disengagement from world and body, and the assumption of an instrumental stance toward them. It is the essence of reason, both speculative and practical, that it pushes us to disengage. (Taylor, 1989, p. 155)

La razón trasciende los accidentes de nuestras vidas y puede llegar a acceder aquellas creencias que son necesarias y fundamentales. Al igual que Platón, Descartes presupone que, mediante la razón, podemos ubicarnos en *el ojo de Dios* para ver nuestra existencia desde una perspectiva neutral y trascendental.

En el siglo XVIII, Immanuel Kant continúa la tradición objetivista del pensamiento. Intentando descubrir cuáles son los aspectos a priori que los seres humanos aportamos en el proceso del conocimiento, Kant pasa a formular una crítica a la razón pura. Él asume que existe un aspecto de nuestra facultad cognitiva, llamado el sujeto trascendental, que es capaz de trascender los aspectos contingentes en la formulación del conocimiento. En el ámbito ético, los seres humanos poseemos la dignidad que, a diferencia del resto de las especies, nos apodera como seres libres y autónomos de nuestro ambiente:

Kant shares the modern stress on freedom as self-determination. He insists on seeing the moral law as one which emanates from our will. Our awe before it reflects the status of rational agency, its author, and whose being it expresses. Rational agents have a status that nothing else in the universe. They soar above the rest of creation. (Taylor, 1989, p. 83)

En la corriente empirista anglo-americana, durante la primera parte del siglo XX, se fortalece la doctrina que sostiene que existen los hechos. Estos elementos son independientes del sujeto que los percibe y los afirma. El mundo “viene determinado por los hechos... Los hechos en el espacio lógico son el mundo. El mundo se descompone en hechos” (Wittgenstein, 1918/2003, 1.11-1.2).

Se asume que estas realidades, o hechos, no se adulteran mediante los esquemas de pensamiento, lenguaje o valores que pueda tener el sujeto. El intelecto humano, mediante el desarrollo de un lenguaje neutral y lógico, puede representar estos hechos mediante proposiciones. Por ende, una vez que tengamos todas las proposiciones verdaderas, en el sentido que corresponden a o representan los hechos, habremos notariado todos los conocimientos.

En la actualidad, Harvey Siegel (2005) representa uno de los portavoces más importantes de la doctrina moderna, objetivista del pensamiento crítico. Siegel distingue entre los componentes de avalúo y el espíritu crítico. Sobre el primero, se refiere a aquella persona que “posee las destrezas o las habilidades para evaluar

razones y argumentos a la luz de criterios epistémicos y lógicos” (t.d.a.) (Cuypers, 2004, p. 76). Es importante notar que el pensamiento crítico no se refiere exclusivamente al acto de pensar, sino que, sobretodo, a la satisfacción de criterios que son catalogados como racionales. Se incluye, por ende, *el pensar críticamente*, al igual que *el tipo de pensamiento que satisface los requisitos de racionalidad*. Aquí se incluye lo que se ha llamado metapensamiento o metacognición, que se centra en la habilidad para evaluar nuestro propio proceso de pensamiento y de conducta. Por ejemplo, se espera que un individuo crítico se dé cuenta cuando está siendo inconsistente entre lo que afirma creer y lo que hace. ¿Cómo yo sostengo que soy un buen hijo cuando apenas me ocupo de mis padres?

El espíritu crítico se refiere a la disposición o inclinación a obrar de forma crítica o racional, sobre todo cuando contrasta con nuestros apetitos e intereses. Según este componente, *tener la capacidad para pensar y obrar de forma crítica* no implica que el individuo habrá de sentirse motivado a *procesar y obrar críticamente*. Empleando el ejemplo anterior, yo puedo estar consciente que existe una inconsistencia entre la dedicación y el amor que digo sentir por mis padres y mis acciones. Por otra parte, tiende a existir una brecha entre lo que los seres humanos piensan y deciden que van a hacer y lo que terminan poniendo en práctica. “That is, a person can have the ability but fail to exercise it (either on a given occasion or routinely)” (Siegel, 2005, p. 537). Por esa razón, es necesario fortalecer el aspecto práctico y el compromiso con la criticidad.

Stefaan Cuypers (2004) ha atacado este componente del espíritu crítico en Harvey Siegel (2005) argumentado que lo ubica en una posición muy parecido al irracionalismo de David Hume. En el siglo 18, el filósofo escocés Hume había atacado la presunción que la facultad de la razón conlleva su propia fuente de motivación y acción. Él afirma que los deseos son las fuentes de acción y ningún pensamiento puede contradecir las fuerzas de nuestras pasiones. En última instancia, no tenemos una lucha entre los deseos y los pensamientos, sino entre deseos: “Nada puede oponerse al impulso de una pasión, o retardarlo, sino un impulso contrario... La razón es, y sólo debe ser, esclava de las pasiones, y no puede pretender otro oficio que el de servir las y obedecerlas” (Hume, 1988, p. 561).

Esta controversia trasciende la esfera de discusión de este trabajo. De todas formas, es importante señalar que, de estar correcto Cuypers en su alegación que la doctrina de Siegel se basa en la tesis de Hume sobre la impotencia de la razón, el espíritu crítico tendría que ser impuesto sobre el estudiante. Esto implicaría que el pensamiento crítico es una ideología o doctrina que, al igual que el catolicismo o el marxismo, contiene un aspecto afectivo que se tendría que inculcar desde la infancia. Cuypers y Haji (2006) lo explican de la siguiente manera: “...since the young child lacks even modest capacities for assessing reasons, the constitutive components of critical thinking have to be indoctrinated if there is any hope of the child’s attaining the ideal” (pp. 723 -724).

Siegel (2005) rechaza la presunción de Cuypers (2004) sobre su aparente compromiso con la tesis de Hume. En cambio, Siegel se alinea con Platón, Kant y

Hostos, entre otros, al sostener que existe una fuerza de motivación que es inherente a la razón. La acción no tiene que originarse en el deseo o la pasión, pues “las razones proveen el apoyo normativo para posibles creencias/juicios/acciones proporcionalmente a su cualidad determinada por los criterios relevantes” (t.d.a.) (Siegel, 2005, p. 536). El problema con asumir que las buenas razones son suficientes para generar la acción es que crea una situación circular, pues presupone, a su vez, que el joven ya posee el espíritu crítico. Esta controversia es de naturaleza educativa: Si asumimos que una persona tiene que poseer el espíritu crítico, para que la dimensión normativa, motivacional lo lleve a obrar a base de buenas razones, ¿cómo se desarrolla inicialmente el espíritu crítico sin adoctrinar? El problema radica en que los estudiantes del nivel pre-universitario tienen unas capacidades cognitivas limitadas que no facilitan el ejercicio del espíritu crítico.

Richard Paul es otro importante miembro del componente objetivista, moderno del pensamiento crítico. Según Paul (2005), “el pensamiento crítico es el arte de pensar sobre el pensamiento de una manera intelectualmente disciplinada” (t.d.a.) (p. 28). Como un arte, Paul afirma que se desarrolla con la práctica. Por supuesto, la práctica no es posible sin la existencia previa de una capacidad.

Haciendo eco de la doctrina de Siegel (2005), que establece la diferencia entre el componente evaluativo y el espíritu crítico, Paul (2005) distingue entre el sentido débil y fuerte del pensamiento crítico. El primero describe un estado en que el individuo posee algunas de las habilidades y disposiciones que caracterizan la criticidad. El problema es que éstas se usan para perseguir fines externos, ajenos a los ideales de la verdad, la justicia y el bien, entre otros. En este contexto, los elementos de la criticidad consisten en unos instrumentos útiles que nos ayudan a perseguir nuestras metas, independientemente de cuáles sean. El abogado criminalista, que exhibe mucho de los elementos inherentes al pensamiento crítico, y los utiliza para sacar libre a su cliente, es un ejemplo del sentido débil. Paul expresa que no es deseable que desarrollemos este sentido de criticidad en nuestros estudiantes.

El sentido fuerte implica que las habilidades y disposiciones críticas se convierten en medios y fines. Dentro de este enfoque, se asume que estos elementos habrán de llevar al individuo a perseguir y asumir posiciones que se pueden describir como verdaderas, justas y éticas: “El pensamiento crítico en su *sentido fuerte* es un nivel superior auto-reflexivo que implica una retícula argumental o visión del mundo (conjunto de creencias, supuestos e inferencias que reflejan intereses, compromisos y percepciones) que exige un enfoque dialógico y dialéctico” (Difabio, 2005, p. 175).

Este sentido fuerte del pensamiento crítico se remonta a Sócrates y Platón en sus disputas con los sofistas. Éstos eran criticados porque empleaban y enseñaban las artes del pensamiento y la retórica para fines ajenos a la verdad y el bien. En cambio, Platón mantenía que, mediante la razón y el método de la dialéctica, podríamos acceder a las formas y a la verdad. Aunque Paul (2005) no está comprometido con la metafísica platónica, su posición asume que, mediante el pensamiento correcto, llegaremos a liberarnos de la opresión del error y la

superstición a medida que nos acercamos a la verdad. Paul, al igual que Siegel, conservan el concepto de verdad, aunque siempre existe, y existirá, la posibilidad de la falibilidad. Aunque nos podemos acercar a lo que es cierto, y esto se determina a base del consenso de la comunidad pertinente, en todo momento tenemos que mantener una crítica a nuestras posiciones y conclusiones pues existe la posibilidad que puedan estar erradas.

### III.

La posición contextualista sobre el pensamiento crítico mantiene una posición pesimista sobre la posibilidad de trascender los sesgos que caracterizan nuestras vidas. Esta posición tiene una historia más corta que la objetivista y, por ende, nos limitaremos a examinar el pensamiento de tres filósofos principales: John Dewey, Ludwig Wittgenstein y Richard Rorty. En un artículo titulado “Context and thought” (1960), John Dewey describe la falacia analítica como uno de los errores más comunes entre los filósofos. Ésta “se halla en donde las distinciones o elementos que son discriminados son tratados como si puedan ser finales y autosuficientes” (t.d.a.) (p. 93). Contrario a esto, Dewey señala que todo pensamiento y lenguaje forman parte de un sistema o contexto.

Dewey rechaza términos como *data sensorial*, *realidad* y *hechos* a favor de *experiencia* o *situación*. Estos dos términos se diferencian de los anteriores por su naturaleza contextualista u holística. Según él, la experiencia siempre se compone de dos aspectos. En primer lugar se halla el trasfondo. Éste se compone de todos los elementos culturales, históricos y accidentales que forman una tradición. El trasfondo siempre estará implícito en nuestras percepciones y razonamientos. El otro componente es el interés selectivo. Éste se refiere al foco o tema específico hacia el cual se dirige nuestra atención.

La falacia analítica ocurre cuando nos dirigimos al interés selectivo sin tomar en consideración el trasfondo del cual forma parte. La atención o el análisis sin el trasfondo carecerían de sentido. Por ejemplo, si se examina el tema de la adicción en nuestra sociedad no es posible ignorar el trasfondo religioso. Nos guste o no, para mucha de nuestra población la adicción no es una enfermedad o una condición, sino un vicio o pecado contra el cual debemos luchar. Por esta razón, se ve con sospecha los intentos por medicalizar (o legalizar) determinados narcóticos. Cometemos esta falacia cuando se ignora el trasfondo de una sociedad. Por consiguiente, “el problema no se halla en el análisis, sino en el filósofo que ignora el trasfondo en el cual, y por el cual, sucede el análisis” (t.d.a.) (Dewey, 1960, p. 93).

Muchos de los errores que a menudo cometemos los occidentales, al criticar las prácticas de Medio Oriente, son instancias de la falacia analítica. Por ejemplo, mientras en occidente nos interesa desarrollar el pensamiento autónomo y reflexivo, en muchos países islámicos los niños y las niñas de cinco años de edad comienzan su instrucción formal en las madrazas o escuelas religiosas. El objetivo de este período es que conozcan, reciten y memoricen el Corán. Desde nuestra perspectiva secular, lo que hacen en estas sociedades con los estudiantes es abominable, pues se les adoctrina, evitando que desarrollen su autonomía y

objetividad. Por otra parte, desde su trasfondo religioso, ¿de qué sirven estos dos fines si sólo logra alejarlos de la voluntad y la presencia divina? ¿Qué sentido tendrían unos ideales si te acercan a la condenación?

Siegel (2005), por ejemplo, liga el concepto de enseñar a ser crítico con el principio ético kantiano que mantiene que hay que respetar a los seres humanos, pues son fines y no medios. Desde esta perspectiva, obramos inmoralmente cuando adoctrinamos y no desarrollamos la racionalidad y la autonomía en los estudiantes. En referencia a éstos, Siegel (2005) afirma que “tales personas son quienes, desde mi perspectiva, merecen ser tratados como fines en sí mismos y no como meros medios” (t.d.a.) (p. 542). Aquí se presupone que nuestra doctrina sobre la criticidad es la única y correcta, y que se puede emplear para evaluar otras sociedades. Sobre la necesidad de justificar este principio de las personas como fines, Siegel (2005) arguye que “este principio, me parece a mí, que es relativamente no controversial y que se puede asegurar a través de varios modos de justificación” (t.d.a.) (p. 544). Esto podrá ser el caso para un intelectual educado en tradición europea, pero no para otras culturas diversas. Además, ¿por qué adoctrinarlos y acercarlos a Dios es contrario a su dignidad y tratarlos como fin? El problema está en que, al aplicar nuestros valores a otras sociedades, asumimos que son universales y absolutos. Por ende, la falacia no está sólo en ignorar el trasfondo, lo cual no es posible, sino en imponer nuestro marco interpretativo como neutral, imparcial y objetivo.

Intentemos visualizar las prácticas de las madrazas desde el trasfondo de estas sociedades. Contrario a nuestra civilización, estas sociedades no atravesaron por unos eventos históricos similares al surgimiento de las ciencias, la Iluminación, y la revolución francesa. Por ende, no se desarrollaron valores como la autonomía, la verdad a través de la razón y la emancipación. Su trasfondo se compone por elementos como *hacer la voluntad de Alá, alcanzar la salvación y someternos al orden divino*. A primera instancia se podría señalar que estos principios son indeseables, pues violan los valores básicos. La pregunta es: ¿de quiénes? Es erróneo creer que nuestro trasfondo es neutral e imparcial. Esto nos lleva a cometer otra falacia, la de generalización. Ésta se comete cuando se “suprime el contexto. Dada esta supresión, los elementos se convierten en absolutos, pues no tienen condiciones que los limita” (t.d.a.) (Dewey, 1960, p. 96). Los principios de autonomía, libertad individual y criticidad nos parecen ser correctos simplemente porque hemos crecido intelectualmente asumiéndolos como absolutos. Se podría argüir que, en las universidades y otros centros del secularismo, se nos ha adoctrinado a creer que nuestros principios son universalmente válidos. En cambio, ¿por qué la autonomía es más importante que hacer la voluntad de Dios? Por ejemplo, si los islámicos y los cristianos están en lo correcto, ¿de qué nos sirve la autonomía, la criticidad y la emancipación si nos condena a un estado de sufrimiento alejado de la gracia y la felicidad divina?

Ludwig Wittgenstein en su etapa madura adquiere una posición distinta a la que había asumido en el *Tractatus logico-philosophicus* (1918/2003). En esta primera etapa se había afirmado que el mundo estaba compuesto por hechos. Estos hechos se captan o se representan en el pensamiento o el lenguaje a través del

proceso de figuración. Esto implica la creación de unos signos que espejan estos hechos. En cambio, el Wittgenstein maduro habrá de llegar a unas conclusiones radicalmente distintas. Ahora se niega que exista una correspondencia posible entre el lenguaje y el pensamiento, por un lado, y los hechos del mundo, por el otro. Según Wittgenstein (1965), “pensar es esencialmente operar con signos” (t.d.a.) (p. 16). Pero la relación de correspondencia, entre signos y hechos, es sustituida por las metáforas de los juegos del lenguaje. Éstas “son modos de usar signos de manera más simple que los que usamos en nuestro lenguaje cotidiano que es altamente complejo. Los juegos de lenguaje son las formas del lenguaje con las cuales un niño comienza a hacer uso de las palabras” (t.d.a) (Wittgenstein, 1965, p. 17).

Iniciarnos a hablar un idioma es aprender los diversos contextos de significados que contienen sus expresiones. No existe una lógica universal que caracteriza todos los lenguajes. Por ejemplo, consideramos la palabra *mente*. Es erróneo, como creyó Descartes, asumir que *mente* se refiere a una sustancia interna, no extendida que se asocia con el cerebro. Las reglas de uso de este término son muy diversas. Decimos *tener algo en mente*, como si se tratara de un recipiente; de igual forma se afirma que *él no está claro de la mente* como si nos refiriéramos a un estado de ser. Cuando un niño da las contestaciones incorrectas, lo acusamos de *no usar su mente* (como si se tratara de un instrumento). Por último, cuando una persona es tolerante decimos que *él es amplio de mente* como si se tratara de un espacio.

Según Wittgenstein (1965), de la misma forma que no existen unos elementos universales y comunes a los juegos, pues sus reglas son internas y varían, las leyes y la gramática que rigen los diversos sistemas lingüísticos no son constantes. Esto implica que no existe un lenguaje ideal que sea capaz de representar el mundo. Por consiguiente, Wittgenstein inicia el desinterés posmoderno por la metafísica (ontología), que asume la posibilidad de ir más allá de nuestros esquemas interpretativos para conocer la realidad. El énfasis no está en describir el mundo o la realidad, sino en entender la gramática interna de nuestros lenguajes. La función del filósofo es clarificar desde adentro del sistema las diversas expresiones lingüísticas que a menudo nos crean dificultades.

¿Qué implicaciones tienen estas ideas para el pensamiento crítico? Si partimos de la premisa que el pensamiento es lenguaje internalizado, esto implica que no existe una forma correcta de razonar, como ha alegado la versión objetivista. Lo que tenemos es una diversidad de contextos o sistemas de pensamiento que, en principio, son tan válidos como cualquiera otro: “Wittgenstein denies that there exists one form of rationality or argumentation that would universally serve every subject matter or form of dialogue” (Thompson, 2004, p. 486). Los defensores de la versión objetivista, moderna, exceptuando a McPeck, parecen asumir que la criticidad es una destreza genérica que podemos implantar a través de las diversas épocas, materias y áreas de interés. “This view of thinking is a reductive concept of thinking as a means–ends instrumentality, a series of techniques than can move from one space to another” (Peters, 2007, p. 352).



Por otra parte, si se acepta la naturaleza contextual del lenguaje y el pensamiento habría que llegar a una conclusión muy diferente:

Critical thinking is limited to the historical situation that contains it and is, of necessity, partial, limited and biased... Therefore, whenever a philosopher accuses a previous philosopher of offering biased accounts of 'critical thinking' (or for anything else for that matter), they are simply emptying the terms of its historical content so they can refill it with their own limited and biased way of seeing. (Anderson, 2001, p. 213)

Si el pensamiento crítico es contextual, habría que explicar que es un tipo de razonamiento que abunda en el ámbito académico y se diferencia, por ejemplo, de los modos que hallamos en la religión, las artes, el comercio y la calle. Por consiguiente, se podría sugerir que dejemos de hablar de *pensamiento crítico*, debido a la connotación que conlleva esta expresión, y comencemos a usar la frase *pensamiento académico*.

Las ideas de Richard Rorty son continuas con las argumentaciones de John Dewey y Ludwig Wittgenstein. Como hemos visto, uno de los temas centrales a estos dos filósofos es la naturaleza contextual del pensamiento. Rorty introduce dos conceptos para elaborar sobre eso que Dewey denominó *el trasfondo*. En primer lugar, el término *contingencia* describe la naturaleza accidental e histórica que ha tomado nuestra tradición. Como hemos sido formados dentro de este contexto de significado, creencias, prácticas y valores desde la niñez, tendemos a asumir ingenuamente que estos elementos son necesarios y absolutos. El objetivo de la deconstrucción es demostrar el carácter contingente del modo en que hablamos y pensamos. "Decir que la verdad no está ahí afuera es simplemente decir que donde no hay proposiciones no hay verdad, que las proposiciones son elementos de los lenguajes humanos, y que los lenguajes son creaciones humanas" (Rorty, 1989/1991, p. 25). Por consiguiente, no sólo la forma que pensamos es interpretativa y contextual, sino que es accidental. Por ejemplo, si no se hubiese dado el surgimiento de las ciencias a comienzo de la modernidad, la Iluminación, la Revolución Francesa y las Guerras Mundiales, nuestra concepción en torno al ideal del pensamiento sería posiblemente muy distinta.

El otro concepto es la ironía. "Empleo el término *ironista* para designar a esas personas que reconocen la contingencia de sus creencias y de sus deseos más fundamentales" (Rorty, 1989/1991, p. 17). Cuando examinamos la manera en que los eventos evolucionaron, nos damos cuenta que no existe un proyecto o un plan divino que los haya determinado. Han ocurrido unos accidentes históricos que explican nuestro pensamiento actual. Según Rorty, la transición entre la época medieval (La Edad de la Fe) y la era moderna (La Edad de la Razón) no significó un cambio radical, pues se mantuvo la presunción de que: el mundo o el yo tienen una naturaleza intrínseca – una naturaleza que físico o el poeta pueden haber vislumbrado – es un remanente de la idea de que el mundo es una creación divina, la obra de alguien que ha tenido algo en su mente, que hablaba un lenguaje propio en el que describió su propio proyecto. (Rorty, 1989/1991, p. 41)

Por otra parte, reconocer la naturaleza accidental y arbitraria de nuestra tradición, lenguaje y pensamiento no implica resignarnos. Es entender que no existe un programa o proyecto preestablecido de vida que tenemos que ejecutar. Rorty nos invita a que abandonemos la metáfora de la mente como espejo de la realidad, que nos mantiene cautivo desde Platón, y nos movamos hacia la autocreación, labor que siempre se realiza dentro del contexto cultural e histórico. Ante la ausencia de un plan divino u orden racional que descubrimos a través del intelecto, los seres humanos podemos alterar la estructura de nuestro lenguaje y, por ende, del pensamiento para diseñar una forma de vida de acuerdo a nuestro bienestar.

#### IV.

¿Qué implica todo esto para el pensamiento crítico? En primer lugar, desde la perspectiva contextualista, la noción de *distanciarnos* de nuestro contexto cultural e histórico para alcanzar una posición imparcial y objetiva es una ilusión. Debemos aceptar que nuestro lenguaje y pensamiento son siempre interpretativos. Por consiguiente, no es posible trascender la interpretación para alcanzar, como supone la perspectiva objetivista, un punto de vista neutral, privilegiado: “‘la interpretación’ es como un virus, o como un fármaco, que infecta todas las cosas con la que entra en contacto” (Vattimo, 2006, p. 68). Por consiguiente, todo es interpretación.

La posición de Siegel es contraria a esta conclusión. El hecho que los criterios de evaluación se originan en un contexto histórico y cultural, no implica que carezcan de validez universal (Hendricks, 2006). Otra vez, el conflicto entre ambas posiciones se centra en la posibilidad de trascender la situación mediante el pensamiento. En términos generales, es posible que esta controversia entre los objetivistas y los contextualistas sea en principio irresoluble.

En segundo lugar, según los contextualistas, eso que se denomina *pensamiento crítico* es sólo un tipo de pensamiento entre diversas alternativas que, en principio, es tan válido como cualquiera otro. Las reglas que determinan qué es válido en el razonamiento son siempre internas a una forma de vida o cultura. La presunción que este modo de pensamiento es en realidad un meta-pensamiento, que es aplicable a todas las materias y situaciones, es un mito. “The primary appeal of the meta-cognitive discourse on critical thinking is the assumption that the competency offers an effective generic instrument for epistemic discernment regardless of context or circumstance” (Hyslop-Margison, 2003, p. 320).

Esto explica, por ejemplo, por qué los cursos de pensamiento crítico, tan populares en la década de los setenta y ochentas, han desaparecido de muchos currículos universitarios. La presunción que el estudiante puede transferir estas destrezas y reglas de pensamiento a través de diversas situaciones de su vida es cuestionable. Emery J. Hyslop-Margison (2003) afirma que este dogma de la

transferencia sostiene que los estudiantes pueden aplicar las destrezas de pensamiento a diversas materias y situaciones. Este autor establece una distinción entre transferencias básicas (low-road transfer) versus transferencias complejas (high road transfer) y afirma que las destrezas de pensamientos se refieren a la segunda clase. Según esta distinción, sólo las transferencias básicas (por ejemplo, manejar un auto de cambios) se pueden pasar a diversos contextos. Concluir que el pensamiento crítico es aplicable a innumerables situaciones es un error de categoría, pues se toma el pensar como si se tratara de una transferencia básica.

En tercer lugar, desde la perspectiva contextualista, iniciar a un estudiante al pensamiento crítico es, en principio, tan adoctrinador e ideológico como podría ser el catecismo católico. Por ejemplo, examinemos el principio de la autonomía que es inherente a la criticidad. Según la versión tradicional, la autonomía capacita al estudiante para emanciparse de su entorno y asumir una posición objetiva. En cambio, para Foucault “la autonomía parece ser una forma de disciplina: el control que se ejerce dentro de la sociedad se transfiere al interior” (t.d.a) (Thompson, 2004, p. 490). Según esta versión, la sociedad pluralista nos interioriza sus reglas para que podamos funcionar sin controles heterónomos. La ironía es que se nos hace pensar que somos independientes y libres. De manera similar, Jan Masschelein, elaborando sobre la fábula posmoderna de Lyotard (1984), sostiene que la ideología del pensamiento crítico tiene un propósito distinto al que tradicionalmente se alega. Según el modernismo, se asume que el sujeto, el yo, es primario e independiente y posteriormente pasa a configurar y a darle significado al mundo. En cambio, “la fábula posmoderna nos dice lo opuesto: el sistema produce o constituye los sujetos humanos y los constituye precisamente como sujetos críticos y autónomos que necesita para continuar su desarrollo”. (t.d.a.) (Masschelein, 2004, p. 357). Por consiguiente, la criticidad es sólo un modo de operación que la sociedad pluralista requiere para crecer y promover sus intereses. En este sentido, no constituye una perspectiva privilegiada y trascendental, el ‘ojo de Dios’, que hemos asumido por siglos.

Como muchas otras controversias en la filosofía, el debate entre las doctrinas objetivistas y contextualistas sobre el pensamiento parece ser irresoluble. Por lo tanto, habrá momentos históricos en que nos sentimos optimistas, asumimos que podemos trascender nuestro contexto y dejar una huella eterna en las ideas de nuestra civilización. Platón, René Descartes, Immanuel Kant y Eugenio María De Hostos representan esta visión. En cambio, habrá otras eras en que nos hacemos conscientes de la limitación de nuestro lenguaje, cultura y pensamiento. Los fracasos de los proyectos que intentan trascender y asumir una postura neutral, imparcial y objetiva nos lleva a reconocer humildemente que sólo somos como unas arañas que construyen dentro de su telar. El momento actual parece señalar esta concepción

De ahora en adelante, la frase ‘traducción del autor’ estará abreviada por t.d.a.

## Referencias

- Anderson, H. (2001). What do pragmatists have to say about critical thinking? *Educational Theory*, 51(2), 209-216.
- Cuypers, S. E. (2004). Critical thinking, autonomy and practical reason. *Journal of Philosophy of Education*, 38(1), 75-90.
- Cuypers, S. E. & Haji, I. (2006). Education for critical thinking: Can it be non-indoctrinative? *Educational Philosophy and Theory*, 38(6), 723-743.
- Dewey, J. (1960). Context and thought. En R. J. Bernstein (Ed.), *On Experience, Nature and Freedom*. (pp. 88-110). New York, USA: The Bobbs-Merrill Co. Inc.
- Difabio de Anglat, H. (2005). El 'critical thinking movement' y la educación intelectual. *Estudios sobre la educación*,(9), 167-187.
- Hendricks, C. (2006). Trust and suspicion in critical thinking as transcendence. *Philosophy of Education Society Yearbook*, 295-302.
- Hume, D. (1988). *Tratado de la naturaleza humana*. Madrid, España: Editorial Tecnos.
- Hyslop-Margison, E. J. (2003). The failure of critical thinking: Considering virtue epistemology as a pedagogical alternative. *Philosophy of Education Society Yearbook*, 319-326.
- Irwin, T. (1995). *Plato's ethics*. New York: Oxford University Press.
- Liotard, J. F. (1984). *La condición posmoderna* (M. A. Rato, Trad.). Madrid, España: Cátedra Teorema.
- Masschelein, J. (2004). How to conceive of critical educational theory today? *Journal of Philosophy of Education*, 38(3), 351-366.
- McPeck, J. (1981). *Critical thinking and education*. New York: St. Martin's Press.
- Paul, R. (2005, summer). The state of critical thinking today. *New Directions for Community Colleges*, (130), 27-38.
- Peters, M. A. (2007). Kinds of thinking, styles of reasoning. *Philosophy of Education Yearbook, Society of Australasia*, 350-363.
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad* (A. E. Sinot, Trad.). Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S. A. (Trabajo original publicado en

1989).

Siegel, H. (2005). Neither humean nor (fully) kantian be: Reply to Cuypers. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 535-547.

Taylor, C. (1989). *Sources of the self*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Thompson, C. (2004). What are the bounds of critical rationality in education? *Journal of Philosophy of Education*, 38(3), 485-492.

Vattimo, G. (2006). La edad de la interpretación. En R. Rorty & G. Vattimo, *El futuro de la religión* (S. Zabala, Comp.). Barcelona, España: Paidós, 65-84.

Wittgenstein, L. (1965). *The blue and brown books*. New York, USA: Harper Colophon Books.

Wittgenstein, L. (2003). *Tractatus logico-philosophicus* (J. Muñoz & I. Reguera, Trads.). Madrid, España: Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1918).

Zabala, S. (2006). Introducción: Una religión sin teístas ni ateos. En R. Rorty & G. Vattimo, *El futuro de la religión* (S. Zabala, Comp.). Barcelona, España: Paidós, 15-46.