

CONDICIONES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO DE INICIO DEL SIGLO XXI

M. Rosario González Martín,
Jon Igelmo Zaldívar y Gonzalo Jover Olmeda (eds)



Colección

Grupo Cultura Cívica y Políticas Educativas, n. 4

Edita

FahrenHouse

Valle Inclán, 31

37193. Cabrerizos (Salamanca, España)

www.fahrenhouse.com

© De la presente edición:

FahrenHouse

y los autores

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse ni transmitirse sin permiso de FahrenHouse, salvo para usos docentes o no comerciales.

ISBN (PDF): 978-84-123078-1-8

Título de la obra

Condiciones del pensamiento crítico en el contexto educativo de inicio del siglo XXI

Autores de la obra

M. Rosario González Martín, Jon Igelmo Zaldívar y Gonzalo Jover Olmeda (Eds.)

Diseño y composición

Iván Pérez Miranda

Imagen de portada

Silvia Martínez Cano <www.silviamartinezcano.es>

Título: Trinidad. Técnica: Fotografía digital impresa, 240x160 cm

Propiedad: Centro Universitario Cardenal Cisneros (Universidad Alcalá de Henares). Año: 2015

Cómo referenciar esta obra

González Martín, M. R., Igelmo Zaldívar, J. y Jover Olmeda, G. (Eds.). (2021). *Condiciones del pensamiento crítico en el contexto educativo de inicio del siglo xxi*. Salamanca: FahrenHouse.

Materia IBIC

JN- Educación Pedagogía

Fecha de publicación: febrero de 2021

Comité científico de la Serie Grupo Cultura Cívica y Políticas Educativas

María Belando (UCM); Laura Camas (UCM); David Carabantes (UCM); Arantza Carrasco (UCM); Beatriz de la Riva (UCM); Tatiane de Freitas (UCM); Carolina Fernández-Salinerio (UCM); Juan Luis Fuentes (UCM); Beatriz Gálvez (UCM); Alicia García (Universidad Católica de París); M. Rosario González Martín (UCM); José L. González Geraldo (UCLM); Jon Igelmo (UCM); Gonzalo Jover (UCM); José Ladera (UCM); David Luque (URJ); Prado Martín-Ondarza (UCM); Jorge Márquez (UCM); Santiago Ortigosa (UCM); Marcelo Posca (UCM); Ignacio Quintanilla (UCM); Patricia Quiroga (UCM); Paloma Redondo (UCM); Silvia Sánchez-Serrano (Universidad Antonio de Nebrija); Lydia Serrano (UCM); Alba Torrego (UCM); Aída Valero (UCM).

Este libro ha sido financiado grupo de investigación «Cultura Cívica y Políticas Educativas» de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Proyecto: Elaboración de un modelo predictivo para el desarrollo del pensamiento crítico en el uso de las Redes Sociales (Citired): RTI2018-095740-B-I00. Convocatoria de Proyectos I+D de Retos de Investigación del Ministerios de Ciencias e Innovación y Ministerio de Universidades.

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción	5
<i>M. Rosario González Martín, Jon Igelmo Zaldívar y Gonzalo Jover Olmeda</i>	
BLOQUE I: EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y SUS LÍMITES EN PERSPECTIVA FILOSÓFICA. APROXIMACIONES DESDE LA ÉTICA Y LA POLÍTICA	
1. Radicalización, violencia y no-violencia	13
<i>Hernán Neira</i>	
2. ¿Cuánto pensamiento crítico hace falta? En busca de unas nuevas virtudes dianoéticas	21
<i>Ignacio Quintanilla Navarro</i>	
3. Democracia radical, neoliberalismo y educación. Notas en torno a Chantal Mouffe y Wendy Brown	29
<i>Marcelo Posca Cohen</i>	
4. Perspectivas contemporáneas sobre el sentido de la vida. Reflexiones educativas entre la radicalidad y el pensamiento crítico	39
<i>Javier Bermejo Fernández-Nieto</i>	
BLOQUE II: EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y SU RELACIÓN CON EL ESPACIO Y EL TIEMPO ESCOLAR	
5. Ritmo y lentitud como condiciones del pensamiento crítico en el debate pragmatista	53
<i>Gonzalo Jover Olmeda y Silvia Sánchez-Serrano</i>	
6. El cuidado y la solicitud como elementos para el pensamiento crítico: de Max Van Manen a Emmi Pikler	61
<i>Patricia Quiroga Uceda</i>	

7. Pensar críticamente la educación en los años setenta del siglo XX: cuando la crítica desbordaba a las instituciones	71
<i>Jon Igelmo Zaldívar</i>	
8. Categorización social, estereotipación y prejuicio. Habitar la escuela para valorar las diferencias socioculturales	79
<i>Prado Martín-Ondarza</i>	
BLOQUE III: LA CONDICIONES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL INICIO DEL SIGLO XXI: DEL DESAFÍO DIGITAL A LOS CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD	
9. Redes sociales ¿Un asalto al corazón de la democracia?	93
<i>Laura Camas Garrido, Aída Valero Moya y Mireia Vendrell Morancho</i>	
10. Pensamiento crítico digital, la necesaria referencia a la creatividad y la emoción. La literatura transmedia como nexo de unión	105
<i>Violeta Rubio y M. Rosario González Martín</i>	
11. ¿Es necesario un nuevo pensamiento crítico para la era digital?	115
<i>Yaiza Sánchez-Pérez y Juan Luis Fuentes Gómez-Calcerrada</i>	
12. Reflexiones en torno al papel del pensamiento crítico en el ámbito laboral sociosanitario	127
<i>Aranzazu Carrasco Temiño y María R. Belando-Montoro</i>	

INTRODUCCIÓN

M. Rosario González Martín

Jon Igelmo Zaldívar

Gonzalo Jover Olmeda

Universidad Complutense de Madrid

Los capítulos que componen este libro tienen como propósito centrar la temática del pensamiento crítico en el contexto del inicio del siglo XXI en el ámbito propio de la educación. Los textos fueron presentados en el IX Congreso Internacional de Filosofía de la Educación (CIFE) celebrado en Sevilla los días 11, 12 y 13 de septiembre de 2019, con el título de «Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa». El punto de partida son, por tanto, las comunicaciones que conformaron tres paneles organizados por el grupo «Cultura Cívica y Políticas Educativas» de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Asimismo, este libro encuentra su anclaje dentro del proyecto I+D+i dirigido por los investigadores Gonzalo Jover Olmeda y María Rosario González Martín del grupo «Cultura Cívica y Políticas Educativas». El proyecto tiene por título «Elaboración de un modelo predictivo para el desarrollo del pensamiento crítico en el uso de las redes sociales» (núm. RTI2018-095740-B-100). Su objetivo es conocer las claves que configuran el ejercicio del pensamiento crítico en el uso que hacen los jóvenes de las redes sociales. El enfoque del proyecto es interdisciplinar y su dimensión es de carácter internacional.

Con el congreso CIFE de 2019 y el proyecto de investigación mencionado como elementos de anclaje fundamentales, la estructura de este libro se

compone de tres bloques diferenciados que indagan en cuestiones concretas relacionadas con el pensamiento crítico y la educación. El primer bloque aborda los límites del pensamiento crítico en perspectiva filosófica. El segundo bloque relaciona el pensamiento crítico con el espacio y el tiempo escolar. Finalmente, el tercero de los bloques se centra en las condiciones del pensamiento crítico iniciado el siglo XXI. A continuación, de forma lo más sintética, se presentan las líneas generales de cada uno de los bloques mencionados.

El libro inicia abordando la cuestión referente a los límites del pensamiento crítico en perspectiva filosófica. Lo que se plantea en los cuatro textos que componen este bloque es indagar en el fundamento del pensamiento crítico, en los aspectos cognitivos, metacognitivos, afectivos o culturales, etc. que intervienen en el mismo. Como resultado en los textos escritos por Hernán Neira (Universidad Santiago de Chile), Ignacio Quintanilla Navarro (UCM), Marcelo Posca Cohen (UCM) y Javier Bermejo (UCM) se discuten 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.

También en este bloque se pone especial énfasis en cuestiones propias de la comunicación humana, fundamental para toda reflexión en clave política, y en los sesgos que la devalúan o pervierten, esto son: hábitos, malentendidos, intereses y falacias. Unos sesgos que en su reverso funcionan como dimensiones o condiciones de posibilidad de la propia 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 conlleva no 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 representar el fin de neoliberalismos como sistema hegemónico mundial, ha reforzado las dinámicas de poder asentadas en la lógica del capitalismo del principio del siglo XXI. Se toma en consideración, en este contexto, las ideas de Ch. Mouffe y su propuesta por radicalizar la democracia. O lo que es lo mismo, se articula la idea de una ciudadanía radical democrática. Su propuesta es una respuesta a la crisis de representación, en la cual la educación apenas juega un papel significativo.

Se incluye también, todavía dentro de este primer bloque, 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 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 sentido y significado de la vida. Se trata del 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.

El segundo bloque del libro tiene por título «El pensamiento crítico y su relación con el espacio y el tiempo escolar». Lo conforman los capítulos escritos por Gonzalo Jover (UCM) y Silvia Sánchez-Serrano (Universidad Antonio de Nebrija), Patricia Quiroga Uceda (UCM), Jon Igelmo Zaldívar (UCM) y Prado Martín-Ondarza (UCM). La referencia de partida para los textos que se incluyen en este segundo bloque es que 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 el 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 es 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 de establecer cambios a partir de acontecimientos que surgen o situaciones imprevistas. Es 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 a la que invitan los 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 autor es 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 cuestiones concretas de las experiencias cotidianas. Así, la mirada atenta y el pensamiento reflexivo encuentran en lo particular 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 educativo. Un desbordamiento que quedó representado por el impacto mundial de las teorías de la desescolarización.

El último de los bloques lleva por título «Las condiciones del pensamiento crítico en el inicio del siglo XXI: del desafío digital a los contextos de vulnerabilidad». Los autores que han escrito los capítulos que se incluyen en esta sección del libro son Laura Camas (UCM), Aída Valero (UCM), Mireia Vendrell (UCM), Violeta Rubio (UCM), Rosario González Martín (UCM), Yaiza Sánchez-Pérez (UNIR), Juan Luis Fuentes (UCM) Aranzazu Carrasco Temiño (UCM) y María R. Belando-Montoro (UCM). La idea que recorre estos trabajos es que 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 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 prioritarios 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 alberga la posibilidad de generar procesos críticos 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 bloque se reivindican otros espacios educativos para su ejercicio, como el ámbito laboral sociosanitario. De tal forma, se presenta 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 conclusiones de una manera ordenada y en perspectiva analítica. Así mismo, el pensamiento crítico, en el ámbito laboral sociosanitario, enfrenta el desafío de buscar su desarrollo en un contexto de vulnerabilidad.

En este bloque se incluye una reflexión amplia sobre las 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 contextos 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.

Claramente este libro trata temáticas diferentes y complementarias que todas tienen como centro la reflexión sobre la conceptualización y la enseñanza del pensamiento crítico en siglo XXI. Se toma conciencia, por tanto, del concepto en su complejidad y se responde con propuestas educativas posibles y de calado. Es por tanto este libro una aportación relevante para quien quiera adentrarse en el estado de la cuestión de un modo abierto a la complejidad y posibilidades del momento actual.

Página intencionadamente en blanco.

**BLOQUE I:
EL PENSAMIENTO
CRÍTICO Y SUS LÍMITES EN
PERSPECTIVA FILOSÓFICA.
APROXIMACIONES DESDE
LA ÉTICA Y LA POLÍTICA**

Página intencionadamente en blanco.

CAPÍTULO 1

RADICALIZACIÓN, VIOLENCIA Y NO-VIOLENCIA

Hernán Neira

Universidad de Santiago de Chile

1. El contexto

Presionados por manifestaciones masivas a lo largo de todo Chile, el gobierno y el parlamento de Chile decidieron en diciembre 2019 un camino para modificar la Constitución¹. Esa constitución fue aprobada en plena dictadura del general Pinochet por iniciativa de este, en 1980, con partidos políticos bajo prohibición, sin libertad de prensa, sin libertad de reunión, con miles de detenidos y exilio. A pesar de sus defectos y de una rigidez que hace muy difíciles los cambios, esa constitución preveía un limitado retorno a la democracia desde 1990, a condición de no tocar el sistema económico ni alterar el hecho de que mantener al Estado como un observador de intereses privados, donde los ciudadanos son entendidos como consumidores. Las políticas públicas y sociales (salud, educación, pensiones, vivienda, territorio, medio ambiente) quedan sometidos a una primacía de

¹ Sin embargo, la propuesta acordada en el Parlamento nace con dificultades, pues pide quórum de dos tercios para todo acuerdo. Con ello, el mismo tercio que apoyó a la dictadura y la constitución nacida en ella, hoy vigente, mantiene el veto frente a la aspiración de una modificación real.

la propiedad privada establecida por medio del artículo 19, número 24. En él, muchos de los derechos enunciados en la misma Constitución son entendidos, no como derechos surgidos de una convención política, sino como expresión de la propiedad privada inherente a la naturaleza humana, pasando por alto que aquella es un invento extraordinariamente reciente, fruto de la conjunción entre el nacimiento de la burguesía europea y de la filosofía política de Locke, Kant y de otros autores liberales. Ejemplos de la sacralización de la propiedad privada en Chile son el tratamiento que tienen la minería y el agua en la constitución vigente, donde son definidas como bienes de un Estado que las da en concesión. Esta concesión, una vez adquirida por individuos o empresas, es propiedad privada, y así los bienes públicos que han sido eje, desde la Colonia, de la riqueza individual y pública en el país, se transforma en privados²:

El dominio del titular sobre su concesión minera está protegido por la garantía constitucional de que trata este número [24 del artículo 14...]. Los derechos de los particulares sobre las aguas, reconocidos o constituidos en conformidad a la ley, otorgarán a sus titulares la propiedad sobre ellos (República de Chile, *Constitución Política*).

Por su origen y contenido, muy pocos jóvenes se sienten identificados con esa constitución, menos aun la deben haber leído, aunque han escuchado, de sus compañeros, que los ejes fundamentales de su vida futura quedarán subordinados a la propiedad privada de otros. Llenos de incertidumbre, sí tienen la certeza de que les espera un futuro de multiplicidad de trabajos inestables y mal pagados, no por incapacidad personal, sino porque uno de los principales medios para alcanzar la propiedad es la herencia del capital financiero o del capital cultural que se transmite por medio de la filiación familiar, una educación privada al alcance de muy pocos y la adquisición de empresas por parte de escasísimas familias o compra/venta de empresas internacionales³. El papel subordinado en que deja al Estado la mencionada

² Agua y minería son indisociables, porque la explotación minera es imposible sin abundante agua, de forma que esta es indispensable tanto para la hidratación humana como la generación de riqueza.

³ Un estudio de 2016 muestra que un tercio de toda la riqueza producida en Chile va al bolsillo del 1 % de la población. El análisis de detalle manifiesta desequilibrios todavía más acentuados: el 0,1 % de la población acumula el 20 % de la riqueza producida. Y, el 0,01 %, unas trecientas familias, recibe el 11,5 % de toda la riqueza producida en el país (López, Figueroa and Gutiérrez).

constitución ha llevado a que la educación pública esté bien extendida, pero lejos de favorecer una movilidad social basada en el mérito, la impida.

2. El concepto de radicalización

En esas circunstancias, muchos jóvenes se radicalizan en el sentido de que pasan a la expresión pública y sobre todo universalizante de reivindicaciones de todo tipo –antes consideradas como intereses individuales. El propósito es ampliar los límites de las libertades liberales clásicas y establecer otras nuevas, pero no incompatibles con las anteriores. Las nuevas reivindicaciones apuntan tanto a la generación de normas de vida cotidiana y laboral (igualdad de género, igualdad de remuneraciones por el mismo trabajo sin distinción de género) como a la generación de nuevos bienes jurídicos y sociales: reconocimiento de derechos étnicos para los indígenas, derechos de los animales, el carácter público del agua, cuidado del medio ambiente y transporte público gratuito. Pocas de estas reivindicaciones son alcanzables sin restricciones aspectos del artículo 19 de la Constitución, es decir, sin restringir los derechos ligados a la propiedad privada, aunque no requieren su superación/abolición, por lo que no se trata de una revolución comunista o marxista⁴. Algunas de las anteriores reivindicaciones son compatibles con una tradición reformista y de protección estatal bien anclada en antiguos partidos de derecha (moderada) centro y de izquierda chilenos hasta 1973, aunque con oscilaciones revolucionarias en algunos de estos durante la década de 1970. Ahora bien, esos partidos se desprendieron de ese anclaje en los pactos de transición a la democracia en Chile. Con ello se quedaron también al margen del sentir de las nuevas generaciones, que perciben en esos pactos la ausencia de voluntad de constituir un sistema de promoción nuevos derechos individuales, protección social y del medio ambiente.

Las actuales reivindicaciones dan un contenido nuevo a valores antiguos o bien proponen nuevos valores que se caracterizan por ser de prioridad equivalente: el ideal de libertad radicado en la idea de derechos fundamentales adquiere un nuevo contenido: la libertad de expresión, que en filosofía

⁴ En el *Manifiesto*, Marx utiliza el término «Aufhebung des Privateigentums» (Marx y Engels). *Aufhebung* es un término clásico en la filosofía alemana para denominar el concepto de superación, aunque también puede ser traducido como abolición. Que haya sido traducido solo como abolición es en sí una opción, política y filosófica. Examinar ese hecho ahora sería valioso, pero fuera del tema que nos ocupa.

liberal tradicional se entiende como fundamentalmente oral y escrita, se transforma en libertad de expresión directa del cuerpo y de la identidad sexual; a la justicia social se incorpora la mantención del territorio y de la atmósfera que permitan vivir; al derecho al trabajo se incorpora la no discriminación por género; al derecho a realizar el plan de la propia vida se re-incorpora el antiguo anhelo de una mínima estabilidad laboral; a los derechos sanitarios se incorpora el no ver acortada la propia vida por contaminación; y al derecho a la vida se incorpora la extensión a todos los seres vivos. Estas nuevas reivindicaciones implican, también, una nueva conjunción de lo privado y lo público, porque se refieren a situaciones que afectan, en cada aparición pública, lo más privado: la conciencia y el cuerpo (no solo su expresión, sino su posibilidad más elemental de sobrevivencia). Tratándose de derechos fundamentales —que se agregan y/o modifican los derechos tradicionales— las nuevas generaciones no están dispuestas a transarlos, como no los transaron los partidos políticos que desde 1973 a 1990 lucharon por ellos. Solo que ya no hay héroes identificables, ya no son partidos, ni organizaciones sindicales, ni la iglesia católica o protestante, que tan relevantes fueron, sino una multitud que se coordina por el boca a boca y por medios electrónicos, ya que desconfía de instituciones cuyo liderazgo fue decayendo, y además fue, a veces, excusa para ocultar otros delitos.

3. Radicalidad, violencia, no-violencia, desobediencia civil y polarización

Con todo, por radicales que sean esas reivindicaciones dado su contenido, su carácter universalizable y/o intransable, no suponen necesariamente una expresión violenta ni tampoco permite calificarlas de extremistas. La radicalidad del contenido y de expresión no necesariamente van unidas. Una reivindicación puede ser de escasa importancia, de contenido vano, y ser expresada violentamente o, al contrario, radical en su contenido y ser expresada de modo pacífico. Incluso la noción misma de violencia tiene un sentido cuyos contornos están mejor delimitados en el diccionario que en las acciones políticas.

Cabe recordar que Gandhi entiende, el 12 de marzo de 1930, en el *Speech At Aslali* que la no-violencia es desobediencia civil: «There are two ways of establishing such a government: that of the big stick or violence and that of nonviolence or civil disobedience» (Gandhi, 1930). Hoy podríamos

cuestionar la asimilación total entre no-violencia y desobediencia civil, pero es indiscutible que ambas cubren un amplio espectro y se entremezclan: no es el mismo la desobediencia civil que propone Henry David Thoreau en *Civil Disobedience* (Thoreau, 1993 [1849]) en relación con los planteamientos de Martin Luther King en la *The letter desde the Birmingham jail* (King, 2018 [1963]) ni en relación con los de Huey Pierce Newton en *Revolutionary suicide* (Newton, 1995 [1973]). Ni los textos ni las acciones de los dos primeros pueden ser calificadas de extremistas, pero sí de firmes y radicales. Para Newton, el ejercicio de la desobediencia civil es entendido como defensa contra la brutalidad y crimen racista policial en el marco del entonces legal porte de armas garantizado por la Constitución del Estado de California (State of California. Legislative Publications) y de la cultura del uso de armas en los Estados Unidos, algo muy distinto e incluso en oposición a lo que entendía King. Un *sitting* en una vía pública puede traer como consecuencia que una ambulancia no llegue a tiempo para salvar a un paciente y muera. ¿Hubo violencia en esa sentada pacífica? Solo lo puede decidir el contexto.

De forma paralela, el concepto de radicalización debe ser entendido no solo desde el punto de vista del contenido y de la forma de expresión, sino contextualmente. En caso de protestas de 2019 en Chile, el informe *Se instala un mayor respaldo de los jóvenes a la violencia en la acción política* (Ciper Chile, 2020) da cuenta de una disposición creciente de los menores de treinta y cinco años al uso de la violencia, pero ese texto tiene la debilidad de interrogar sobre ciertas situaciones a las que posteriormente el encuestador llama violencia, sin haberla definido previamente, ni distinguir qué sectores sociales toleran o no la violencia según el origen de ella. Más bien, del informe cabe deducir justo aquello que omite y que sí han destacado otros documentos: que hay una disposición nueva y creciente por parte de dos actores. Por un lado, constata movimientos sociales relevante actuales, decididos a una confrontación *presencial* con el Estado y con quienes identifican como responsables de desigualdad e injusticia. Usamos la palabra *presencial*, porque es una de las características principales de la práctica política de algunos movimientos sociales actuales, que se hacen *presentes* en el momento que las autoridades hacen uso de la palabra, que se hacen presentes en calles destinadas al tránsito de vehículo motorizados, etcétera, lo que puede, según los casos, derivar o no en una situación de violencia, pero que no lo es en sí. Por otro, se constata la existencia de algunos agentes privados decididos a actuar violentamente en defensa de ciertos privilegios político-económicos en contra de algunos movi-

mientos sociales que los cuestionan⁵. En ambos casos se trata de una radicalización de la expresión política, que ha perdido la confianza en el Estado como regulador de conflictos de forma administrativa, judicial o política.

Sería erróneo identificar un concepto amplio y en ciertos aspectos oscuro de radicalización con la violencia. Eso no impide que la constatación de que en una sociedad un grupo importante de la población más joven exprese una disposición a actuar violentamente en los conflictos sociales sea un riesgo futuro que convenga evitar. El marco de ello es la mayor presencia actual de algunos grupos que sí pueden ser extremos y vistosos, aunque minoritarios, polarizados en torno al artículo 19 de la Constitución, por el que puedan dar una batalla nada jurídica. Pero radicalización política no es lo mismo que polarización política o al menos no siempre es lo mismo. El concepto de radicalización se encuentra entre tres vertientes móviles: violencia, no-violencia y polarización, pero no es ninguna de ellas y es necesario hacer las distinciones. La radicalización de contenidos (nuevos contenidos de derecho y rearticulación de la relación entre vida pública y privada, cuestionamiento a la sacralización de la propiedad privada) es un aire fresco en la política y en la convivencia. La radicalización de la forma de expresión solo se vuelve peligrosa cuando socava la tolerancia y la convivencia sobre las cuales se han constituido algunas sociedades. La distinción entre forma y contenido es limitada, porque no son indisociables y, en la práctica política, la forma de expresión puede ser ya expresión de un contenido. La ampliación contemporánea de la variedad de demandas y su circulación con formas y por medios cuyo solo uso es radical, como lo sea una conversación persona a persona⁶,

⁵ «La violencia social tiene una fuerte gradiente socio-económica: aparece más aceptada en los niveles medios y sobre todo por los más pobres. Pero también en estos mismos estratos es posible encontrar mayor justificación para la violencia estatal. La justificación de la violencia tiene un componente ideológico: la derecha tolera más la violencia estatal y menos la violencia social, y viceversa» (Valenzuela, 2013).

⁶ «Los jóvenes del estallido social de 2019 ya no confían en los medios de comunicación tradicionales, y prefieren informarse sobre la coyuntura social a través de sus redes cara a cara, servicios de mensajería y redes sociales. Solo un 7 % de los jóvenes dice confiar en los medios de comunicación, mientras que un 88 % dice confiar poco o nada en la información sobre las movilizaciones sociales que entrega la televisión. La confianza de los jóvenes para esta información está depositada en sus redes interpersonales: 63 % confía bastante o mucho en las comunicaciones cara a cara y 59 % confía bastante o mucho en sus interacciones por servicios de mensajería como Whatsapp. Por eso, las vías predilectas para acceder a información sobre el estallido son las interpersonales [...] En otras palabras, los jóvenes optaron por los lazos fuertes y cercanos al momento de informarse sobre la crisis social» (Scherman & Peña y Lillo, 2019).

el acuerdo por medios electrónicos menos dirigidos ideológicamente⁷ que la prensa con noticias pagada, la reunión física de los manifestantes con otros fines que el de ir de compras, en una sociedad que mediatiza toda comunicación, comercializa toda demanda y todo vínculo, no ponen en jaque los valores de tolerancia y convivencia tradicionales, sino que los puede ampliar y actualizar; en cambio, la violencia, a pesar de la dificultad de definirla, sí. El deslizamiento de una a otra no es difícil en situaciones de injusticias antiguas y manifiestas en medio de la contumacia de quienes las perpetúan; la prudencia política y filosófica consiste en el arte de distinguirlas para no bloquear con una nueva violencia una nueva amplitud política y jurídica.

4. Bibliografía

- Gandhi, M. (marzo de 1930). *Mahatma Ghandhi's writings, philosophy, audio, video, photographs*. Consultado el 24 de febrero de 2020 desde https://www.mkgandhi.org/civil_dis/speech1.htm
- King, M. L. (01 de Febrero de 2018 [1963]). *Letter Desde Birmingham Jail (The Negro Is Your Brother)*. (T. A. Review, Producer) Consultado el 23 de febrero de 2019 desde The Arlantic Review: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2018/02/letter-desde-birmingham-jail/552461/>
- López, R., Figueroa, E., & Gutiérrez, P. (2016). Fundamental accrued capital gains and the measurement of top incomes: an application to Chile. *Journal of Economic Inequality* (14), 379-394.
- Marx, K., & Engels, F. (1986 [1848]). Das Kommunistische Manifest. In K. Marx, & F. Engels, *Ausgewählte Werke in sechs Bänden* (Vol. 1, pp. 383-499). Berlín, Alemania: Dietz Verlag.
- Newton, H. P. (1995 [1973]). *Revolutinary Suicide*. Nueva York, Estados Unidos de Norteamérica: Writers and Publishers.
- República de Chile. (2005). *Constitución Política (1980)*. Consultado el 13 de noviembre de 2012 desde Biblioteca del Congreso Nacional: <http://bcn.cl/4r4m>
- Scherman, A., & Peña y Lillo, M. (diciembre de 2019). *Se instala un mayor respaldo de los jóvenes a la violencia en la acción política*. Consultado el 25 de febrero de 2020 desde www.ciperchile.cl: <https://ciperchile.cl>

⁷ Sería ingenuo no ver que en los medios electrónicos de uso individual no hay también cierta direccionalidad política.

cl/2020/01/28/se-instala-un-mayor-respaldo-de-los-jovenes-a-la-violencia-en-la-accion-politica/

State of California. Legislative Publications. (1872). *Penal Code. Part 1 TITLE 8. OF CRIMES AGAINST THE PERSON [187 - 248]*. Consultado el 18 de Febrero de 2019 desde California Legislative Information: http://leginfo.ca.gov/faces/codes_displaySection.xhtml?lawCode=PEN§ionNum=197.

Thoreau, H. D. (1993 [1849]). Civil Disobedience. In H. D. Thoreau, *Civil Disobedience and Other Essays* (pp. 1-18). Mineaola, Estados Unidos: Dover Thrift Editions.

Valenzuela, E. (2013). *Violencia pública y violencia privada en el Chile actual. Encuesta bicentenario US - Adimark*. Universidad Católica de Chile, Instituto de Sociología, Santiago de Chile.

CAPÍTULO 2

¿Cuánto pensamiento crítico hace falta? En busca de unas nuevas virtudes dianoéticas

Ignacio Quintanilla Navarro

Universidad Complutense de Madrid

La noción del pensamiento crítico puede abordarse desde dos ámbitos fundamentales: el filosófico-epistemológico y educativo-laboral. Empecemos por considerar este último.

Si observamos lo que significa, de hecho, pensamiento crítico en nuestras escuelas, universidades o empresas veremos que se refiere esencialmente a cuatro cosas distintas. La primera es una *competencia lógica* o retórica a la hora de construir o analizar una argumentación humana –explícita o implícita– e identificar errores y falacias. La segunda es una *actitud* general ante el mundo y la sociedad –innata, sobrevenida o inculcada– que propende a la sospecha, el escepticismo o la desconfianza hacia cualquier producto o relato académico, mediático, cultural o personal. La tercera es una *destreza productiva* asociada a procesos de creación –personales o grupales– que optimiza la creatividad o innovación en dicho proceso. La cuarta, en fin, es el ejercicio sistemático y proactivo de alguna *doctrina de transformación social*. Esta doctrina está más o menos definida en sus detalles deconstructivos pero su resultado final ya se conoce porque no propugna realmente un

programa de investigación sino la transformación de la sociedad en una dirección dada y asumida por algún colectivo académico o político: por ejemplo el marxismo, liberalismo, anarquismo, feminismo, ecologismo, animalismo, transhumanismo, etc.

Esta descripción empírica se confirma en la revisión de la literatura educativa sobre el pensamiento crítico. Explícita o implícitamente estas cuatro dimensiones están presentes y se confrontan desde los primeros trabajos de Ennis (1964) o McPeck (1981) hasta la literatura más actual –como Greene y Yu (2016), Morales (2014) o Mulnix (2012)– pasando por trabajos destacados como los de Passmore (1982), Lipman (1989), Facione (1990) y, en España, Ibáñez Martín (1991), o en corrientes como la Teoría Crítica de la educación o la Pedagogía Crítica.

Estas cuatro acepciones de pensamiento crítico, que podemos denominar, en un sentido provisional e impreciso, *la lógica*, *la actitudinal*, *la productiva* y *la política*, han sido determinantes en el progreso de nuestra cultura tal como lo entendemos hasta hoy y colaboran entre sí con alguna frecuencia. Pero también pueden ser antagónicas y, por tanto, dejan abierta la noción de pensamiento crítico a una ambigüedad esencial a los efectos de cómo queremos educar a la gente y educarnos nosotros mismos.

Por ejemplo, la empresa o facultad de diseño que fomenta el tipo 3 o *productivo* de pensamiento crítico –tal vez bajo la marca emergente de Design Thinking– no desea realmente fomentar el pensamiento crítico del tipo 2 o *actitudinal* –que recela de toda forma de entusiasmo o autoridad– o el *político* del tipo 4. A su vez, el pensamiento crítico 4 o *político* asume siempre un cierto grado de dogmatismo –es decir, un canon de textos clásicos y/o unas líneas rojas irrebasables si uno no quiere ser excluido de la causa– que es propia de todo activismo eficaz, pero también incompatible con el ejercicio del tipo 1 o *lógico* y, eventualmente con los del tipo 2 y 3.

Desde un punto de vista filosófico-epistemológico la situación parece estar inicialmente más clara. El constructo *pensamiento crítico* acompaña nuestra tradición filosófica desde sus inicios y alcanza en la modernidad el estatuto de rasgo explícita y formalmente definitorio del quehacer filosófico en la obra de autores como Descartes, Locke o Kant.

El descubrimiento y trabajo sistemático de los intereses, falacias, hábitos o prejuicios y creencias del lenguaje y el pensamiento humanos en todos sus registros (cotidiano, científico, político) se convierte en la principal seña de identidad del quehacer filosófico tras la *Crítica de la Razón Pura*, y así sigue siendo en nuestros días pese a las objeciones sustantivas

que autores como Hegel, Husserl o Heidegger oponen a este planteamiento.

Sin embargo, también en su decurso filosófico la noción de pensamiento crítico se desdibuja y adquiere diversas facetas desde la crisis del pensamiento ilustrado. El hallazgo consolidado en el siglo XX de que, de una u otra forma, intereses, falacias, hábitos y creencias, además de ser los grandes peligros de la comunicación humana, son también sus condiciones de posibilidad, configura un nuevo entorno argumental en el que la función del pensamiento crítico parece incluso reforzada, mientras que su contenido se diluye y exige una profunda revisión.

Esta situación se refuerza definitivamente con el advenimiento de una tercera gran revolución tecnológica en la historia humana que tiene lugar en torno a la Doble Guerra Mundial. El nuevo entorno global de nuestras tecnologías de la información y el conocimiento inaugura nuevas formas de dialéctica entre cultura y barbarie y nuevos perfiles para un pensamiento crítico, algunos de los cuales se vinculan estrechamente con la seguridad y la convivencia de nuestras sociedades. La crisis medioambiental de nuestro modelo de desarrollo, por su parte, sitúa también la función crítica de la filosofía ante nuevos retos y tareas. De modo que también desde la filosofía afrontamos hoy una indefinición fundamental del contenido del constructo *pensamiento crítico*.

En este contexto de indefinición, tanto educativa como filosófica, cobra sentido la pregunta acerca de si el pensamiento crítico –además de una competencia deseable en nuestras sociedades y organizaciones que se debe incorporar a nuestra educación, cosa que aquí no se cuestiona– es una verdadera virtud dianoética en el sentido aristotélico de esta expresión.

Como es sabido, un rasgo esencial de las virtudes, adoptando el juego categorial que nos propone la obra de Aristóteles –más que la doctrina explicitada en su obra–, es que siendo la virtud, por definición, la proporción adecuada entre dos extremos viciosos que realiza plenamente una naturaleza, no puede haber nunca un exceso de virtud. Nunca se puede ser excesivamente valiente, excesivamente sabio o excesivamente justo porque eso sería ya no ser realmente sabio, valiente o justo.

La pregunta es, por tanto: ¿es posible un exceso de pensamiento crítico? Nótese que no hablamos en principio de formas incorrectas o incompletas de concebir el pensamiento crítico sino del pensamiento crítico en su mejor acepción posible, sea cual fuere, con tal de que sea adecuada al concepto.

Un ejemplo particularmente actual y esclarecedor de este problema en nuestros días lo encontramos en el *diagrama del delantal* del filósofo de

la ecología Arne Naess. Naess propone en 1972 su célebre y controvertida distinción entre ecología superficial y ecología profunda (Naess 1973). Con esta propuesta Naess concreta el que constituye –probablemente– el último y más reciente gran proyecto crítico ampliamente compartido en nuestra tradición de pensamiento: el ecologista. Hablamos, pues, de la relectura crítica de la historia de nuestras ideas desde la relectura de la relación entre *condición humana* y *naturaleza*, lo que incluye también la revisión crítica estas dos propias nociones.

Fiel a su formación como filósofo del lenguaje –y acaso como último gran personaje del Círculo de Viena– Naess se percata de que las controversias puntuales sobre amenazas puntuales –cambio climático, riesgo nuclear o colapso alimentario–, no implican necesariamente un cambio en nuestra concepción de la naturaleza y de nuestra relación con ella. Sin embargo, desde un punto de vista lógico, la racionalidad argumental de estas controversias reposa sobre otro nivel de argumentación crítica mucho más profundo y específicamente filosófico que es el que tenemos que reconsiderar. Naess constata que no hay un único posicionamiento filosóficamente consistente para fundar racionalmente un discurso ecologista, pero que tampoco cualquier posicionamiento es consistente y muchos, de hecho, no lo son. Personalmente Naess declara su preferencia por una perspectiva espinosista o, más precisamente, por una de las interpretaciones posibles de la obra de Espinosa (Naess 1989)

El análisis crítico del discurso ecologista –y antiecologista– realizado por Naess, y que culmina en su propuesta de Ecología Profunda, se inserta, por tanto, en la tradición analítica de crítica del lenguaje y fue percibido como una desautorización racional por parte de algunos colectivos ecologistas activamente movilizados por problemas medioambientales urgentes. Esto llevó a Naess a matizar en 1995 su propuesta mediante el célebre *diagrama delantal*, que no expondremos aquí (Naess 1995).

A nuestros efectos, lo que propone ese diagrama es que, sin olvidar la necesidad de una tarea crítica en la fundamentación del argumentario ecologista, asumamos que no es preciso supeditar la movilización cívica a la culminación de esa tarea que, además, siempre quedará abierta a más de una alternativa teórica consistente. El inicio de acciones sociales o personales racionales y correctas y la tarea de pensamiento crítico pueden y deben realizarse «en paralelo» o de lo contrario la tarea crítica bloquearía la acción racional. Ello exige habilitar una instancia intermedia entre el nivel crítico-teórico y el de la acción social que contiene principios o valores

máximamente consensuables desde un planteamiento afín a una ética de mínimos o un consenso entrecruzado.

No podemos pasar por alto la afinidad esencial de este planteamiento con el de la moral provisional que se nos propone Descartes en la tercera parte del Discurso de Método: hay opciones racionalmente correctas y consensuables al nivel de una praxis social sin tener que esperar a un estado final de reflexión crítica. En realidad, si nos fijamos, este bucle epistémico de bloqueo racional de pensamiento crítico se ha repetido sistemáticamente a lo largo de la historia de nuestras ideas. Desde la corrección platónica a Sócrates, con el rechazo de esa vertiente excesiva e impía de la ironía socrática que encarna Alcibíades, hasta el asesinato de Trotsky y su propuesta de revolución permanente que –para el comunismo clásico oficial– imposibilitaba *in extremis* toda transformación social organizada y, por tanto, una crítica socialmente eficaz.

La propia acción humana y la posibilidad de consenso racional parece exigir siempre, en un momento dado, poner fin al proceso de revisión crítica y la pregunta clave, por tanto, no es si nos hace falta pensamiento crítico sino cuánto pensamiento crítico nos hace falta. Como se argumenta paradigmáticamente en la crítica a Kant que inaugura la *Fenomenología del Espíritu* de Hegel, el compromiso de la inteligencia humana con la verdad no cabe exclusivamente en ninguna crítica de la razón y, por tanto, la racionalidad de nuestra razón no puede sustentarse tan solo en un ejercicio crítico sino en algo capaz de dar el sentido y el límite adecuado al pensamiento crítico. El defecto de pensamiento crítico nos convierte en borregos de rebaños absurdos, pero el destino fatal de una crítica sin límites es la idiocia.

En consecuencia, el pensamiento crítico no sería una genuina virtud intelectual, por sí mismo, sino un ingrediente imprescindible, una condición necesaria pero no suficiente, de esta virtud intelectual todavía no nombrada: ¿sabiduría, prudencia, inteligencia? No es disparatado suponer que en la lista clásica de dimensiones con las que se confronta dialécticamente el pensamiento crítico y que ponen en peligro, pero también hacen posible, la comunicación humana: el interés o la atención, la paradoja y la falacia, los hábitos y tradiciones, y los presupuestos y creencias, falta una categoría importante: la de los misterios.

No entraremos ahora en esta cuestión sino en otras previas que se proponen, obviamente, como hipótesis de trabajo a la luz de la reflexión precedente. Para finalizar se enumeran cuatro que parecen tener una singular incidencia en el tratamiento educativo del pensamiento crítico.

1. El pensamiento crítico es regional: no se puede educar ni ejercitar en términos absolutos –como pretendía el positivismo decimonónico o el marxismo clásico– ni existe una única línea principal de pensamiento crítico en ninguna sociedad ni en ninguna biografía. No hay pues un método universal de pensamiento crítico sino una capacidad no algorítmica que solo se adquiere cuando se ejercita en contextos y materias muy diversos. Cada ejercicio de crítica específico puede compartir con otros algunos rasgos metodológicos: contrastación de fuentes, verificación de hipótesis, detección de intereses, etc., pero puede tener también elementos metodológicos propios y no extrapolables.
2. Las diferentes líneas de argumentación crítica correcta que se pueden implementar en una sociedad o biografía no son necesariamente convergentes. La crítica de la razón pura, la de la sociedad burguesa o la del heteropatriarcado pueden conducir a resultados teóricos y prácticos divergentes o incompatibles.
3. El pensamiento crítico es racionalmente parcial y limitado. Incluso en su estructura lógica más elemental se compromete siempre con postulados criticables y elementos acrílicos o precrítricos tanto explicitables como no explicitables.
4. El pensamiento crítico posee, en consecuencia, un valor intelectual intrínseco pero no un valor intelectual absoluto, solo es epistemológicamente consistente y socialmente valioso en unión con otra cualidad intelectual distinta que lo pondera y con la que conforma una verdadera virtud dianoética. Por tanto, el mejor entrenamiento en pensamiento crítico requiere también el entrenamiento simultáneo en otra cosa.

¿Cuál es la competencia complementaria del pensamiento crítico y que conforma junto con ella una verdadera virtud intelectual? ¿Cómo nombrarla o describirla? ¿Entusiasmo? ¿Pragmatismo? ¿Prudencia? ¿Sentido común? ¿Intuición? ¿Compromiso? ¿Respeto? ¿Atención eidética? ¿Honestidad? ¿Vida?

En realidad, un repaso de la historia del pensamiento que estuviera atento a esta cuestión hallaría un hilo de argumentación muy estimable y consistente desde los griegos y, posiblemente, una seña de identidad del pensamiento del siglo XX y del nuestro. El pensar lo impensable, de Heidegger, la llamada a las cosas mismas de Husserl, la atención como primera virtud intelectual de Simone Weil o la fascinación por lo que no puede ser dicho en Wittgenstein, expresan en buena medida una fase de inquietud colectiva por ponderar una «racionalidad crítica» que nadie cuestiona realmente –porque no se puede cuestionar– como un logro esencial del espíritu y un tesoro de nuestra tradición educativa.

Sorprende constatar lo cerca que la *razón vital* de Ortega, la *cardíaca* de Unamuno o la *razón poética* de Zambrano se encuentran de este problema filosófico que es, también, un gran problema pedagógico. Igualmente, se

hace patente desde aquí la insuficiencia de la mera distinción entre una racionalidad crítica y una instrumental y la posterior motivación habermasiana para meter al otro y su interlocución en la definición misma de razón.

En un texto crucial del *Protágoras* de Platón (321a-322b) se alude a las dos virtudes cívicas fundamentales –en pie de igualdad– que hacen posible la *polis* y viable al animal político: la justicia y el pudor. Podemos decir que el grueso de nuestra tradición de filosofía y política se ha centrado casi exclusivamente en la primera –*diké*– y que es desde ésta desde donde se ha nutrido nuestro pensamiento crítico en su mejor versión. De la segunda, en cambio –*aidos*– no tenemos ni siquiera una traducción apropiada en nuestros días. La atención, el respeto, la piedad o el cuidado se entremezclan de manera aún confusa en este interesante motivo educativo cuyo esclarecimiento es una gran tarea de la educación en el siglo XXI. Esta tarea no persigue rebajar la importancia del pensamiento crítico en nuestra cultura sino por el contrario, desde el reconocimiento de la misma, profundizar en su mejor comprensión y tratamiento educativo.

1. Bibliografía

- Ennis, R. H. (1962). A Concept of Critical Thinking. *Harvard Educational Review*, 32(1), pp. 81-111.
- Facione, P. A. (1990). American Philosophical Association, *Critical Thinking: A Stament of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. “The Delphi Report” Committee on Pre-College Philosophy. Millbrae: California Academic Press.
- Greene, J. A., & Yu, S. B. (2016). Educating critical thinkers: The role of epistemic cognition. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), pp. 45-53.
- Ibáñez-Martín, J. (1991). El sentido crítico y la formación de la persona. En E Forment *et al.*, *Enseñanza de la filosofía en la educación secundaria* (pp. 202-225). Madrid: Rialp.
- Lipman, M. (1989). Misconceptions in Teaching for Critical Thinking. *Resource Publication*, 2(3).
- McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. Oxford: Robertson.
- Morales, L. C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 14, pp. 1-23.

- Mulnix, J. W. (2012). Thinking Critically about Critical Thinking, *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), pp. 564-479.
- Naess, A. (1973). The shallow and the deep, long-range ecology movement. A summary, *Inquiry*, 16(1-4), pp. 95-100.
- Naess, A. (1989). *Ecology, community and lifestyle*. Cambridge: Cambridge U. P.
- Naess, A. (1995). The Apron Diagram. En A. Drengson & Y. Inoue (Eds.), *The Deep Ecology Movement: An Introductory Anthology* (pp. 10-12). North Atlantic Books.
- Passmore, J. (1982). La enseñanza de un sentido crítico. En R. F. Dearden, R. S. Peters y P. H. Hirst (Eds.), *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico* (pp. 385-401). Madrid: Narcea.

CAPÍTULO 3

DEMOCRACIA RADICAL, NEOLIBERALISMO Y EDUCACIÓN. NOTAS EN TORNO A CHANTAL MOUFFE Y WENDY BROWN

Marcelo Posca Cohen

Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

El presente trabajo propone algunos elementos de reflexión sobre la compleja naturaleza del *neoliberalismo* y el modo en como éste transforma todas las esferas de la existencia en términos económicos –incluida la de la educación–, lo cual constituye, a nuestro modo de ver, una amenaza a la posibilidad misma de la democracia, entendida como «el autogobierno político del pueblo».

El trabajo está dividido en dos partes complementarias. En la primera parte realizaremos una lectura *política* del escenario democrático actual, a partir de algunas obras clave de Chantal Mouffe. Según esta autora, que es una teórica de la *democracia radical y plural*, el escenario de las democracias liberales en la actualidad es un escenario *postdemocrático* y *postpolítico*, además de estar atravesado por una *crisis de representación*, resultado

del «consenso al centro» impuesto por la hegemonía neoliberal (Mouffe, 2012; 2013; 2018). En la segunda parte abordaremos más a fondo -a partir de algunas reflexiones de Wendy Brown- en qué medida el neoliberalismo constituye un «orden normativo de razón» -es decir, un tipo de *racionalidad* rectora- y cuáles son sus implicaciones tanto para el ámbito de la educación como, en general, para la idea misma de democracia (Brown, 2016).

2. Chantal Mouffe y el *pluralismo agonístico*: hacia un modelo de *democracia radical y plural*

Desde *El retorno de lo político* (1993) a la actualidad, los trabajos de Chantal Mouffe han estado encaminados a reflexionar, desde una perspectiva «antiesencialista», sobre la especificidad de «lo político» y sobre la inerradicabilidad del poder y el antagonismo. En este sentido, la figura de Carl Schmitt ha jugado un papel central en los planteamientos teóricos de Mouffe. En efecto, al postular Schmitt (1932) que la «politicidad» es una esfera autónoma cuyo criterio de distinción es la relación entre el amigo y el enemigo, nos entrega una visión de «lo político» como una dimensión de antagonismo que no se puede erradicar, lo cual le permite sostener a Mouffe, frente al racionalismo del marco liberal dominante, que la tarea a la cual debe consagrarse toda política democrática no consiste en establecer las condiciones de un consenso «racional» —como llevan a cabo Rawls o Habermas, por ejemplo—, sino en desactivar el antagonismo potencial que existe en las relaciones sociales, lo que requiere «crear instituciones que permitan transformar el antagonismo en *agonismo*» (Mouffe, 2013, 13).

Como vemos, la política es pensada por Mouffe como un marco institucional que permite transformar el antagonismo potencial que existe en las relaciones sociales en *agonismo*, o, lo que es igual, transformar al enemigo en *adversario*¹. Para la autora, si hay agonismo es porque existen instituciones sociales y políticas: el agonismo se pone «en escena» en un marco institucional.

Las *ventajas* de esta propuesta teórica tienen que ver, por un lado, con que pretende *repolitizar* —en un escenario *postpolítico* como el nuestro— el campo de acción de los agentes sociales más allá de las tareas de la represen-

¹ La categoría de «adversario» es crucial para redefinir la democracia liberal de una manera que no niegue «lo político» en su dimensión antagonista.

tación política (Jiménez Perona, 2007); y, por otro lado, intenta recuperar (o *radicalizar*) la democracia dentro del marco institucional vigente. Con esto se quiere señalar, sencillamente, que hay una puesta en valor, en la perspectiva *agonística*, de algunas ideas clave de la tradición democrática como pueden ser la lucha por la igualdad, la identidad entre gobernantes y gobernados y la soberanía popular, todas ellas barridas por la actual hegemonía neoliberal.

3. «La política» y «lo político». La relación entre *adversarios* y el consenso *conflictivo*

Mouffe reconoce dos notas clave en el advenimiento de la democracia moderna, es decir, la democracia que se articuló en Occidente -con todas sus variantes- durante los últimos doscientos años. Por un lado, y siguiendo a Claude Lefort², la autora considera que la moderna sociedad democrática es aquella en la que el poder, la ley y el conocimiento adquieren una radical *indeterminación*, lo cual nos conduce a un *pluralismo* de valores y, en el fondo, a la imposibilidad de ponernos definitivamente de acuerdo en el modo de organizar la sociedad (es decir, en cómo interpretar los valores ético-políticos de *igualdad y libertad para todos* y en cómo plasmarlos en las instituciones). Por otro lado, Mouffe entiende que, tras el advenimiento de la revolución democrática, el viejo principio de que «el poder debe ser ejercido por el pueblo» (la democracia como *forma de gobierno*) vuelve a emerger, pero esta vez configurado por el discurso liberal. Si la democracia moderna posee una naturaleza *paradójica* (segunda nota) es justamente porque, en el fondo, emana de la articulación de dos tradiciones distintas -la liberal y la democrática- que, llevadas al extremo, son incompatibles.

Otra reflexión fundamental en los trabajos de Mouffe es la distinción entre «lo político» y «la política». Según Mouffe, «lo político» hace alusión a la dimensión de antagonismo y de hostilidad que son inherentes a las relaciones humanas, que puede adoptar muchas formas y surgir en cualquier clase de circunstancias. Aquí la autora sigue, como hemos señalado, a Carl Schmitt, afirmando que «lo político» tiene que ver con: a) relaciones de amistad/enemistad; b) creación de un «nosotros» en oposición a un «ellos»; c) el reino de la «decisión» y no de la «libre discusión»; y d) el conflicto y

² Mouffe hace alusión a Lefort para pensar la profunda transformación *simbólica* que tuvo lugar con la llegada de la democracia moderna, lo que el autor francés denomina «la disolución de los marcadores de certidumbre» (Lefort, 1988, 19).

el antagonismo. En cambio «la política» tiene que ver con el conjunto de prácticas, discursos e instituciones que tratan de establecer un cierto orden y organizar la coexistencia en condiciones que son siempre potencialmente conflictivas, ya que se ven afectadas por la dimensión de «lo político». La política, como gestión de «lo político», se propone la creación de la *unidad* en un contexto de diversidad y conflicto. En este sentido, cabe señalar que el problema de la política no consiste en superar la oposición nosotros/ellos, sino en establecer esta discriminación de tal forma que sea compatible con la democracia pluralista. Considerado desde el punto de vista del *pluralismo agonístico*, el objetivo de la política democrática consiste en construir al «ellos» de tal forma que deje de ser percibido como un *enemigo* a destruir y pase a concebirse como un *adversario*, esto es, como alguien cuyas ideas combatimos pero cuyo derecho a defenderlas no ponemos en cuestión.

El objetivo de la política democrática es, pues, *transformar el antagonismo en agonismo*, lo cual requiere proporcionar canales y vías institucionales a través de los cuales se dé cauce a la expresión de las pasiones colectivas, construyendo al oponente no tanto como un enemigo sino, más bien, como un *adversario*. Sin embargo, es evidente que, aunque aceptemos la intrínseca *conflictividad* de la política, la democracia no puede sobrevivir sin formas (mínimas) de consenso. Según Mouffe, estas formas de consenso deben estar apoyadas en la adhesión a los valores ético-políticos de *igualdad y libertad para todos* y a las instituciones en que dichos valores se inscriben (Mouffe, 2013, 16). Pero también debe permitirse que el *conflicto* aflore y se exprese, y esto requiere de la constitución de identidades colectivas en torno a posiciones bien diferenciadas; es decir, que existan opciones rivales (alternativas) sobre la interpretación de los principios democráticos -o valores ético-políticos- y su articulación en las instituciones y las prácticas concretas. Esta lucha es el eje central del combate político entre los adversarios, y es lo que permite pensar que el tipo de consenso deseable para la dinámica democrática es un consenso atravesado por la división y el enfrentamiento: lo que la autora denomina «consenso conflictivo» (Mouffe, 2012, 116).

4. Postpolítica, postdemocracia y crisis de representación: el diagnóstico de Mouffe ante la hegemonía neoliberal

Los valores ético-políticos de *libertad e igualdad para todos* constituyen, según Mouffe, el espacio *simbólico* común en el cual tiene lugar la disputa

entre los *adversarios*, en la medida en que éstos no pueden ponerse de acuerdo en cómo organizar dicho espacio. El peligro para la autora es que, si no existe un verdadero enfrentamiento de proyectos en torno a la interpretación y plasmación de estos valores, se genera un campo fértil para la aparición de *movimientos populistas de derecha* u otros movimientos que apuntan, frente al descontento y a la insatisfacción ciudadanos, a la articulación de fuerzas políticas que giran en torno a identidades nacionales, religiosas o étnicas. Dicho de otro modo, si la disputa democrática desaparece, «lo político» en su dimensión antagonista se manifiesta, de una u otra forma, a través de diversos canales (Mouffe, 2012, 126).

En relación a lo anterior, podemos señalar que, como resultado del aplastante triunfo de la *globalización* neoliberal (la que anunciaba «el fin de la historia»), nos encontramos, afirma Mouffe, *ante una crisis de representación fruto del «consenso al centro»*. En efecto, no se equivoca la autora al sostener que la socialdemocracia europea se ha movido hacia el centro (la famosa «tercera vía» proclamada por Tony Blair), reconociéndose a sí misma como «centroizquierda». Esta suerte de «centro radical» (Mouffe, 2012, 121), donde no existe ninguna *alternativa* sino mera *alternancia*, ha generado una situación *postpolítica*, que consiste, sencillamente, en la pretensión de haber superado los viejos antagonismos. El peligro más evidente de este escenario *postpolítico* es, como dijimos, el surgimiento de *movimientos populistas de derecha*, o sea, de movimientos nacionalistas o xenófobos que tienen por blanco principal a los inmigrantes y que se erigen como una verdadera *alternativa* al poder dominante (el famoso «*establishment*») ante las demandas insatisfechas y su falta de expresión.

El otro peligro que observa Mouffe, y que es compartido por muchos autores, es que el triunfo del neoliberalismo a escala planetaria nos ha conducido a un escenario claramente *postdemocrático*, en la medida en que ciertos valores clave de esta tradición política -por ejemplo, la lucha por la igualdad- han sido barridos y presentados como arcaicos. Ante este escenario, un peligro que se sigue del anterior es que los movimientos sociales tomen por blanco principal al Estado y a sus instituciones. El error consistiría en identificar a la democracia representativa con el actual sistema *postdemocrático*. Pues, según Mouffe, una sociedad *pluralista* no puede darse sin algunas formas de *representación*, es decir, sin la construcción de identidades colectivas que den forma a la división del *demos*.

5. El neoliberalismo y la «economización» de la existencia: implicaciones para la vida en democracia

Si bien, como se ha señalado en los apartados anteriores, Mouffe lleva a cabo una lectura muy interesante sobre el escenario al que nos ha arrojado el neoliberalismo triunfante, una de las cosas que se echa en falta en su propuesta es una teorización rigurosa sobre la racionalidad neoliberal y sus implicaciones para la democracia. Esta tarea, creemos, es la que lleva a cabo Wendy Brown, en una obra titulada *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo* (2016)³.

Tanto la «democracia» como el «neoliberalismo» son significantes *flotantes*, es decir, términos que están en disputa. El término «neoliberalismo» es mayormente utilizado por sus críticos, aunque no está claro de qué hablamos cuando hablamos de éste. ¿Es acaso el neoliberalismo una ideología política? ¿Es un conjunto de *dogmas* sobre la naturaleza de los mercados y el funcionamiento global de la economía? ¿O, más bien, es un orden de razón normativo? ¿O todo eso junto?...

Como señala W. Brown (2016), las críticas al neoliberalismo son diversas, provienen de distintos enfoques ideológicos y se relacionan con los *efectos* que sus políticas provocan (30-33). El primer teórico que se dedicó a estudiar a fondo el fenómeno del neoliberalismo fue el filósofo francés Michel Foucault. En su curso de 1978-79 en el *Collège de France*, que lleva por título *El nacimiento de la biopolítica*, Foucault examina y analiza el cambio que supuso el neoliberalismo con relación al liberalismo clásico y cuáles eran sus orígenes y fuentes intelectuales. Para Foucault, el neoliberalismo surgió como una *reprogramación* del liberalismo y no como una mera continuación de éste. Esta reprogramación se dio en respuesta a una serie de crisis de la *gubernamentalidad liberal*. Estas crisis tenían que ver con el ascenso del fascismo y del socialismo en Europa y con el auge del keynesianismo en EE.UU. De ahí surgieron las dos principales escuelas neoliberales: el *Ordoliberalismo* (Austria y Alemania) y la *Escuela de Chicago* (EE. UU.). Para Foucault, el problema y la apuesta que se plantea el neoliberalismo es hasta qué punto puede tener el mercado un poder concreto de formalización para el Estado y la sociedad (Brown, 2016, 76). En otras palabras, lo que observó Foucault es que la economía de mercado -un mercado no basado ya en el intercambio

³ El título original de esta obra, publicada en inglés en 2015, es *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution*.

sino en la *competencia*- estaba sirviendo de principio, de forma y de modelo para el Estado y la sociedad.

La particularidad que observa Foucault del neoliberalismo es, pues, la generalización de la *forma empresa* dentro del tejido social e institucional. Una generalización de la forma económica del mercado al resto de esferas humanas, que en principio no tienen por qué ser económicas. La idea es remitir, referir, proyectar en un «arte general de gobernar» los principios formales de una economía de mercado. Y esto no significa dejar hacer a la «mano invisible» del mercado. Más bien, consiste en poner a trabajar al Estado y a los ciudadanos en una defensa *activa* de la economía. Por eso Foucault señala que el mercado —es decir, la competencia, la forma empresa— es un lugar de «veridicción», que tiene un poder informante para el Estado y la sociedad.

Wendy Brown sigue, como muchos otros autores, la estela de Foucault y entiende que el neoliberalismo es un *orden normativo de razón* -un tipo de racionalidad- que configura, mide y valora todos los aspectos de la vida en términos económicos:

En oposición a un entendimiento del neoliberalismo como un conjunto de políticas estatales, una fase del capitalismo o una ideología que libera al mercado con el fin de restaurar la rentabilidad para la clase capitalista, me uno a Michel Foucault y a otros en una concepción del neoliberalismo como un orden de razón normativa que, cuando está en auge, toma la forma de una racionalidad rectora que extiende una formulación específica de valores, prácticas y mediciones de la economía a cada dimensión de la vida humana (Brown, 2016, 34-35).

Según W. Brown, la clave de la racionalidad neoliberal es la «economización» de esferas y actividades humanas que antes no lo estaban. *Economizar* no es igual a *monetizar*. Otra característica clave del neoliberalismo es entender a los sujetos como *homo oeconomicus* y solo *oeconomicus*. Mientras el *homo oeconomicus* estudiado por Foucault era un sujeto que se había «empresarializado» en cada intersticio y se formulaba como una pequeña porción de capital humano en *competencia* con los otros, el *homo oeconomicus* actual mantiene algunos aspectos empresariales, pero ha cambiado su forma hacia la del *capital humano financiarizado*. Este ligero cambio implica que, hoy en día, nos encontramos con sujetos que apuestan por la «autoinversión» para mejorar su valor a futuro y atraer, de este modo, una mayor cantidad de inversionistas (la práctica recurrente de «invertir» sin parar en la propia formación, a través de un *reciclaje* formativo permanente, es un buen

ejemplo de esto). La norma que nos impone actualmente el neoliberalismo es, en definitiva, la de mejorar nuestro valor de «portafolio» en todos los dominios de nuestra vida, a través de prácticas de autoinversión y de atracción de inversionistas, creando así un nuevo modelo de «conducta económica».

En cuanto a los efectos nocivos del neoliberalismo para la democracia, lo primero que hay que señalar es que, con el auge de la racionalidad neoliberal, se ha producido una derrota del *homo politicus*, que no es otro que el sujeto de las revoluciones modernas, el sujeto político de la democracia liberal. El *homo politicus* es el sujeto que se gobierna a sí mismo a través de la autonomía moral y que gobierna junto a los otros a través de la soberanía popular. Sin la presencia de este sujeto, la democracia se vacía de significado y corre peligro de extinción.

Más allá de cómo la adjetivemos, la democracia implica siempre una aspiración: la de que el pueblo, y no algo más, ordene y regule su vida en común mediante el gobierno de sí mismo en conjunto. Por eso Castoriadis (2001) sostiene que la idea de una sociedad democrática es la idea de una sociedad *autoinstituida*. Además, la democracia niega la legitimidad del gobierno en manos de *una parte* del pueblo -por ejemplo, los ricos- y no de todos. Y, más allá de lo decepcionados que estemos, es la única forma política que nos permite participar del poder que nos gobierna, por lo que ofrece, aunque no garantiza, la posibilidad de que el poder se usará en beneficio de las grandes mayorías y no de unos pocos, que todos pueden considerarse fines y no medios, y que todos pueden, en síntesis, tener una voz política y una participación en la esfera pública.

Pero ¿qué tiene que ver en todo esto la educación? ¿Cómo afecta la neoliberalización de la educación pública al pleno funcionamiento de la democracia?

6. Neoliberalismo y educación: implicaciones para «el autogobierno político del pueblo»

En los últimos treinta años se ha impuesto -a escala planetaria- una hegemonía neoliberal. El neoliberalismo constituye hoy una suerte de sentido común que es muy difícil rebatir, ya que los modos de subjetivación neoliberales se han naturalizado entre nosotros.⁴ El ámbito de la educación no

⁴ La idea, tan extendida hoy día, de que somos *competitivos* «por naturaleza» es un buen ejemplo de esto.

escapa a esta cuestión. Por un lado, encontramos un ataque sistemático al acceso -sobre todo- a la educación superior. La idea de la educación como un *derecho* que el Estado debe garantizar, una educación gratuita y de calidad para todos los ciudadanos, pareciera estar perimida en los tiempos del neoliberalismo. Por otro lado, vemos que el neoliberalismo reformula la educación como algo principalmente valioso para el desarrollo del capital humano, donde el capital es lo que el individuo, los mercados y el Estado buscan mejorar para maximizar la competitividad (Brown, 2016, 236). Esta afirmación se puede observar claramente en el «Informe Talis 2009 de la OCDE», en el que se pretende –literalmente– convertir al sistema educativo en su conjunto en una «industria del conocimiento», enfocando a las instituciones educativas principalmente al mercado y a sus necesidades⁵.

Esta pérdida y esta transformación implican una seria amenaza para la democracia. Pues no hay que ser muy lúcido para observar que los ciudadanos se verán incapacitados de «gobernarse a sí mismos» si no poseen las herramientas necesarias para entender aquellos poderes y problemas con que se involucran. Justamente esa era la idea de la educación pública en Occidente –quizá el logro más grande de la Ilustración–, que tenía por premisa fundamental proporcionar herramientas para que los ciudadanos pudieran orientarse en el pensamiento. Esto es, como señala Wendy Brown, lo que, durante los últimos doscientos, ha afianzado un plan de estudios humanista (2016: 243).

Pero esta educación humanista, irrelevante bajo los parámetros de la *competitividad* y del incremento del PIB, es lo que a día de hoy está en cuestión. A menudo olvidamos que esta educación humanista generalizada propiciaba el ideal de la democracia en la medida en que el pueblo se preparaba a través de la educación –sobre todo en los niveles medio y superior– para una vida en libertad, entendida a la vez como soberanía individual (elección de los fines propios) y participación en el autogobierno colectivo. Sin embargo, lo que la academia *neoliberalizada* retira no es solo la vieja promesa de la movilidad económica y social ascendente, sino también el valor de una ciudadanía «instruida» (recordemos al respecto los esfuerzos de Diderot) y educada para una democracia; de la idea de que la educación -al situar al sujeto en un encuentro consigo mismo y con el mundo- ofrece el prospecto de vidas intrínsecamente más ricas y gratificantes y de la idea de que la edu-

⁵ <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pdf-imprenta-25-oct-2010-estudio-talis.pdf?documentId=0901e72b805449dd>

cación alienta una capacidad mejorada de participar plenamente en la vida pública y contribuir al bien común.

En definitiva, no se trata solo de invertir más dinero en educación pública, sino, sobre todo, de detener esta *reconstrucción* neoliberal de la educación a través de la métrica de los negocios. Una métrica que tiene que ver con criterios y normas como la rentabilidad, la competitividad, la innovación tecnológica y la contribución a una sociedad reconstruida e interpretada estrictamente como el desarrollo y la promulgación de bienes y servicios comercializables. Pues, como sostiene acertadamente Wendy Brown,

La supervivencia de la educación humanista depende de un reconocimiento amplio de su valor para la democracia. La supervivencia de la democracia depende de un pueblo educado para ella, lo que conlleva resistirse a la neoliberalización de sus instituciones y de ellos mismos (Brown, 2016, 277).

7. Bibliografía

- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Ciudad de México: Malpasso.
- Castoriadis, C. (2001). La democracia como procedimiento y como régimen. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (83), 593-610.
- Lefort, C. & Macey, D. (1988). *Democracy and Political Theory*. Oxford: Polity Press.
- Mouffe, Ch. (2012). *La paradoja democrática*. Barcelona: Gedisa.
- Mouffe, Ch. (2013). *El retorno de lo político*. Barcelona: Paidós.
- Mouffe, Ch. (2018). *Por un populismo de izquierda*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Perona, A. (2007). La ciudadanía inestable. *Thémata: Revista de filosofía*, 39, 263-268.
- Schmitt, C. (2006). *El concepto de lo político*. Buenos Aires: Struhart & Cía.

CAPÍTULO 4

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

Javier Bermejo Fernández-Nieto

Universidad Camilo José Cela

*«Sí, y mientras el corazón palpita, mientras la carne viva, no admito
que un ser dotado de voluntad se entregue a la desesperación»*

Julio Verne (2004) Viaje al Centro de la Tierra, p. 336.

La pregunta por el sentido de la vida no es una pregunta opcional o meramente circunstancial. Es por el contrario una pregunta típicamente humana; típicamente inexcusable y recurrente, acerca del por qué y del para qué de la existencia sin olvidar, también, el cómo de la misma. Esta cuestión atemporal en la historia del ser humano ha suscitado cierto interés por parte de diversos pensadores durante las últimas décadas (Landau, 2011; Metz, 2012; Kauppinen, 2012; Cooper, 2005).

Hablar sobre el sentido de la vida supone pensar en su significado. Por ello, es posible apreciar cómo durante la evolución de la historia del pensamiento, éste ha ido vinculándose a conceptos muy diversos. En la antigua Grecia, por ejemplo, se relacionaba con el concepto de *felicidad* que a su vez se unía al de *bien*, intrínsecamente ligado a la forma de vida (McMahon, 2006). Durante la Edad Media, fundamentalmente a través de Tomás de Aquino, el sentido de la vida se interpretó como finalidad vinculada a la divinidad. Ya en la modernidad el sentido de la vida viró de perspectiva y comenzó a fragmentarse, sobre todo por la búsqueda de un concepto de virtud apoyado en la razón (Altini, 2005).

Wendell O'Brien, profesor emérito de la Morehead State University, realizaba hace unos años (2014) una detallada aproximación a la herencia contemporánea de la reflexión actual sobre la cuestión del sentido de la vida. Su trabajo servirá de base para el análisis aquí recogido incorporando a otros analistas de la época que, desde sus perspectivas, crearon cimientos sobre los que la filosofía ha caminado entre la radicalidad y el pensamiento crítico, orquestando, a partir de mediados del siglo pasado, un debate sólido y con continuidad hasta nuestros días.

Para realizar una aproximación secuencial sobre las principales aportaciones, realizaremos un recorrido cronológico partiendo del siglo XIX y finalizando en la tradición actual. En última instancia se realizará incursión en las perspectivas que han comenzado a interesarse en la posible vinculación entre el sentido de la vida y la educación.

1. El sentido de la vida en el siglo XIX

a) Del pesimismo metafísico al realismo ruso

Indica O'Brien que el primer filósofo occidental en vincular las ideas sobre la vida y el sentido e incluso el primero en preguntar expresamente «¿cuál es el sentido de la vida?» fue Arthur Schopenhauer, catalogándole como el pensador que soltó las riendas de la investigación filosófica europea sobre la cuestión.

El padre del pesimismo metafísico consideraba que el mundo de los fenómenos es un lugar horrible por estar repleto de dolor, sufrimiento y miseria (2005). Las personas viven una vida que, analizada con perspectiva, carece de sentido, y vivida en primera persona es aburrida e

insignificante¹. Si bien resulta necesario recalcar que, para el alemán, el sentido de la vida de las personas no depende en exclusiva de las circunstancias externas sino más bien del modo en que cada cual mira su propia vida. Es posible encontrar en *El mundo como voluntad y representación* (2005) e incluso en *Sobre la libertad de la voluntad* (2000) que, al preguntar por el sentido de la vida aludiendo al objetivo o finalidad de la misma, su respuesta alcanzada es sufrir. A pesar de este pesimismo aparentemente insalvable, es posible encontrar un pequeño resquicio en su pensamiento a partir del cual la interpretación sobre el sentido de la vida presenta solución: la belleza. Para Schopenhauer, el único modo de superar ese sufrimiento, es la contemplación estética de las cosas, pues gracias a la admiración de la belleza el hombre olvida o, al menos transforma ese sufrir, obteniendo con ello placer y deseo de obrar bien y sensatamente (1999).

El siguiente filósofo en aproximarse a la cuestión por el sentido de la vida fue Kierkegaard. Resulta conocido el *pathos* del danés repleto de melancolía, desesperación y vacío existencial el cual marcó de forma directa el total de sus reflexiones y objeciones constantes, también en lo que respecta al sentido de la vida:

Ahora bien, trabajar para vivir no puede ser el sentido de la vida, pues es una contradicción que procurar las condiciones sea la respuesta a la pregunta por el sentido de la vida, que se ve condicionado por ellas. La vida del resto no goza tampoco en general de ningún sentido salvo el de consumir las condiciones. Si así lo prefiere, uno puede decir que el sentido de la vida es morir, mas esto parece de ser de nuevo una contradicción (2006, pp. 55-56).

Con todo, la respuesta de Kierkegaard alcanza solución en que la convicción de que la vida puede ser significativa y merece la pena vivirla únicamente si uno cree genuina y apasionadamente en Dios. Para ello, el danés interpreta que para llegar a encontrar un sentido en la vida es necesario dar un salto del conocimiento a la fe cristiana, un salto sobre los límites del sentido común y la razón. A diferencia de Schopenhauer, Kierkegaard diversifica su argumento bajo el concepto de *unidad*. La vida en sí misma es una cosa que

¹ En *El arte del buen vivir* (1993) llega incluso a afirmar: [A colación de los principios Aristotélicos] «Además, la eudemonología, es decir, un tratado de la vida feliz, debe comenzar por enseñarnos que su mismo nombre es un eufemismo y que por 'vida feliz' debe entenderse solamente 'menos desgraciado'; en una palabra, tolerablemente. Y en realidad la vida no es para que se disfrute de ella, sino para que se desentienda uno de ella lo antes posible...» (p. 163).

puede parecer sin sentido, sin embargo, para que esta sea verdaderamente significativa resulta necesario que todas las partes que componen ese *todo* formen un todo coherente².

Siguiendo nuestro orden cronológico, la siguiente figura en irrumpir en este debate fue Nietzsche. Como bien expresa O'Brien (2014), el gran proyecto del alemán fue la revaluación de los valores, incluyendo en esta tarea, el dar un nuevo significado a la vida. Partiendo del rechazo a la imagen de la vida como sufrimiento –Schopenhauer– por considerarla propia de una concepción negativa, decadente y débil del hombre, Nietzsche buscó producir una filosofía positiva que afirmara la vida. En su obra pueden encontrarse diferentes perspectivas sobre el sentido de la vida que van desde concebirla como *finalidad u objetivo* hasta la concepción de que éste radica en la *libertad*, no en el logro o consecución de los fines. Moritz Schlick, cuyo pensamiento consideraremos con más detalle más adelante, afirmó que Nietzsche vio que la vida no tiene sentido mientras permanezca totalmente bajo el dominio de los propósitos.

En último lugar, antes de adentrarnos en el siglo XX, encontramos a Tolstoi. Si bien son muchos los momentos en los que el escritor alude al sentido de la vida en la voz los personajes de sus obras como *Guerra y paz* (2018a), *Hadji Murat* (2018b) o *Resurrección* (2008), su obra *Confesión* (20011) es en la que de forma más explícita lo hace. Es posible encontrar en ella diversas formulaciones orientadas hacia el propio concepto. Algunos ejemplos de ello son: ¿para qué sirve la vida? ¿a dónde nos lleva? ¿por qué vivir? ¿cómo seguir viviendo? ¿cuál es el significado de mi vida? ¿hay algún sentido en mi vida que la muerte no destruya? ¿qué soy yo con mis deseos? ¿por qué existo?

Expone O'Brien en su aproximación al pensamiento de Tolstoi que, a pesar de que varias de estas preguntas parecen ser diferentes, para Tolstoi eran consideradas como una única pregunta formulada de diferentes formas, pues el principal conflicto que presentaba era la consideración de si como hombre, sufriré, moriré, seré olvidado y no dejaré rastro ¿cómo puede tener sentido mi vida o cualquier cosa que en ella haga? La solución a esta reflexión existencialista puede encontrarse, de nuevo, en su obra *Confesión*:

² Puede observarse cómo en su obra *O lo uno o lo otro* (volumen I y II), muestra una visión estética de la vida y a su vez una ética desde el concepto de unidad.

Así, fui conducido de un modo inevitable a reconocer que toda la humanidad posee, además del conocimiento racional, que antes me parecía el único conocimiento posible, otro conocimiento, de tipo irracional: la fe, que nos da la posibilidad de vivir. La fe seguía siendo para mí tan irracional como antes, pero no podía dejar de reconocer que sólo ella proporciona a la humanidad respuestas a la cuestión de la vida y, por consiguiente, nos da la posibilidad de vivir (2011, p. 37).

2. El sentido de la vida en el siglo XX

a) Del psicoanálisis a la logoterapia no todo es psicología

Entrados ya en el siglo XX el desarrollo de la ciencia psicológica produjo grandes avances en lo que al estudio de la mente humana se refiere. En este marco, encontramos la siguiente referencia de nuestro análisis, Freud.

Si bien Freud no atiende de manera directa al sentido la vida, pues considera un tanto inútil la pregunta, su concepción sobre la cuestión apunta a la lucha sin tregua entre el *eros* y el *thánatos*, es decir, entre el instinto de vida y el instinto de muerte. Así, la perspectiva freudiana sobre el sentido de la vida se reduce a la siguiente ecuación (2013): si de una manera sencilla preguntamos a las personas qué fines o propósitos persiguen en su vida, su respuesta será que aspiran a la felicidad, que quieren llegar a ser felices, siendo éste el mecanismo que activa todos los movimientos de las personas apuntando hacia el objetivo de placer. El sentido de la vida, por tanto, se somete a la consecución de placer.

En un contexto tan efervescente y convulso como el propiciado durante el primer tercio de siglo, surge el empirismo racional, también denominado como positivismo lógico. Poniendo el foco en él, sobre todo en sus primeros representantes, encontramos a Moritz Schlick, una de sus figuras centrales.

En un ensayo bajo el título de *Vom Sinn des Lebens* (1927)³, Schlick argumentó que el significado de la vida no se encuentra en el trabajo, tal como se presupone por ser éste el medio para vivir, sino en el juego. El trabajo, entendido en el sentido filosófico, dice Schlick, es siempre algo que no se hace por sí mismo sino por algo más, algún fin o propósito que se pretende lograr

³ Disponible en Stadler, F. (2008). *Abteilung I: Ver"offentlichte Schriften Band 6 Schlick*. New York: SpringerWien. pp. 99-125.

gracias a él. El significado de la vida debe residir, por tanto, en el *contenido* de la existencia, no en la simple existencia como tal. De forma adicional, ese *contenido* solo es alcanzable, según el fundador del Círculo de Viena, en la juventud, entendida esta no como cuestión de tiempo vivido sino como actitud. Así, la clave para una vida completamente significativa es mantener una actitud jovial frente a la misma. Alguien permanece joven cuando afronta su vida como un juego.

A continuación, nuestro recorrido nos acerca a Heidegger. Su obra fundamental así lo atestigua a partir del análisis del ser. En *Ser y el Tiempo* (2004) analiza el mundo de la vida cotidiana entendiendo éste como el mundo de lo impersonal, en el que permanece el *Dasein*, el cual se da necesariamente en un espacio y un tiempo determinado, en una situación y relación con lo demás. Para el alemán, lo cotidiano de la vida convierte a ésta en sin sentido. Así, la cuestión por el sentido de la vida es la cuestión sobre cómo es posible vivir una vida auténtica. El concepto de autenticidad resulta capital para comprender la visión sobre el sentido de la vida en Heidegger. Vivir una vida auténtica es vivir la vida que cada persona elige, no aquella que la propia situación social nos encauza⁴. Al mismo tiempo, para poder vivir esa vida auténtica, resulta necesario que la persona disponga de un plan o disposición alejado de la impersonalidad, orientada hacia la autenticidad enfocada⁵.

De otro lado, adentrándonos ahora en la perspectiva del absurdo, podemos encontrar tanto a Sartre como a Camus.

En el primero, fundamentalmente a través de su obra *El Ser y la nada* (2004) es posible apreciar un pensamiento estructurado a partir del concepto de *los otros*. Nuestra propia realidad está supeditada a la interferencia constante de los que nos rodean, con sus propios objetivos y propósitos de vida, que chocan de forma directa con los nuestros. En el pensamiento de Sartre, la vida no dispone de sentido como tal. Las personas, simplemente disponemos, por nuestra libre elección, de la posibilidad de darle a la vida un sentido u otro. Sin embargo, la decisión de hacerlo, dice Sartre, es en sí misma una cuestión de libre elección sin fundamento. En cierta sintonía con Sartre, Camus concibe la vida humana como absurda y carente de sentido.

⁴ «La persona se da siempre como ejecutora de actos intencionales ligados por la unidad de un sentido» § 10. Deslinde de la analítica del «ser ahí» respecto de la antropología, la psicología y la biología. (p. 99).

⁵ «La avidez de novedades a la que nada le resulta cerrado, las habladurías, a las que nada les queda por comprender, se dan, es decir, dan al «ser ahí» que es así, la seguridad de una presuntamente auténtica vida viva» § 36 La avidez de novedades. (p. 260).

Esta conclusión es alcanzada por el Nobel de literatura argumentando que la confrontación inevitable entre las necesidades y aspiraciones de los seres humanos imposibilita alcanzar dicho fin. En *El Mito de Sísifo* (2014) ofrece una visión ciertamente conformista en la que al hombre contemporáneo lo que hace falta es asumir ese absurdo para poder afrontarlo del mejor modo posible.

Regresando de nuevo al interés de la psicología por la cuestión del sentido y, siguiendo al mismo tiempo el orden cronológico establecido a lo largo de toda nuestra investigación, resulta necesario acercarnos a V. E. Frankl. Sin duda, el creador de la logoterapia es, por alusiones y referencias directas, el autor que en mayor medida ha atendido a la cuestión por el sentido de la vida durante el último siglo.

Su pensamiento se centra en la crítica al psicoanálisis a partir de la experiencia personal vivida en el campo de concentración al que fue deportado con motivo de la segunda Guerra Mundial. Su investigación y práctica psicoterapéutica pone de manifiesto que a menudo el deseo de placer y el deseo de poder cobran categoría de principio porque previamente lo ha perdido el sentido de la vida (1988; 2003a; 2003b; 2004). Según Frankl, el placer nunca puede ser meta de las aspiraciones humanas. En la jerga psicológica suele decirse que cada época presenta su neurosis, y, según Frankl, la neurosis propia del siglo XX es la frustración existencial, la falta de sentido (1985; 1994). A partir de la logoterapia Frankl propone que lo que determina la vida de las personas es el propio sentido de la vida y que éste es de tipo incondicional, es decir, se ofrece en todas las personas. Antes que cualquier otra cosa, las personas desean que aquello que hacen, que viven, tenga sentido. Esta es la denominada por el vienés como *voluntad de sentido*, la cual concibe como indispensable, siendo una categoría trascendental a aceptar por las personas.

Frente a las distintas posturas hasta el momento abordadas, también es posible encontrar otras centradas en una visión teológica de la cuestión por el sentido de la vida durante el siglo XX. Teólogos como Paul Tillich o Karl Rahner ofrecieron, en esta línea, perspectivas centradas en la fe como respuesta.

El pensamiento de Tillich sobre la cuestión del sentido de la vida, puede localizarse en toda su obra, sin embargo, es en *El coraje de ser* (2018) donde es posible identificar en qué términos lo hace de manera directa. A través de un concepto con ciertas similitudes al de Frankl, el teólogo protestante identifica el concepto de coraje de ser entendido como el poder de la voluntad para sobreponerse al miedo y la angustia. Esa valentía ofrece a la persona

un *modus operandi* concreto, una ética a través de la cual el ser humano es capaz de afirmar su propio ser a pesar de los elementos que durante su existencia entran en conflicto. La conclusión de Tillich (2013) es que cuando Dios irrumpe en el hombre, este es trasladado en la dirección de una vida inambigua, determinada por la fe y el amor.

Por su parte, Rahner, ofrece una visión antropológica dentro de la teología fundamental en la que el sentido de la vida radica en el encuentro con Dios (2010). La trascendentalidad humana se orienta hacia Dios, lo que significa que la pregunta sobre el sentido de la vida no puede ser contestada al margen de Dios. Sin embargo, como el propio teólogo especifica (1972), Dios es misterio inagotable, lo que quiere decir que, por más que la persona lo intente, nunca podrá conocer el sentido último de todo, pues este permanece escondido en Dios.

Por último, finalizaremos nuestra incursión, regresando al positivismo lógico. En esta ocasión lo haremos a través de A. J. Ayer, quien adoptó un enfoque muy diferente al anteriormente aportado por la teología sobre el sentido de la vida.

El filósofo inglés afirmó que no tiene sentido preguntar cuál es el propósito o finalidad de nuestra existencia, incluso tampoco lo tiene preguntar cuál es el significado de la vida (2008) pues, de un lado, no hay razón alguna para creer en algo como un Dios creador que nos ofreció un propósito individual a nuestra existencia. Pero Ayer va más allá e indica que, incluso si Dios existiera, sus propósitos solo tendrían sentido si de forma consciente y voluntaria cada uno de nosotros estuviésemos de acuerdo con ellos, es decir, los aceptásemos. Es por ello por lo que el sentido de la vida es una cuestión estrictamente personal y voluntaria. La máxima de Ayer, por tanto, es que cada persona otorgue un sentido a su vida, el que elija, que será distinto al que cualquier otra pueda darle, pues no tiene sentido, según el inglés, decir que los juicios de valor de una persona son más verdaderos que los de otra.

b) Continuidad desde la Filosofía Analítica

Todo lo expuesto hasta el momento muestra un recorrido entre la radicalidad y la reflexión crítica, entre la negación y el absurdo y la aceptación y la libertad de elección, que suscitó un rico debate sobre lo que verdaderamente es y supone conceptualizar el sentido de la vida.

A partir de la década de los 70, la filosofía analítica tomó el testigo de la discusión, fundamentalmente a partir de las reflexiones realizadas por

Thomas Nagel (1970; 1986), Robert Nozick (1974; 1981; 1989) y posteriormente ampliadas por Joel Feinberg (1980), Kekes (1986), Richard Taylor (1987), Harry Frankfurt (1982; 2004) y Susan Wolf (1997a; 1997b; 2010). Ya entrados en el siglo XIX, el debate continuó de la mano de autores como John Cottingham (2003), Landau (2011), Thaddeus Metz (2012; 2013) y Joshua Seachris (2016; 2012; 2009), siendo estos los que suscitaron el interés por la reflexión educativa en torno al sentido de la vida.

3. El sentido de la vida en la reflexión educativa actual

A grandes rasgos es posible identificar dos vías principales de reflexión en lo que a la conexión entre el sentido de la vida y la educación se refiere.

En primer lugar, se encuentran las aportaciones de John White. Su visión recoge la herencia del concepto de sentido entendido como significatividad. Su perspectiva parte del acuerdo global sobre el hecho de que la educación ha de preparar a las jóvenes generaciones para llevar una vida significativa. Su argumento es que el hecho de vivir una vida significativa es condición necesaria para desarrollar una vida de bienestar (2009) y la educación es el eje sobre el que vertebrar ese desarrollo. En esta misma línea es posible encontrar una ampliación sobre la aportación de White, centrada en la necesidad de que la psicología educativa atienda de modo particular al concepto de sentido de la vida para que las escuelas se conviertan en agentes de significatividad (Reber, 2018).

Otras perspectivas como la aportada por Schinkel, De Reuyter y Aviram (2016) centran su atención en el propio acto educativo como ámbito de sentido. Los autores, identifican que la principal aportación de la educación al sentido de la vida es de carácter *constitutiva*, pues la educación es fuente de significatividad para las personas, y *contributiva*, pues según los autores, la propia educación contribuye al descubrimiento de diferentes sentidos de la vida en las personas⁶.

⁶ Adicionalmente a estas perspectivas, es posible encontrar diversas reflexiones de carácter metodológico y de cohorte más particular sobre cómo atender al sentido de la vida en términos educativos. Nos referimos a la narrativa de vida, la reflexión moral y el *storytelling* fundamentalmente. Para ampliar información sobre ello, consultar Bermejo Fernández-Nieto, J. (2018). Una visita a la hemeroteca: el sentido de la vida. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (271), sep-dic, 576-582.

Con todo, parece pertinente concluir que la producción reflexiva sobre el sentido de la vida no ha hecho más que llegar al ámbito educativo y que el camino por recorrer ya dispone de cimientos suficientes.

4. Bibliografía

- Altini, C. (2005). *La fábrica de la soberanía: Maquiavelo, Hobbes, Spinoza y otros modernos*. Buenos Aires, El Cuenco de Plata.
- Ayer, A. J. (2008). The Claims of Philosophy. En E. D. Klemke (Ed.), *The Meaning of Life* (pp. 199-202). New York: Oxford University Press.
- Bermejo Fernández-Nieto, J. (2018). Una visita a la hemeroteca: el sentido de la vida. *Revista Española de Pedagogía*, 76(271), sep-dic, 576-582.
- Camus, A. (2014). *El mito de Sísifo*. Madrid: Alianza.
- Cooper, D. (2005). Life and Meaning. *Ratio*, 18, 125-37.
- Cottingham, J. (2003). *On the Meaning of Life*. London: Routledge.
- Feinberg, J. (1992). Absurd Self-Fulfillment. En *Freedom and Fulfillment: Philosophical Essays* (pp. 297-330). Princeton: Princeton University Press.
- Frankl, V. E. (1985). *La presencia ignorada de Dios. Psicoterapia y religión*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. E. (1988). *La voluntad de sentido*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. E. (1994). *Logoterapia y análisis existencial*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. E. (2003a). *Ante el vacío existencial: Hacia una humanización de la psicoterapia*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. E. (2003b). *El hombre doliente. Fundamentos antropológicos de la psicoterapia*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. E. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Frankfurt, H. (1982). The Importance of What We Care About. *Synthese*, 53, 257-72.
- Frankfurt, H. (2004). *The Reasons of Love*. Princeton: Princeton University Press.
- Freud, S. (2013). *Textos esenciales*. Buenos Aires: Lea.
- Heidegger, M. (2004). *Ser y Tiempo*. Barcelona: Gredos.

- Kauppinen, A. (2012). Meaningfulness and Time. *Philosophy and Phenomenological Research*, 82, 345-77.
- Kekes, J. (1986). The Informed Will and the Meaning of Life. *Philosophy and Phenomenological Research*, 47, 75-90.
- Kierkegaard, S. (2015). *Diaspálmata*. Madrid: Hermida Editores.
- Kierkegaard, S. (2007). *O lo uno o lo otro. Un fragmento de vida*. Vol. II. Madrid Trotta.
- Kierkegaard, S. (2006). *O lo uno o lo otro. Un fragmento de vida*. Vol. I. Madrid: Trotta.
- Landau, I. (2011). Immorality and the Meaning of Life, *The Journal of Value Inquiry*, 45, 309-17
- McMahon, D. M. (2006). *Una Historia de la felicidad*. Madrid: Taurus.
- Metz, T. (2013). *Meaning in Life: An Analytic Study*. Oxford: Oxford University Press.
- Metz, T. (2012). The Meaningful and the Worthwhile: Clarifying the Relationships. *The Philosophical Forum*, 43, 435-448.
- Nagel, T. (1970). The Absurd. *Journal of Philosophy*, 68, 716-727.
- Nagel, T. (1986). *The View from Nowhere*. New York: Oxford University Press.
- Nozick, R. (1974). *Anarchy, State and Utopia*. New York: Basic Books.
- Nozick, R. (1981). *Philosophical Explanations*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nozick, R. (1989). *The Examined Life*. New York: Simon & Schuster.
- O'Brien, W. (2014). The Meaning of Life: Early Continental and Analytic Perspectives, *Internet Encyclopedia of Philosophy*. Recuperado de <https://www.iep.utm.edu/mean-ear/>
- Rahner, K. (1972). *El oyente de la palabra. Fundamentos para una filosofía de la religión*. Barcelona: Herder.
- Rahner, K. (2010). *Sentido teológico de la muerte*. Barcelona: Herder.
- Reber, R. (2018). Making school meaningful: linking psychology of education to meaning in life. *Educational Review*, 71(4), 445-465.
- Sartre, J. P. (2004). *El ser y la nada*. Barcelona: Losada.
- Schopenhauer, A. (2005). *El mundo como voluntad y representación*. Madrid: Trotta.

- Schopenhauer, A. (2000). *Sobre la libertad de la voluntad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schopenhauer, A. (1999). *Meditaciones sobre el dolor del mundo, el suicidio y la voluntad de vivir*. Barcelona: Ternos.
- Schopenhauer, A (1993). *El arte del buen vivir*. Madrid: EDAF.
- Schinkel, A., Reuyter, D. J. y Aviram, A. (2016). Education and Life's Meaning. *Journal of Philosophy of Education*, 50(3), 398-418.
- Seachris, J., Goetz, S. (Eds.). (2016). *God and Meaning*. New York: Bloomsbury Academic.
- Seachris, J. (Ed.). (2012). *Exploring the Meaning of Life: An Anthology and Guide*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Seachris, J. (2009) The Meaning of Life as Narrative: A New Proposal for Interpreting Philosophy's 'Primary' Question. *Philo*, 12, 5-23.
- Stadler, F. (2008). *Abteilung I: Veröffentlichte Schriften Band 6 Schilck*. New York: Springer Wien. M. Vom Sinn des Lebens, 99-125.
- Taylor, R. (1987). Time and Life's Meaning. *The Review of Metaphysics*, 40, 675-86.
- Tillich, P. (2018). *El coraje de ser*. Madrid: Avarigani.
- Tillich, P. (2013). *Dogmática*. Madrid: Trotta.
- Tolstoi, L. (2018a). *Guerra y paz*. Barcelona: Austral.
- Tolstoi, L. (2018b). *Hadji Murat*. Barcelona: Navona Ediciones.
- Tolstoi, L. (20011). *Confesión*. Madrid: Acantilado.
- Tolstoi, L. (2008b). *Resurrección*. Barcelona: Verticales de Bolsillo.
- White, J. (2009). Education and meaningful life. *Oxford Review Education*, 35(4), 423-435.
- Wolf, S. (1997a). Happiness and Meaning: Two Aspects of the Good Life. *Social Philosophy and Policy*, 14, 207-225.
- Wolf, S. (1997b). Meaningful Lives in a Meaningless World. *Quaestiones Infinitae*, 19, 1-22.
- Wolf, S. (2010). *Meaning in Life and Why It Matters*. Princeton: Princeton University Press.

**BLOQUE II:
EL PENSAMIENTO CRÍTICO
Y SU RELACIÓN CON EL
ESPACIO Y EL TIEMPO
ESCOLAR**

Página intencionadamente en blanco.

CAPÍTULO 5

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

Gonzalo Jover Olmeda *

Silvia Sánchez-Serrano **

* Universidad Complutense de Madrid

** Universidad Antonio de Nebrija

Nuestro objetivo en este trabajo es mostrar que, frente a conceptos de tiempo, predefinidos y tasados, que se emplean hoy en los contextos educativos, existen posibilidades de otro tipo de conceptos más aptos para las condiciones que exige el impulso del pensamiento crítico. Desarrollamos para ello una tesis anunciada en nuestra contribución a la *Encyclopedia of Educational Innovation* (Jover y Sánchez-Serrano, 2019).

El caso paradigmático del primer tipo de conceptos lo representa el *European Credit Transfer System* (ECTS), como noción de organización temporal del trabajo universitario. El sistema se adoptó inicialmente en 1989, en el marco del programa Erasmus, como instrumento que facilitase el reconocimiento de los períodos de estudio realizados en otros países, basado en el trabajo que lleva a cabo el estudiante en la institución de acogida. El crédito corresponde a unidades temporales para el logro de resultados de

aprendizaje, que el estudiante puede obtener, acumular y combinar de diferentes modos. El proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha adoptado el ECTS como mecanismo administrativo, pero ha ampliado, además, su significado, convirtiéndolo en estandarte de un cambio de metodología docente en el que el acento hay que ponerlo en el estudiante y su actividad. Ha querido verse en el pragmatismo y, más específicamente, en la figura de John Dewey el soporte de esta visión del trabajo universitario. Este fue, en efecto, un gran defensor del lema del *child centered approach*, defendido por la pedagogía progresista americana del cambio de siglo. La asociación pretendida pasa, sin embargo, por alto la existencia de profundas diferencias que separan radicalmente al pragmatismo y la propuesta pedagógica de Dewey de la filosofía que inspira el ECTS.

Uno de los conceptos en que se fijó el pragmatismo, poco estudiado en educación, es el de ritmo. El cual se le puede encontrar en todos los procesos de la vida. En educación, el ritmo es a menudo identificado con la velocidad de aprendizaje. Pero la velocidad no es ritmo. Una concepción más vigorosa la trazó Jean Piaget en *La psicología de la inteligencia*, en la que notaba cómo el ritmo presenta una estructura peculiar, «requiere siempre, de una u otra manera, la alternancia de dos procesos antagónicos, uno de los cuales funciona en la dirección de $A > B$ y el otro en la dirección inversa $B > A$ » (Piaget, 1999, p. 185).

Aquí vamos a explorar el concepto de ritmo en el pragmatismo, a partir de una observación del poeta y filósofo Ramón Xirau. A propósito de un texto de Octavio Paz (1995), indicó Xirau: «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 su obra *La evolución creadora*, Henri Bergson (1973), uno de los llamados *filósofos del tiempo*, define el tiempo humano como duración (*durée*), distinguiéndolo del tiempo astronómico y desmarcándolo del concepto de tiempo ligado al espacio y a la cantidad. El filósofo francés se aleja por tanto del tiempo lineal (mañana, tarde, noche...) y cuantitativo (las seis, las siete, las ocho...). Bergson traspasa las fronteras de lo sabido y lo adquirido acerca de la temporalidad y busca la autenticidad del constructo en otra dimensión,

la intuición. A través de la intuición, el tiempo se convierte en duración, movimiento, acto, y en él el ser humano se sitúa como un «yo» consciente. Para Bergson, la duración experimentada (intuida) por nuestra conciencia, constituye la materia de nuestro ser.

En Bergson no existen la fragmentación, ni las secuencias temporales. El tiempo es una sola secuencia que se dilata y se extiende. Es el tiempo de la conciencia y, a su vez, la conciencia es duración. Según afirmaba el filósofo y algunos de sus coetáneos, en la conciencia tampoco hay estadios. La conciencia no es una multiplicidad numérica de estados, sino la multiplicidad cualitativa de uno solo (Bergson, 2000). El tiempo de la conciencia es la *durée* de un solo estado. Aunque la flecha de la conciencia sobrevuele distintos paisajes, su movimiento es uno y siempre el mismo. La *durée* es el tiempo del «yo». Por lo que podríamos decir que, más que tiempo, existe un «yo» en la temporalidad en donde el protagonista es el sujeto y el tiempo es la plataforma donde se cualifica.

Bergson, además de mostrar que el «yo» es cualidad y duración, afirmará que es también libertad. Libertad y duración se vuelven casi sinónimos para el filósofo. Actuar libremente es volver a tomar posesión de sí, situarse en la *durée*. Cuando el ser humano decide una acción, no son los motivos los que lo determinan, sino que el mismo motiva su acción. La esencia de la *durée* sería, por tanto, la libertad.

Henri Bergson mantuvo una estrecha amistad y sintonía intelectual con William James, que se proyectó en sus respectivas concepciones filosóficas. En sus *Principios de Psicología*, James se refirió al ritmo en el proceso de cambio y continuidad que se produce en la «stream of consciousness» (corriente de la conciencia). Para James, el fenómeno primario de la conciencia es su transcurrir, la conciencia es algo que fluye, que es cambiante y dinámico o, dicho con sus palabras, algo que «como la vida de un pájaro, parece estar compuesta de una alternativa de vuelos y posaduras» (James, 1989, p. 195). Los lugares de descanso están ocupados por imaginaciones sensoriales, «cuya peculiaridad es que pueden mantenerse ante el espíritu por algún tiempo indefinido y son contempladas sin cambiar; los sitios de vuelo están llenos de pensamientos, de relaciones estáticas o dinámicas, que en su mayor parte se obtienen entre los objetos contemplados en los períodos de relativo descanso» (ibid.). Si llamamos a los lugares de descanso partes sustantivas de la conciencia y a los de vuelo partes transitivas, veremos que el pensamiento consiste en «la obtención de alguna otra parte sustantiva distinta de aquélla de la cual hemos sido desalojados. Y podemos decir que

el principal uso de las partes transitivas es llevarnos de una conclusión sustantiva a otra» (ibid.).

En *El arte como experiencia*, Dewey adoptó esta imagen de James para referirse al sentido de la experiencia. El carácter básico de la experiencia es la tensión permanente y consciente de lograr un equilibrio con el entorno. Las interacciones que produce esa tensión tienen la forma de un ritmo. «Hay menguante y creciente; sístole y diástole: cambio ordenado» (Dewey, 2008, p. 18). Implica un «flujo de cambio», pero no sería posible en un mundo donde solo hubiese flujo, sin lugar a ninguna realización, como tampoco en un mundo perfectamente acabado. La experiencia supone un crecimiento, una organización dinámica entre las experiencias previas y los nuevos elementos:

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 (ibid., pp. 64-65).

El fluir de la experiencia, requiere, por tanto, de los dos momentos que constituyen el ritmo: el sonido y el silencio, la quietud y la acción, en una proporción adecuada. Y con una temporalidad también adecuada. Frente a lo que la imagen popular podría esperar del pragmatismo, Dewey abogó por la lentitud en la educación, haciendo de ella 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, en nombre de 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, 2007, p. 60).

Para Dewey, recordaba Ferrière, 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). Son múltiples los llamamientos que hace Dewey a la necesidad de la calma y el tiempo lento como parte necesaria en la urdimbre de un pensamiento reflexivo. Congruentemente con los momentos que constituyen el ritmo, prestó especial atención a los estados transitorios de incertidumbre: «Para ser auténticos seres pensantes, debemos estar dispuestos a mantener y prolongar ese estado de duda que constituye el estímulo de la investigación rigurosa» (Dewey, 2007, p.31). Cuando el estado que provoca la incertidumbre es de malestar y prisa por terminar, es alto el riesgo que se corre, según Dewey, de caer en pensamientos dogmáticos o en interpretaciones de la capacidad mental (propia o ajena) como inferior: «A muchas personas, tanto la suspensión del juicio como la búsqueda intelectual les producen malestar, y quieren terminar con ellas lo antes posible. Por tanto, cultivan un hábito mental superpositivo y dogmático, o tal vez sienten que la duda puede considerarse como una prueba de inferioridad mental» (ibid.).

El coetáneo de Dewey, Alfred North Whitehead, cuyas conexiones con el pragmatismo son hoy estudiadas (Henning, Myers y John, 2015) hizo también del ritmo un concepto central de su reflexión pedagógica. Para este filósofo y matemático británico, el carácter rítmico de la educación es algo evidente para cualquiera que se dedique a esta tarea. Pero precisamente por ello, no suele ser objeto de una discusión adecuada. Decir que la educación tiene un carácter rítmico significa que la misma no sigue un proceso lineal, sino que se produce en base a «recurrencias cíclicas» (Whitehead, 1957, p. 38). Whitehead, acude a Hegel para caracterizar las tres fases del ciclo, que denomina estadio de romance, estadio de precisión y estadio de generalización. El primero de estos estadios, es el de la apreciación inicial de las cosas, de la novedad y la viveza. El segundo, es el del análisis detallado de lo previamente captado, de la gramática del lenguaje y la gramática de la ciencia. El tercero es el de la generalización, en la que los detalles quedan sólidamente reunidos en una síntesis final.

Todo el proceso de crecimiento de una persona puede considerarse un gran ciclo formado por estas tres fases, y compuesto, a su vez, de ciclos más pequeños de la misma naturaleza, que se van sucediendo y superponiendo. La educación consiste en una continua repetición de estos ciclos. Ello significa, por una parte, que «debemos desterrar la idea de un fin lejano y mítico de la educación. Los alumnos deben sentir continuamente la alegría de haber alcanzado un fruto y de volver a comenzar» (ibid., p. 41). Whitehead comparte, de este modo, la idea de Dewey de que la educación no tiene fin, sino que se realiza en el propio proceso. Y ello significa también, que no podemos pretender obtener un resultado acabado y definitivo de cualquier ciclo de educación.

Whitehead delinea el curso que, a partir de esta caracterización general, corresponde seguir a la educación, desde la infancia hasta la universidad. En ésta debe primar sobre todo el espíritu de generalización, tal como lo representa el viejo ideal educativo de la sabiduría, cuya conversión moderna en el dominio de una serie interminable de asignaturas, supone para Whitehead el fracaso de la educación. Frente a la «plétora de material» (ibid., p. 54) en que se ha convertido la educación universitaria, el logro de ese ideal exige dar a la educación el ritmo adecuado, mediante la sutil alternancia de libertad, disciplina y, de nuevo, libertad, en correspondencia con las tres fases anteriores.

Extraeremos, para finalizar, las conclusiones a las que nos ha llevado nuestro recorrido por el concepto de ritmo.

Frente a la noción administrativa de tiempo del ECTS, definido y cerrado, el concepto de ritmo como *durée* de Bergson y de los pragmatistas, apela a un tiempo personal en el que se funden, en variadas combinaciones, cambio y continuidad, momentos de imaginación o contemplación y momentos de búsqueda activa de relaciones, lo que James llamaba las partes sustantivas y las partes transitivas de la conciencia, y Dewey interiorizaciones y exteriorizaciones de la experiencia. Se trata de un tiempo ordenado, pero que no admite estandarizaciones. La virtud del ritmo es su variedad. Diferentes situaciones requieren diferentes ritmos, y no hay una única fórmula para hacer nacer el pensamiento creador. Como notó Octavio Paz, en el texto sobre el ritmo en la poesía al que nos referíamos al principio, la creación puede surgir tanto de los momentos de delirio y relajación de la conciencia, como de la extrema tensión de ésta (Paz, 1995, p. 74).

En el fondo, como muestra el análisis de los pragmatistas, el pensamiento creador nace de la confluencia de las dos cosas o, por decirlo en términos metodológicos, con Whitehead, de la combinación de la libertad

y la disciplina. «Ambos principios, libertad y disciplina, no son antagónicos, pero deben ser ajustados en la vida del niño de manera que correspondan totalmente a una natural inclinación de la personalidad en desarrollo» (Whitehead, 1957, p. 56). El secreto de la educación es saber combinar esos elementos, saber dotarlos del ritmo adecuado. En algunas ocasiones convendrá dar más espacio a los silencios, a la libertad, y en otras a los sonidos, a la disciplina. Se trata, como señala Whitehead, de una cuestión de «tacto», en la que no cabe aspirar a la perfección (ibid., p. 63).

El tiempo rítmico es, también con Whitehead, un tiempo cíclico, en el que se suceden la novedad, el análisis detallado y la generalización. Debido a este carácter cíclico, no hay a un resultado que puede considerarse completo como final de una secuencia de aprendizaje, del estilo a los pequeños logros en forma de resultados de aprendizaje del ECTS. Por el contrario, cada final constituye también un comienzo. El aprendizaje no puede cuantificarse en valor de crédito. Los pequeños aprendizajes que se adquieren en las aulas universitarias, ni siquiera tienen valor por sí mismos, sino en cuanto ayudan a generar los hábitos mentales en consiste la sabiduría:

El aprendizaje es inútil hasta que se hayan perdido los libros de texto, quemado las notas tomadas y olvidado las minucias que se aprendieron de memoria para los exámenes. Aquello que, en calidad de detalles, se necesite continuamente, permanecerá fijo en la memoria como hechos evidentes, como el sol y la luna; y lo que solo casualmente se necesite, se podrá buscarlo en cualquier obra de consulta. La función de la Universidad es capacitar al alumno para deshacerse de los detalles en beneficio de los principios (Whitehead, 1957, p. 51).

El ritmo en la educación supone, por último, la adaptación a las diferentes velocidades, oponiéndose también en esto a la aceleración a la que obliga la disgregación de los aprendizajes para su cuantificación en créditos. Dewey recurre a una común advertencia cuando se requiere una respuesta reflexiva ante un problema: «piénsalo despacio». Si consideramos detenidamente la frase, veremos que lo que se está pidiendo es que la acción se realice de una determinada forma que tiene que ver con el tiempo para pensar antes de emitir la respuesta al problema, pero no es el tiempo mismo (de nuevo, nos encontramos con la *durée* de Bergson). Hablar de velocidad de pensamiento resultaría del todo impreciso, ya que este no posee una velocidad determinada, así como tampoco resultaría fácil establecer, ni para el mejor de los neuropsicólogos, el significado exacto de «pensar rápido» o «pensar despacio». No se piensa «rápido» o «lento», sino que lo que intentan transmitir

estas expresiones estas expresiones es que puede dedicarse más o menos tiempo a la obtención de la respuesta. En la expresión «piénsalo despacio» se emplea un adverbio modal, que nos indica, precisamente eso, el modo, la manera, en la que debiera sucederse la situación a la que se refiere, en este caso, «pensar». «Piénsalo despacio» expresa por tanto una acción en términos cualitativos y no cuantitativos, como sería «piénsalo en 5 minutos». *Kronos vs kairos*. Cuando se trata de generar un pensamiento crítico o reflexivo, el geniecillo alado le gana la partida al dios incorpóreo del tiempo.

1. Bibliografía

Bergson, H. (1973). *La evolución creadora*. Madrid: Espasa Calpe.

Bergson, H. (2000). *Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia*. Salamanca: Sígueme.

Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Ferrière, A. (1923). Discours d'inauguration, *Pour l'ère nouvelle. Revue internationale d'éducation nouvelle* (Rapports du II^{me} Congrès International d'Éducation Nouvelle) 2:8, pp. 73-89.

Henning, B. G.; Myers, W. T.; y John, J. D. (Eds.). (2015). *Thinking with Whitehead and the American Pragmatists: Experience & Reality*. Lanham: Lexington Books.

James, W. (1989). *Principios de Psicología*. México: FCE.

Jover G. y Sánchez-Serrano S. (2019). Flowers and Roots in the Reception of Pedagogical Innovations, Case of John Dewey, en: Peters M. y Heraud R. (eds.), *Encyclopedia of Educational Innovation*. Singapore: Springer.

Paz, O. (1995). El ritmo. En *El arco y la lira* (pp. 73-88). México: FCE.

Piaget, J. (1999). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica.

Xirau, R. (2001). *Entre la poesía y el conocimiento: Antología de ensayos críticos sobre poetas y poesía iberoamericanos*. México: FCE.

Whitehead, A. N. (1957). *Los fines de la Educación y otros ensayos*. Buenos Aires: Paidós.

CAPÍTULO 6

EL CUIDADO Y LA SOLICITUD COMO ELEMENTOS PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO: DE MAX VAN MANEN A EMMI PIKLER

Patricia Quiroga Uceda

Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

En este capítulo se toman como referencia ideas centrales desarrolladas por Max Van Manen y en especial su noción de solicitud pedagógica. Desde su perspectiva, la solicitud es un elemento clave para generar en la práctica educativa un ambiente propicio para las interacciones entre adultos y niños, hasta el punto de que desafía las conceptualizaciones más racionales y sistemáticas de la educación. Este tipo de interacciones que describe Van Manen es posible encontrarlas en el Instituto Lóczy, así como en aquellas educadoras y educadores que se han formado en el pensamiento de la pediatra vienesa Emmi Pikler (1902-1984). Aunque hoy día Emmi Pikler es conocida especialmente por sus aportaciones en torno al movimiento libre, en su concepción de la crianza destaca

también el modo en el que conceptualizó desde una perspectiva holística la relación entre el adulto y el niño en base a la idea de cuidado.

De tal modo, lo que plantean Max Van Manen y Emmi Pikler -aunque, como se señalaba anteriormente, ella desde un contexto más centrado en la crianza- 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. Teniendo esta cuestión en mente, la hipótesis que me propongo desarrollar en este trabajo es que el pensamiento crítico y la pedagogía pueden hallar puntos de encuentro además de en el desarrollo intelectual y en la crítica especulativa -un modelo en parte desarrollado desde los postulados de la pedagogía crítica (Giroux, 1990; McLaren, 1997), en dimensiones pedagógicas próximas al tacto, el tono, el talante o la propia solicitud.

Considero, además, que este enfoque presente en la obra de Van Manen y Pikler es particularmente fértil inserto en la trama propia de la postmodernidad o de la modernidad líquida. En este contexto el pensamiento crítico de fundamento racional e intelectualizado muestra síntomas de agotamiento. Zygmunt Bauman ha sentenciado que «ahora sabemos que siempre enfrentaremos dilemas morales sin soluciones claramente buenas (esto es, soluciones de consenso universal, no cuestionadas), y que nunca tendremos la certeza de encontrar dichas soluciones, ni siquiera de saber si sería bueno encontrarlas» (Bauman, 2005, p. 19). ¿Cómo educar entonces en el pensamiento crítico asumiendo que los principales dilemas morales no tienen soluciones claramente buenas? ¿Con qué argumento es posible sostener la propia necesidad de establecer planes educativos que integren procesos para el fomento del pensamiento crítico entre niños y estudiantes? Ante el aparente callejón sin salida que se presenta, la opción que aquí propongo es redimensionar la propia noción de pensamiento crítico y explorar coordenadas que hasta el momento apenas han sido tenidas en cuenta en perspectiva teórica.

Pablo Nacach ha publicado recientemente el ensayo *Ver y maquinar. La emergencia de una nueva sensibilidad* (2019). Desde la perspectiva de la sociología de la vida cotidiana, Nacach analiza el impacto que para la memoria y la mirada tienen las nuevas formas de control y dominación social. El filósofo de origen argentino conceptualiza el formato infantilizador de las prácticas cotidianas del mundo occidental industrializado. Una idea fundamental en su original análisis guarda relación con la importancia que nuestra sociedad

otorga a los cinco sentidos. Así, la vista y el oído, que vienen a ser sentidos de superficie, son «constantemente presionados por el enfoque ideológico dominante». El olfato, el gusto y el tacto, que para Nacach «son sentidos de profundidad y riqueza» (2019, p. 23), por su parte, quedan arrinconados y marginados en el marco experiencial de referencia. En esta disfuncional sensorial de los individuos la tecnología hegemónica desarrollada en occidente en los últimos 500 años ha desempeñado un papel protagonista:

Bien bajo la forma de objetos prácticos como gafas y papiros, cuernos huecos y audífonos, pósitos y ordenadores, bien siguiendo la estela de idearios léxicos-políticos no menos concretos como democracia representativa y separación de poderes, derechos humanos y libertad de expresión, comprobamos que la ingente cantidad de memorias externas desarrolladas técnicamente a lo largo de la historia de la civilización, por así llamarlas (a la historia y a la civilización), se ha enfocado a la fabricación de aparatos encargados de reforzar las funciones y prestaciones sensoriales de los sentidos de superficie «clásicos», la vista y el oído (Ibíd., p. 24).

De ahí que si de lo que se trata es de redimensionar la propia definición de pensamiento crítico, una vía posible es buscar en la profundidad de la experiencia sensorial más allá de la vista y el oído. Se trata de incluir en el acto educativo la experiencia que es vivenciada desde los sentidos profundos, es decir, el tacto, el gusto y el olfato. En ellos subyace la posibilidad de un pensamiento crítico que puede tener cabida en las sociedades líquidas contemporáneas. Siendo importante subrayar que no se trata de excluir o desechar la experiencia visual y auditiva cuya aportación al mundo intelectual, artístico y educativo es obvio, sino de buscar críticamente ahondar en la experiencia educativa y de fomentar formas de pensar más holísticas y por ende más críticas.

2. Van Manen y la profunda experiencia pedagógica

Comenzando por explorar algunos conceptos del pensamiento de Max Van Manen es necesario señalar que el filósofo de la educación canadiense se ubica en la corriente fenomenológica -la rama de la filosofía que analiza la manifestación de los fenómenos para explicar al ser humano y la conciencia. Van Manen se formó en la Universidad de Utrecht (Países Bajos) y posteriormente ha desarrollado gran parte de su trayectoria profesional en

Canadá. En este viaje desde el centro de Europa al continente norteamericano, Van Manen pudo constatar la existencia de dos concepciones de la educación muy alejadas entre sí. Y es que, en 1967, cuando Van Manen se mudó a Canadá, ya se podían observar los cambios que estaban aconteciendo a raíz de la emergencia y expansión de la teoría del capital humano.

En este sentido, es conocido el giro que aconteció en la educación a partir de los años sesenta. La desventaja sufrida por Estados Unidos en la carrera tecnológica frente a la Unión Soviética y que se vio materializada en el lanzamiento del primer satélite artificial, el Sputnik en 1957, tuvo como consecuencia que el gigante capitalista pusiera el foco en el desempeño de las escuelas y reorientara su discurso educativo. A partir de este momento, el centro del currículum estaría ocupado por las matemáticas, los idiomas extranjeros y la formación tecnológica. La eficiencia y la competitividad emergieron como conceptos indisolubles en el discurso educativo.

La obra de Van Manen se puede leer como una respuesta a este contexto de cambio. El filósofo de la educación comenzó traduciendo algunas obras clásicas de la pedagogía fenomenológica al inglés y posteriormente desarrolló sus trabajos en los que a partir de sus conceptos de pedagogía, tacto y solicitud pedagógica se alejaba sustancialmente de este enfoque educativo. Así, en su obra de referencia, *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica* (2015) Van Manen comienza reivindicando que la vida en las aulas, lejos de responder a patrones simétricos, «es contingente, cada momento es una situación específica» (Van Manen, 2015, p. 124). Con este punto de partida Van Manen estaba mostrando la idoneidad de que la relación entre adultos y niños partiera de la atenta mirada a aquello que emerge en cada situación concreta.

Del amplio número de conceptos que Van Manen desarrolla en la obra citada, en esta ocasión se han seleccionado únicamente tres de ellos: la pedagogía, el tacto y la solicitud pedagógica. Comenzando por el análisis del término pedagogía, para Van Manen:

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* (...) 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., pp. 53-54).

La conceptualización del pedagogo en el pensamiento de Van Manen ocupa un lugar central porque en ella reside la dirección hacia la que se orienta la educación. Sucede que para Van Manen la educación es una actividad de naturaleza 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).

Por su parte, el tacto pedagógico para Van Manen, emerge a partir de un conjunto de cualidades que se aprenden y adquieren con la experiencia. Un docente con tacto pedagógico es aquel capaz de dar respuestas adecuadas y en perspectiva crítica a las múltiples situaciones cotidianas que acontecen en su trabajo diario en el aula. Es un docente que atiende a la contingencia. De tal forma la solicitud pedagógica está estrechamente relacionada con el tacto. Así, la solicitud es una forma de conocer a los niños y niñas basada en una actitud reflexiva y crítica constante por parte del educador. Para Van Manen, «al reflexionar solícitamente sobre lo que debería haber hecho, decido en efecto, cómo quiero ser. Dicho de otra manera, infundo a mi ser y a mi disposición para actuar una cierta solicitud» (Ibíd., p. 127). De este modo, lo que plantea Max Van Manen es un acercamiento a la pedagogía ubicándola en lo más profundo de la relación de los docentes con el alumnado. Con estos conceptos, 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)¹.

3. Emmi Pikler y el cuidado en perspectiva crítica

Sobre la base de los conceptos centrales del pensamiento del filósofo de la educación canadiense es momento de analizar el modo en el que la pediatra vienesa Emmi Pikler diseñó, a mediados del siglo XX, el funcionamiento del carismático Instituto Lóczy que quedó ubicado en la ciudad húngara de Budapest. Es preciso señalar que, en el contexto posterior a la Segunda Guerra Mundial, Budapest, al igual que otras muchas ciudades europeas conta-

¹ Esta cuestión ha sido abordada con mayor profundidad en un capítulo de libro que se publicará próximamente. Ver en el apartado de bibliografía: Quiroga Uceda, P. (2020).

ban con un número elevado de niños y niñas que necesitaban ser atendidos o cuyas familias no podían hacerse cargo de ellos. Así, los niños y niñas que tuvieran una situación familiar desfavorable, que alguno de sus progenitores estuviera hospitalizado o enfermo, o su vivienda estuviera en malas condiciones, eran, entre otros, criterios tenidos en cuenta para acoger a los niños en el Instituto Lóczy. Estos niños podían tener entre 0 y 3 años, y la capacidad máxima del centro era de 70 niños y niñas.

Emmi Pikler, consciente de la vulnerabilidad del tipo de niños y niñas que acogería el centro por su carencia de un entorno familiar estable, planificó su organización con especial atención con el fin de evitar el síndrome del hospitalismo. Según Pikler, tras las estancias en centros hospitalarios o en instituciones, «los niños se vuelven apáticos, indiferentes, sin interés por el mundo exterior. Se muestran retrasados en numerosos aspectos de su desarrollo: intelectual, afectivo, etc. Su desarrollo motor tampoco es más satisfactorio» (Pikler, 2010, p. 20). De ahí que en el Instituto fuera central poder proporcionar un marco de vida estable para los niños y niñas para que su desarrollo físico y psíquico no se viera mermado por el hecho de vivir en una institución. Tal y como señala Judit Falk, la directora del Instituto Lóczy entre 1978 y 1991, Pikler:

estaba convencida de que, si un bebé no podría criarse con su madre, la relación maternal no se podía reproducir, pero era posible ofrecerle, en el marco de una colectividad, una experiencia de naturaleza totalmente diferente que favoreciese su desarrollo. Rompió, de forma consciente y radical, con la manera de proceder tradicional en los establecimientos de acogida para niños pequeños, como por ejemplo: el orden impersonal, las reglas estrictas de la higiene y la legislación sanitaria, el miedo al contagio, a la enfermedad y a los accidentes, y con las atenciones rápidas y «funcionales» que determinan el marco de vida de los pequeños y la disciplina del personal (Falk, 2012, p. 22).

El desempeño de las cuidadoras del Instituto Lóczy, por tanto, era una cuestión que Pikler diseñó con mucha atención. Así, las cuidadoras que estarían en contacto con los niños serían el menor número posible. Pikler indicó que cada niño o niña estaría al cuidado de 3 educadoras con turnos de 8 horas cada una. Se evitaba por tanto que los niños estuvieran expuestos a un número elevado de personas adultas. Según Falk, «esta continuidad, esta estabilidad, da al pequeño la posibilidad de sentirse en un estado de seguridad afectiva que le permite estar abierto al conocimiento del mundo exterior» (Ibíd., p. 24).

Pero para Pikler no solo era importante establecer el número de educadoras que estarían a cargo de cada niño y niña, sino el modo en el que éstas desarrollarían las actividades de atención personal. Estas actividades eran principalmente bañar a los niños, darles de comer, cambiarles el pañal, vestirles y desvestirles. Unas actividades que se realizaban con el mayor cuidado posible en las que destaca «la *delicadeza de los gestos* ya que más allá de la simple amabilidad, refleja la conciencia permanente de que el niño es sensible a todo lo que se le hace y no puede ser manipulado en función de lo que resulta cómodo para el adulto» (David y Appell, 2014, p. 38). Tal fue la importancia que Pikler dotó a esta cuestión que conceptualizó este cuidado como una concreta «coreografía» o «cuidado terapéutico», siendo el resultado final de esta perspectiva la creación de un espacio psicológico que optimizara el desarrollo del niño en cualquier contexto de crianza (Igelmo y Quiroga, 2018, p. 63). En esta coreografía:

Cabe destacar la delicadeza de los gestos ya que, más allá de la simple amabilidad, refleja la conciencia permanente de que el niño es sensible a todo lo que se le hace y no puede ser manipulado en función de lo que resulta cómodo para el adulto. Todo se realiza de forma suave y lenta, no se efectúan cambios bruscos de posición, ni se acarrea a los niños, ni se zarandean las camas, ni se le frota demasiado fuerte la cabeza o el cuerpo, ni hay cambios imprevistos de rutina (David y Appell, op. cit., p. 38).

Además de atender a los niños con delicadeza durante las actividades de atención personal, las educadoras buscan la participación del niño. Esto se consigue a través de tres medidas que se entrecruzan constantemente: 1) hablar al niño mirándole y explicándole lo que la educadora va haciendo, como por ejemplo al cambiarle de ropa; 2) mostrar el objeto que va a emplearse, por ejemplo, el peine para peinar al niño, así como animarle a tocarlo, a que lo manipule; y 3) se espera una cooperación activa del niño en los gestos necesarios para realizar las actividades. De este modo, cuando se trata de un recién nacido la educadora aprovecha el momento en el que levanta el puño para ponerle una manga y le señala lo que acaba de hacer. A medida que los niños van creciendo, van tomando conciencia de esta cooperación que en un momento dado se convierte en *voluntaria* (Ibíd., p. 40). Con todo, el modo en el que Pikler concibió las actividades de cuidado personal en el Instituto Lóczy y la relación que se establecían entre el adulto y el niño partían de su convencimiento de que «el buen desarrollo del niño dependerá de la creación de relaciones humanas adecuadas» (Pikler, op. cit., p.16).

4. Conclusiones

La filósofa Marina Garcés ha escrito recientemente: «Somos lo que hacemos, somos lo que decimos, somos lo que pensamos. Pero yo añadiría: somos, sobre todo, cómo nos tratamos» (Garcés, 2016, p. 139). De ahí se puede deducir que pensar críticamente no es solamente hacer, decir y pensar, sino también, y posiblemente por encima de todo, tratar bien a las personas y a las cosas. Lo que implica, en clave pedagógica, poner en relieve nociones que Van Manen y Pikler han reivindicado en sus trabajos: la solicitud y el cuidado.

En el núcleo de las interacciones entre adultos y niños hay interacciones profundas, en términos de Van Manen. Es ahí donde la pedagogía se despliega, hace acto de presencia y halla su lugar en el encuentro y es contingente a cada situación concreta. En el Instituto Lóczy las educadoras aprendían a desarrollar ante todo técnicas de cuidado. Este cuidado, desarrollado a partir de una observación y reflexión atentas a cada niño, habría de proporcionar una atención educativa basada en la adecuación de las interacciones. Siendo en la actitud del educador donde convergen la pedagogía profunda y el pensamiento crítico.

Por todo lo expuesto, coincido en lo sustancial con Gilles Lipovetsky, quien lejos de insistir en lecturas apocalípticas de la capacidad de crítica o incluso de reflexión que presentan los individuos en la sociedad contemporánea, atisba la opción de generar una nueva necesidad de sentido y de inteligibilidad. Lo cual conlleva todo un desafío de primer orden en clave educativa, especialmente en el terreno propio del pensamiento crítico. Baste retomar una cita del filósofo francés de su reciente ensayo *De la ligereza*:

El universo hipermoderno no es equivalente a colapso generalizado de la reflexión. La sociedad ligera de la distracción y el hiperconsumo no ha destruido el deseo de comprender, de reflexionar y expresarse, sobre todo porque el estallido de los encuadramientos colectivos ha hecho crecer una nueva necesidad de sentido y de inteligibilidad de conjunto. En las sociedades caracterizadas por la individualización de la relación con el mundo, la dispersión del saber y de la información comporta una tremenda suspensión de los cerebros, pero también la necesidad de entender lo «global», de «recoger los fragmentos» (Lipovetsky, 2016, p. 325).

5. Referencias

- Bauman, Z. (2005). *Ética postmoderna*. Madrid: Siglo XXI.
- David, M. y Appell, G. (2014). *Lóczy, una insólita atención personal*. Barcelona: Octaedro.
- Falk, J. (2012). *Lóczy, educación infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Garcés, M. (2016) *Fuera de clase. Textos de filosofía de guerrilla*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Giroux, H. A. (1989). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Igelmo, J. y Quiroga, P. (2018). Educación, individuo y libertad. En J. Soler Mata y E. CollelIdemont Pujadas, *Pedagogías y prácticas educativas contemporáneas* (pp. 35-76). Barcelona: Horsori Editorial.
- Lipovetsky, G. (2016). *De la ligereza*. Madrid: Anagrama.
- Mclaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- Nacach, P. (2019). *Ver y maquinar. La emergencia de una nueva sensibilidad*. Madrid: Anagrama.
- Pikler, E. (2010). *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea.
- Quiroga Uceda, P. (2020). Lo aparentemente sin importancia en la escuela: el tacto pedagógico en el marco de la escuela renovadora. En J FEU, *Renovación pedagógica en España desde una mirada crítica y actual*. Madrid: Morata.
- Van Manen, M. (2015). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

Página intencionadamente en blanco.

CAPÍTULO 7

PENSAR CRÍTICAMENTE LA EDUCACIÓN EN LOS AÑOS SETENTA DEL SIGLO XX: CUANDO LA CRÍTICA DESBORDABA A LAS INSTITUCIONES

Jon Igelmo Zaldívar

Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

En el contexto de los largos años sesenta las conocidas como teorías de la desescolarización ocupan un lugar destacado para la historia de la educación. Es difícil negar la importancia que autores como John Holt, Ivan Illich, Evrett Reimer o Paul Goodman tuvieron entonces 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 supuso el último gran intento en occidente por generar una teoría global crítica 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. 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, que ocupó el centro del discurso crítico que había permeado al campo propio de la educación apenas unos años antes. La innovación se consolidó en poco tiempo como medio y fin al mismo tiempo. 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 terminó por asumir como inmutable y la acción educativa quedó circunscrita a un marco genuinamente contingente.

Una mirada rápida al informe que hoy más influencia tiene en los sistemas educativos de medio mundo, me refiero al conocido informe *Learning for all* del Banco Mundial, publicado en 2011, es revelador en el desarrollo de la hipótesis central que pretendo desarrollar. El informe comienza con la siguiente frase: «Estamos viviendo un período de cambios extraordinarios» (World Bank, 2011, p. v). En el segundo párrafo del informe se incluyen las siguientes palabras: «Ampliar y mejorar la educación es clave para adaptarse al cambio y afrontar estos retos» (Ibíd). La realidad fundamentada en el cambio constante es una premisa innegable para el Banco Mundial, de la misma manera que también lo es para la UNESCO o la OCDE en función de los principales informes recientemente publicados por estas instancias supranacionales.

Hace cinco décadas, desde las teorías de la desescolarización la noción de cambio abarcaba tanto cuestiones existenciales como estructurales. Desde un posicionamiento de crítica frontal, autores como Holt, Illich, Reimer o Goodman, reivindicaron a nivel educativo que era la calidad y profundidad de las experiencias la que determinaba las posibilidades del cambio sustancial de aspectos concretos de la realidad política, cultural, social o educativa. Si se analiza el uso del término de cambio en la obra *Deschooling Society* de Ivan Illich publicada en 1971, es posible constatar las variaciones operadas en las últimas cinco décadas en el uso de un mismo concepto. En el inicio de su conocido libro se puede leer una de las premisas centrales de su obra: «Sólo el desencanto y desapego del ritual social central y la reforma de ese ritual pueden producir un cambio radical» (Illich, 1972 p. 54).

De tal manera, los términos «cambio» e «innovación» quedan articulados de un modo diferente en el debate educativo contemporáneo si se

compara con el modo en que su relación quedaba establecida en hace cincuenta años. Analizar las transformaciones operadas en las convenciones lingüística en este tiempo es fundamental a la hora de vislumbrar las mutaciones operadas en el modo de imaginar no sólo la educación, sino los medios y los fines que puede imaginarse como posibles dentro del ámbito propio de la educación en su dimensión más crítica.

2. La educación como herramienta en el contexto de la desescolarización en los años 60 y 70

Al analizar en perspectiva histórica el concepto de innovación en educación, es posible constatar que el discurso educativo de los años sesenta no hace uso de este concepto. Y si lo hace no es con el peso y significado que actualmente posee. La educación en la larga década de los años sesenta es, siguiendo la expresión acuñada por Rosa Bruno-Jofré, una herramienta para el cambio. Y es que la educación en ese momento histórico «fue concebida en términos de una tecnología para el cambio, inspirada no por las teorías estadounidenses de la modernización, sino por una utopía política definida que tomó la forma de una noción pobremente delineada de democracia radial» (2019, p. 20).

Lo que estaba en juego hace cincuenta años era la construcción de los pilares de la sociedad, así como la propia reconstrucción del sujeto político. Por medio de la educación, entendida como una tecnología para el cambio, la propia relación de alteridad entre los sujetos pretendía ser desafiada. La educación popular desarrollada en América Latina plasmó con nitidez el desafío revolucionario que potencialmente incluía todo acto educativo. La educación bancaria era señalada como reaccionaria. La educación popular no aceptaba un futuro predeterminado, pues era de carácter revolucionario en la medida que quedaba enraizada en un presente dinámico.

Al analizar las convenciones lingüísticas presente en autores que participaron de las teorías de la desescolarización se observa que la innovación en este contexto apenas tiene un encaje en el discurso educativo. El cambio en educación es un medio para el cambio sistémico, la transformación social, la reinención individual, la superación de las desigualdades, la justicia y la equidad. De ahí que el concepto de cambio permeó el debate educativo de los largos años 60s. Al tiempo la educación se articuló conceptualmente con vistas a la libertad persona y la autenticidad.

Un centro de referencia para quienes pensaron las posibilidades de la educación como una tecnología para el cambio fue el CIDOC de Cuernavaca (1963-1976). Este centro fue un espacio donde tuvo lugar una discusión permanente sobre las alternativas al desarrollo y el progreso, así como debate sobre opciones radicales. En sus seminarios y conferencias participaron con asiduidad los autores que más directamente criticaron la escolarización obligatoria en el mundo occidental. El autor lideró este espacio fue Ivan Illich. No es de extrañar que en la obra del propio Illich sea la que mejor representa la crítica a las instituciones educativas que fue posible articular en los años 60s y 70s. De hecho, el libro *Deschooling Society* incluye una de las primeras exploraciones críticas al concepto de innovación en el campo de la educación:

Los innovadores de la educación aún asumen que las instituciones educativas funcionan como embudos para los programas que empaquetan. Desde mi perspectiva, es irrelevante si estos embudos toman la forma de un salón de clases, una televisión o una «zona liberada». (...). Lo que cuenta es que se asume que la educación es el resultado de un proceso institucional gestionado por el educador. Mientras las relaciones sigan siendo las entre un proveedor y un consumidor, la investigación educativa seguirá siendo un proceso circular. (Illich, 1972, p. 100)

Los debates celebrados en los seminarios del CIDOC de Cuernavaca tuvieron un impacto notable en el campo académico, especialmente en las principales universidades de los Estados Unidos. De tal forma, en el propio campo de la filosofía de la educación ganó peso una teoría educativa cuya implicación con la transformación y el cambio era manifiesta. Maxine Greene, siendo una de las más reconocidas profesoras del Teachers College de la Columbia University, defendía en los años setenta que una educación competente «significa la capacidad de reflexionar críticamente sobre la realidad, en todas sus dimensiones, con sus múltiples estilos cognitivos. Significa la capacidad de romper con lo que se daba por sentado (...). Si las personas pueden despertarse a sí mismas en este tipo de vigilia total, si pueden comprometerse entre sí en una praxis continua, la cultura no puede dejar de transformarse» (Greene, 1975, 185). Al mismo tiempo, desde la crítica neo-marxista articulada por autores como Samuel S. Bowles de la Universidad de Harvard, hacía énfasis al «cambio sustancial» en 1972 en los siguiente términos: «Sin duda, las mejores medidas de las políticas y los recursos escolares alterarían un poco el panorama, pero un cambio sustancial no sería de gran importancia siempre que las puntuaciones de rendimiento escolar en sí

estén altamente correlacionadas con el número de años de escolaridad alcanzados» (Bowles, 1972, p. 236).

En consecuencia, las alternativas educativas que más fuertemente callaron 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 e insólitas en el campo de la educación conllevaba desafiar dispositivos institucionales como las escuelas o las universidades. Lo que hoy podemos entender por innovación, es decir la introducción de un nuevo método, o una nueva idea, quedaba lejos de los marcos propios de las instituciones educativas que eran desbordados intencionalmente. La propia noción 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.

3. La educación como herramienta de adaptación al cambio social a partir de los años setenta

Una idea consolidada en el imaginario social contemporáneo es que el cambio no es un medio ni un fin, es el estado permanente en el que se encuentran las cosas y los seres que se relacionan con las cosas. Partiendo de esta idea, la innovación en educación se nos presenta como la forma de sobrevivir en un mundo en constante cambio. El concepto de innovación proviene del contexto económico y fue impulsado por la consolidación de la teoría del capital humano como eje vertebrados de los sistemas educativos en occidente. Los primeros intentos por integrar la innovación en el campo propio de la educación se encuentran en los trabajos de Matthew Miles (1964) y Richard O. Carlson (1965). Es decir, esta integración se impulsaba al mismo tiempo que autores como Illich, Holt, Reimer y Goodman publicaban sus primeros trabajos críticos con las instituciones educativas ganando la atención del debate académico de las principales universidades del mundo.

Una publicación clave para el análisis de la renuncia a vincular la educación con la posibilidad de cambiar el orden de las cosas fue el informe *The Limits to Growth* de 1973. Este libro, publicado en el tiempo de la Guerra del Yom Kipur y la consecuente escasez de combustibles que experimentaron las principales potencias desarrolladas de occidente, ponía sobre la mesa el discurso basado en la imperiosa necesidad de girar la economía de producción de bienes, hacia una economía de producción y consumo de bienes y

servicios. Siendo la educación un servicio de primer orden a consumir. En su nueva categoría de servicio, la educación no podía aspirar al cambio estructural o individual, sino al mantenimiento del propio sistema del cual pasaría a depender.

Un texto de gran importancia en el que se introduce con claridad la noción de innovación en el marco discurso de la educación es el conocido informe *Learning to be* liderado por Edgar Faure para la UNESCO publicado en 1972. En este relevante informe se partía de la base de que en tiempos de rápidas transformaciones, la educación parecía, al mismo tiempo, contrarrestar y fomentar el cambio social. Resulta más que interesante el tono profético en el que Faure y sus colaboradores escriben su conocido informe. Un tono profético que eleva a un plano metafísico la idea de cambio. Desde esta perspectiva el poder de cambiar el estado de las cosas dejaba de estar en los individuos, para constituirse como un ente trasversal que amenazaba tanto la unidad como el futuro de las especies vivas. Siguiendo el informe, lo que había que temer al inicio de los años setenta no era solo «el doloroso escenario de importantes disparidades o sufrimientos, sino la verdadera dicotomía dentro de la raza humana, que corre riesgo de dividirse en facciones superiores e inferiores» (Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrotsky, Rahne-ma, Ward, 1972, p. xxi).

Más de veinte años después del informe de Faure, fue el informe de Delors titulado *Learning: the treasure within* el que terminó por fortalecer la nueva relación entre educación y cambio. En esta nueva relación, para Delors, «la educación debe, por tanto, adaptarse constantemente a los cambios en la sociedad» (Delors, 1996, p. 22). La propia idea de «life long learning» que tanto popularizó el informe de este político francés, incluía una conceptualización de la noción de cambio en materia educativa. En su alegato se defiende la idea de que «es necesario repensar y ampliar la noción de educación permanente en la que la educación no solo debe adaptarse a los cambios en la naturaleza del trabajo, sino que también debe constituir un proceso continuo de formación de la totalidad del ser humano» (Ibíd., p. 19).

4. Tránsito de la escuela Edipo a la escuela Narciso

Massimo Recalcati en su libro *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza* (2016) propone un enfoque original para el estudio de este tránsito clave para las instituciones educativas en la segunda mitad del siglo XX.

Considera, a partir de un análisis de corte psicoanalítico, que en el caso de las escuelas se puede observar en perspectiva histórica un tránsito de la «escuela-Edipo» a la «escuela-Narciso». Un tránsito que define dos formas diferenciadas, casi contrapuestas, de concebir los espacios institucionales dedicados a la educación. Siguiendo el análisis de Recalcati:

La escuela ha dejado de ser fascista, autoritaria, instrumento sometido a un poder que supervisa la reproducción de sí mismo, y es más bien el discurso social el que cada vez más se parece a un totalitarismo blando, narcotizador o excitante, que reduce el pensamiento crítico aprovechando la función hipnótica ejercida por los objetos de goce que han invadido la vida de nuestros jóvenes (Recalcati, 2016, p. 22).

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 institucionalizada anclada en nuevos referentes teóricos. Entre los nuevos referentes teóricos está el de un modelo educativo sujeto a un proceso constante de innovación a partir del cual se 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. Ante esta situación, como ha señalado Zygmunt Bauman, «la educación (incluida la universitaria) se enfrenta ahora a la crisis más profunda y radical de su rica historia: una crisis que afecta no solo cualquiera de sus costumbres heredadas, sino a su propia *raison d'être*» (Bauman, 2011, p. 1).

5. Bibliografía

- Bauman, Z. (2011) *Liquid modern challenges to education*. Italy: Padova University Press.
- Bowles, S. (1972). Schooling and Inequality from Generation to Generation, *Journal of Political Economy*, 80(3), pp. 219-251.
- Bruno-Jofré, R. (2019). The «long 1960s» in a global arena of contention: Re-defining assumptions of self, morality, race, gender and justice,

- and questioning education. *Espacio, Tiempo y Educación*, 6(1), pp. 5-27.
<https://doi.org/10.14516/ete.256>.
- Carlson, Richard O. (1965) *Adoption of Educational Innovation*. Eugene: Center for Advance Study of Educational Administration, University of Oregon.
- Delors, J. (1996) *Learning: the treasure within*. Paris: UNESCO.
- Faure, E.; Herrera, F.; Kaddoura, A.; Lopes, H.; Petrovsky, A.; Rahnema, M.; Ward, F. C. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Greene, M. (1975). Curriculum and cultural transformation: A humanistic view. *Cross Currents*, summer 1975, pp. 175-186
- Illich, I. (1972). *Deschooling Society*. New York, NY: Harper & Row.
- Meadows, D. H.; Meadows, D. L.; Randers, J.; Behrens, W. W. (1972). *The limits to growth*. New York, NY: Universe Books.
- Miles, M. (ed.). (1964). *Innovation in Education*. New York, NY: Columbia University Press.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- World Bank. (2011). *Learning for all. Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*. Washington DC: World Bank.

CAPÍTULO 8

CATEGORIZACIÓN SOCIAL, ESTEREOTIPACIÓN Y PREJUICIO. HABITAR LA ESCUELA PARA VALORAR LAS DIFERENCIAS SOCIOCULTURALES

Prado Martín-Ondarza

Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

A nivel global, las instituciones educativas se caracterizan por tener un alto nivel de diversidad sin precedentes en la sociedad occidental. 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 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, numerosos estudiantes con sus diferentes bagajes culturales, sociales y personales.

Muchos de ellos, por su pertenencia a determinados grupos, están expuestos a procesos de exclusión educativa y social.

El reto que supone estos altos niveles de diversidad se puede considerar como una gran oportunidad para ayudar a los estudiantes a desarrollar múltiples perspectivas, cooperar con personas diferentes a ellos y desarrollar interacciones regidas por valores de equidad, inclusión y justicia social (Levinson, 2012). En definitiva, formarles para que lleguen a convertirse en agentes sociales inclusivos, que ayuden a erradicar las actitudes prejuiciosas que dificultan la convivencia pacífica y la cohesión social. En este sentido, Tamayo (2018) tratando el tema de los desafíos de la educación en la actualidad defiende una visión de la educación y de las aulas como

... espacios escolares privilegiados para construir nuestras interpretaciones de la realidad, abrir el imaginario social y vislumbrar otras posibilidades. En este sentido, la razón de ser de las instituciones educativas es ayudar a construir un nosotros inclusivo, cuyo referente es el bien común, crear ciudadanos y ciudadanas en un clima de pluralismo, desaprender-reaprender, escuchar y argumentar. (pp. 259-260)

Las relaciones entre los diferentes agentes educativos y los grupos que estos conforman son un elemento fundamental en los procesos educativos que se desarrollan. Sus interacciones están mediadas por actitudes y comportamientos con implicaciones positivas o negativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Un tema relevante dentro de las relaciones interpersonales e intergrupales, donde suelen estar presentes de forma implícita procesos de percepción social, es el de la categorización, el cual da lugar a un fenómeno que llamamos estereotipos, los cuales están en la base de actitudes relacionadas con el prejuicio y de conductas de discriminación. Este fenómeno ha sido y es objeto de estudio de diferentes disciplinas, pero de manera sistemática, ha sido ampliamente estudiado desde la psicología social a lo largo del tiempo.

Por todo ello, este trabajo tiene como objetivo realizar una aproximación conceptual a los estereotipos y los fenómenos negativos que lleva asociados desde el ámbito de la psicología social, así como reflexionar sobre implicaciones educativas que se pueden derivar para repensar el contexto escolar desde una perspectiva intercultural.

2. Revisión del concepto de estereotipo y su estudio

El concepto de estereotipo ha estado sujeto a numerosas definiciones, de manera que parece no existir un acuerdo entre los diferentes investigadores. No existe una definición, teoría u orientación de investigación única, lo que da cuenta de su complejidad y de su estudio (Brigham, 1971).

Las múltiples y variadas conceptualizaciones de los estereotipos han sido analizadas, en clásicos trabajos de revisión, los cuales las clasifican atendiendo a diferentes criterios:

- a. Según los aspectos en los que hacen énfasis (Brigham, 1971):



- b. Dos dimensiones centradas en: 1) si son una forma errónea o normal de pensamiento –no se corresponde o si se corresponde con lo que sucede–; 2) si es una creencia mantenida a nivel individual o existe un consenso sobre su contenido (Ashmore & Del Boca, 1981; Huici, 1999).

En lo que sí hay un acuerdo generalizado entre los investigadores es que los estereotipos son estructuras cognitivas y, según señalan McGarty, Yzerbyt y Spears (2002), los estudios sobre este concepto han estado guiados por tres principios: son una ayuda para explicar la realidad social en la que estamos inmersos; son un mecanismo de ahorro de energía; y son creencias compartidas sobre un grupo.

Siguiendo con los resultados de este trabajo, se puede decir que en la mayoría de las investigaciones el estudio del estereotipo va asociado al del prejuicio y la discriminación, términos con los que se tiende a confundir. Una manera complementaria de definirlo puede ser diferenciarlo de estos dos fenómenos con los que mantiene una relación dinámica. Actualmente la diferenciación más común es la concepción tripartita del modelo de los tres componentes de las actitudes (Fiske, 1998), donde el estereotipo sería el componente cognitivo, es decir, el conjunto de creencias sobre las características que se asignan a un grupo determinado; el prejuicio sería el componente afectivo o la evaluación que se hace de ese grupo; y la discriminación sería el componente conductual hacia las personas de ese grupo.

Desde una perspectiva histórica, se destacan grandes aportaciones dentro de la evolución del concepto y de la investigación de los estereotipos.

En 1922 Lippmann, periodista norteamericano, publicó *Public Opinion*, a partir de la cual es considerado padre del concepto de estereotipo dentro de las ciencias sociales. Definió este concepto como «pictures in our head» y propuso que los estereotipos son preconcepciones que median entre la persona y la realidad, influyendo en su percepción sobre esta. Los estereotipos supondrían una forma de economía y simplificación en la percepción de la realidad, y tendrían fundamentalmente una función de defensa de la posición social.

Una década después, Katz & Braly (1933), proporcionaron la primera metodología de medida de los estereotipos, el método «Check List» y realizaron el primer estudio empírico sobre estereotipos étnicos. Según estos autores los estereotipos son un conjunto de rasgos que se atribuyen con más frecuencia a un grupo determinado (Ashmore & Del Boca, 1981).

La tercera contribución se atribuye a Allport (1935, 1954). Se centró fundamentalmente en el proceso de formación de los estereotipos. Vinculó los estereotipos con el prejuicio, poniendo énfasis en los aspectos cognitivos y en la función motivacional defensiva. Definió el estereotipo como una creencia exagerada asociada con una categoría; y su función sería justificar o racionalizar nuestra conducta en relación con esa categoría. En su obra *The Nature of Prejudice* desarrolló dos temas significativos: la categorización es un proceso fundamental que da lugar a los estereotipos y al prejuicio; y los contenidos de los estereotipos son, sobre todo, formas culturalmente compartidas de justificación que frecuentemente resultan ser falsas. Por tanto, la categorización sería una causa necesaria para el desarrollo de actitudes prejuiciosas, pero no suficiente. El contexto cultural se presenta crucial para que los estereotipos operen con relación a los sistemas sociales e ideológicos. (Dovidio, Hewstone, Glick & Esses, 2010).

Tras el fin de la II Guerra Mundial, Adorno y colaboradores desarrollaron la Teoría de Personalidad Autoritaria, según la cual, las prácticas autoritarias y represivas en la crianza y educación de los hijos eran las responsables de la aparición de unas determinadas creencias cuando estos llegaban a ser adultos. Estas incluían el etnocentrismo; la intolerancia a los judíos, a los afroamericanos y a otras minorías étnicas y religiosas; una visión pesimista y cínica de la naturaleza humana; actitudes políticas y económicas conservadoras; y recelo hacia la democracia. Por tanto, este estilo de educación tendría como consecuencia el desarrollo de una personalidad autoritaria e

intolerante en los hijos. Los estereotipos estarían asociados a procesos de pensamiento que se producen en este tipo de personalidad, la cual crea y mantiene categorías rígidas. (Hogg & Vaughan, 2018).

En la década de 1960, desde una perspectiva psicológica transcultural e intentando integrar la psicología social conductual y la fenomenológica, Campbell (1967) indagó en cómo se originan los estereotipos dentro de las relaciones intergrupales y en las posiciones que los grupos ocupan dentro de la estructura social, haciendo énfasis en la relevancia que tiene el contexto comparativo intergrupal en la selección de las características que pasan a conformar los estereotipos de determinados grupos. Campbell apunta que cuanto mayor sean las diferencias entre los rasgos del grupo objeto de la estereotipación y los del grupo que realiza la comparación, mayor será la posibilidad de que tales características formen parte del estereotipo.

Finalmente, se destaca el trabajo de Tajfel (1969), el cual es considerado un hito en el predominio de la Orientación Cognitiva. También puso especial énfasis en elementos culturales, socio-estructurales y motivacionales relacionados con la estereotipación. Fue el primer investigador en especificar como el proceso de categorización estaría implicado en la formación de los estereotipos. Propuso un análisis del prejuicio asociado a tres procesos cognitivos concretos: categorización, a través de la cual se ordena y simplifica la percepción de la realidad; asimilación, que estaría relacionada con la adquisición inicial de las actitudes intergrupales; y búsqueda de coherencia o explicaciones que las personas buscan para dar sentido a los cambios sociales. Desde ese momento, la categorización pasa a ser un factor determinante en el estudio de los estereotipos, pues la clasificación de las personas en categorías produce una percepción de que todas aquellas que pertenecen a un mismo grupo comparten las características atribuidas y definitorias de ese grupo, lo cual reduce o elimina la posibilidad de las diferencias individuales.

Las diversas y múltiples teorías y formas de estudio de los estereotipos se pueden agrupar en orientaciones que supondrían modelos generales de análisis e interpretación más que teorías en sí mismas. Stroebe e Insko (1989), según el nivel de análisis o de los factores a los que aluden, las clasificaron en dos: sociocultural e individual.

Las teorías enmarcadas en estas orientaciones, sin ser excluyentes, aportan conocimiento al estudio de los estereotipos. Para el análisis e intervención en la escuela se han considerado de gran interés: 1) la Teoría de la Identidad Social (Tajfel & Turner, 1979), basada en la idea de que la pertenencia de una persona a ciertos grupos o categorías sociales aporta aspectos

importantes en la construcción de su identidad individual; 2) la Teoría de la Categorización del Yo (Turner & Reynolds, 2011), que trata de explicar cuál es el proceso que lleva a las personas a incluirse en una u otra categoría. En qué categoría se incluyan en cada momento dependerá de las circunstancias sociales en las que se encuentren. Ambos enfoques se encargan de explicar las variables situacionales o contextuales y los mecanismos psicológicos que permiten el desarrollo de actitudes interculturales positivas y que reducen el prejuicio.

3. Prevención y reducción del prejuicio en el ámbito escolar

La psicología social proporciona un conjunto de hallazgos y teorías significativas sobre cómo se forman los estereotipos y se generan prejuicios, pero ¿cómo podemos usar este conocimiento para prevenir o reducir estos fenómenos y actitudes en la escuela?

Para abordar esta cuestión se destacan la Hipótesis del Contacto de Allport (1954), así como tres modelos teóricos de contacto intergrupales basados en la Teoría de la Identidad Social y en el Enfoque de la Autocategorización. Estos se centran en el papel que desempeñarían los procesos de categorización como mediadores de los efectos que las características de la situación de contacto producirían en la reducción del prejuicio (Hogg & Vaughan, 2018).

De acuerdo con la hipótesis de Allport, el contacto social entre personas de diferentes grupos puede llevar a una mayor tolerancia, puede fortalecer los vínculos entre ellas y evitar la hostilidad intergrupale. Pero el contacto por sí solo no es suficiente e incluso en ocasiones puede ser contraproducente. Dicho contacto, para que pueda llegar a ser efectivo en la reducción del prejuicio ha de darse bajo estas cuatro condiciones: igualdad de estatus de los participantes en la interacción; conocimiento recíproco y personalizado; cooperación intergrupale y consecución de metas comunes; y apoyo institucional en forma de normas, sanciones y regulaciones que faciliten un contacto óptimo. Desarrollos posteriores incluyen una quinta condición denominada «potencial de amistad» (Pettigrew, 1998).

Existe una evidencia empírica bastante consistente sobre la eficacia de esta teoría, pero parece no ser suficiente para generalizar sus resultados a otras interacciones intergrupales fuera del contexto de intervención. Por tanto, la pregunta es ¿cómo conseguir que la reducción del prejuicio logrado

en una situación de contacto óptimo interpersonal se generalice más allá del contexto de intervención?

Ante la cuestión por la generalización, algunos investigadores se han preguntado por el efecto que tendría variar los niveles de categorización durante el contacto. En este sentido, han estudiado si cambiando la estructura de las categorías se puede reducir el prejuicio; lo que ha dado lugar a tres modelos teóricos distintos que examinan la naturaleza de las representaciones cognitivas de los grupos durante el contacto y cual es más efectiva. Los tres modelos parten del supuesto de que los efectos positivos del contacto están mediados por cambios en las representaciones cognitivas de los individuos sobre el endogrupo, el exogrupo y sus relaciones (Smith Castro, 2011), pero cada uno de ellos concluye de manera diferente como se debería estructurar el contacto para reducir el prejuicio, sugiriendo vías cognitivas diferentes. Estos tres modelos son: Decategorización o Personalización, desarrollado por Brewer & Miller (1984); Categorización o Identidad Social Distintiva, propuesto por Hewstone & Brown (1986); y Recategorización o Identidad Social Común, planteado por Gaertner, Mann, Murrell, & Dovidio (1989).

Cada uno de ellos está apoyado por evidencias empíricas y todos presentan ventajas y desventajas. Entonces, ¿cuál debería ser aplicado? Ante esta cuestión, algunos investigadores han comenzado a verlos de manera complementaria y a presentar propuestas integradoras. Pettigrew (1998) propone la combinación de estos tres modelos teóricos de categorización durante el contacto, introduciéndolos sucesivamente en diferentes etapas del proceso de transformación de las representaciones cognitivas sobre el endogrupo y el exogrupo.

4. El prejuicio infantil

Actualmente, existen hallazgos científicos consistentes que muestran que los niños a los 3 años pueden categorizar las personas según rasgos físicos y características comportamentales básicas. Algunas de esas categorías son universales, como el género o la edad, y otras dependen del contexto en el que el niño se desarrolla, tal es el caso de la diferenciación étnico-racial –color de la piel y fisonomía– (Brown, 2010).

Cuando los niños alcanzan la edad escolar ya tienen formadas ideas sobre razas y sus características físicas. Los estudios sobre estereotipos y prejuicio infantil demuestran la presencia de sesgos en expresiones de niños

de entre 3 y 5 años (Aboud, 2008; Hirschfeld, 2008). Por tanto, el proceso de socialización en la escuela, desde la perspectiva de la educación intercultural, se configura fundamental para dar a conocer la naturaleza de las diferencias culturales, promover el respeto hacia ellas y la valoración positiva de la diversidad, tanto entre los estudiantes como en el resto de los agentes educativos.

Por otro lado, es esencial la diferenciación entre el prejuicio adulto y el prejuicio infantil, pues existen estudios sobre estereotipos y actitudes prejuiciosas en la infancia que muestran que su naturaleza es distinta. Los niños presentan limitaciones sociocognitivas que son responsables de la rigidez de sus estereotipos, lo que suele superarse con el desarrollo. También existe una falta de conciencia sobre sus propios sesgos o estereotipos, es decir, no tienen capacidad para distinguir entre los estereotipos socialmente compartidos y las propias creencias, una habilidad que se suele adquirir en la niñez avanzada. Asimismo, desconocen las implicaciones sociales del prejuicio. A diferencia de los adultos, los niños presentan desconocimiento e incompreensión sobre las implicaciones de las divisiones sociales y las consecuencias de la desigualdad en el trato según la posición social o el grupo de pertenencia (Enesco, Guerrero, Solbes, Lago & Rodríguez, 2009).

5. Conclusiones

La discriminación puede afectar a cualquier niño por razones de género, etnia, cultura, capacidades, apariencia física, etc. Sus efectos y de sentirse excluido pueden ser graves a corto y largo plazo en el desarrollo del niño en aspectos tan fundamentales como: la autoestima, su motivación hacia el aprendizaje, la construcción de su identidad, y la reducción de oportunidades en su vida futura. Se sabe que la base de la discriminación social son los prejuicios, que estos surgen a partir de los estereotipos, los cuales se derivan de la categorización social.

El proceso de categorización nos ayuda a simplificar y comprender la compleja realidad en la que vivimos, así como a guiar nuestras interacciones sociales. Pero, también, es un proceso fundamental en la construcción de estereotipos, por el cual diferenciamos y agrupamos en «nosotros» y «ellos». Esto se lleva a cabo desde una edad relativamente temprana en la infancia y conduce a las personas a producir sesgos intragrupalos, es decir, a tener una percepción más favorable del grupo de pertenencia que de otros grupos sociales.

Según lo presentado, el proceso de categorización, los factores cognitivos y los contextuales –los cuales frecuentemente vienen determinados por las condiciones políticas, sociales y educativas– son fundamentales en la formación y mantenimiento de los estereotipos y las actitudes prejuiciosas. Si los avances cognitivos no van acompañados de un entorno que favorezca el respeto intergrupal y un desarrollo ético-moral adecuado no serán suficientes para reducir estos fenómenos negativos.

Teniendo en cuenta estas aportaciones, las implicaciones que pueden tener en el establecimiento de las interacciones educativas grupales, y desde una perspectiva de la educación que busca la interculturalidad, 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 la práctica educativa fundamentada en una mirada ética que promueva el habitar la escuela 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 el desarrollo de estereotipos y sus efectos negativos en las relaciones sociales desde edades tempranas.

Este habitar, esta mirada atenta y este pensamiento reflexivo y crítico solo pueden 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 definía Marc Augé, 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 conflictos.

6. Referencias

- Aboud, F. (2008). A social-cognitive developmental theory of prejudice. *Handbook of race, racism, and the developing child* (pp. 55-71). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. New York: Addison-Wesley.
- Ashmore, R. D., & Del Boca, F. K. (1981). Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping. In D. Hamilton (Ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior* (pp. 1-35). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brewer, M., & Miller, N. (1984). Beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives on desegregation. In N. Miller & M. Brewer (Eds.), *Groups in conflict* (pp. 281-302). New York: Academic Press.
- Brigham, J. C. (1971). Ethnic stereotypes. *Psychological Bulletin*, 76, 15-38.
- Brown, R. J. (2010). *Prejudice: Its social psychology*. U.K.: Wiley-Blackwell.
- Campbell, D. (1967). Stereotypes and the perception of group differences. *American Psychologist*, 22(10), 817-829.
- Dovidio, J., Hewstone, M., Glick, P., & Esses, V. (2010). Prejudice, stereotyping and discrimination: Theoretical and empirical overview. *The handbook of prejudice, stereotyping and discrimination* (pp. 3-29). London: SAGE.
- Enesco, I., Guerrero, S., Solbes, I., Lago, O., & Rodríguez, P. (2009). El prejuicio étnico-racial. Una revisión de estudios evolutivos en España con niños y preadolescentes españoles y extranjeros. *Cultura y Educación*, 21(4), 497-515.
- Esquirol, J. M. (2017). *Uno mismo y los otros: de las experiencias existenciales a la interculturalidad*. Barcelona: Herder.
- Fiske, S. (1998). Stereotyping, prejudice, and discrimination. En Fiske, S., Gilbert, D. & Lindzey, G. *Handbook of social psychology*, Vol. 2 (pp. 357-411). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Gaertner, S., Mann, J., Murrell, A., & Dovidio, J. (1989). Reducing intergroup bias: The benefits of recategorization. *Journal of personality and social psychology*, 57(2), 239.
- Hewstone, M. & Brown, R. (1986). Contact is not enough: An intergroup perspective on the 'contact hypothesis'. *Social psychology and society. Contact and conflict in intergroup encounters* (pp. 1-44). Basil Blackwell.
- Hirschfeld, L. A. (2008). Children's developing conceptions of race. *Handbook of race, racism, and the developing child* (pp. 37-54). New Jersey: John Wiley & Sons.

- Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2018). *Social Psychology*. New York: Pearson.
- Huici, C. (1999). Estereotipos. En Morales, J. y Huici, C. (Coords.). *Psicología social* (pp. 73-84). Madrid: McGraw-Hill.
- Levinson, M. (2012). Diversity and civic education. En E. Campbell, M. Levinson y F. Hess, *Making civics count: citizenship education for a new generation* (pp. 89-114). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- McGarty, C., Yzerbyt, V., & Spears, R. (Eds.). (2002). *Stereotypes as explanations: The formation of meaningful beliefs about social groups*. UK: Cambridge University Press.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual review of psychology*, 49(1), 65-85.
- Tamayo, J. J. (2018). Los desafíos de la educación hoy: Laicismo, conciencia crítica, interculturalidad, justicia de género y utopía. En R. Vázquez (Coord.), *Reconocimiento y bien común en educación* (pp. 259-284). Madrid: Morata.
- Smith Castro, V. (2011). La psicología social de las relaciones intergrupales: modelos e hipótesis. *Actualidades en Psicología*, 20(107).
- Stroebe, W. & Insko, C. A. (1989). Stereotype, prejudice, and discrimination: Changing conceptions in theory and research. In *Stereotyping and prejudice* (pp. 3-34). New York: Springer.
- Tajfel, H. (1969). Cognitive aspects of prejudice. *Journal of Social Issues*, 25, 79-97.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W. Austin y S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33, 47). Monterrey, CA: Brooks/Cole.
- Turner, J., & Reynolds, K. J. (2011). Self-categorization theory. En P. Van Lange, A. Kruglanski y E. Higgins, *Handbook of theories in social psychology* (vol. 2, pp. 399-417). SAGE.

Página intencionadamente en blanco.

**BLOQUE III:
LA CONDICIONES DEL
PENSAMIENTO CRÍTICO EN
EL INICIO DEL SIGLO XXI:
DEL DESAFÍO DIGITAL
A LOS CONTEXTOS DE
VULNERABILIDAD**

Página intencionadamente en blanco.

CAPÍTULO 9

REDES SOCIALES ¿UN ASALTO AL CORAZÓN DE LA DEMOCRACIA?

*Laura Camas Garrido
Aída Valero Moya
Mireia Vendrell Morancho*

Universidad Complutense de Madrid

El mundo se encuentra en continuo cambio al compás de una métrica y expansión aceleradas (Acharya, 2018). En la era del *Big Data*, la incesante producción, circulación, modificación y rectificación de la información que emerge en los escenarios digitales como las redes sociales virtuales, está generando 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 o consumidores pasivos de 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 desafíos políticos, sociales, económicos, demográficos y ambientales, plagados de complejidad, volatilidad, incertidumbre y ambigüedad, cobran vida en los espacios virtuales y se convierten, incluso, en polémicos y controvertidos *trending topics*, 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 esta línea, las redes sociales podrían definirse como espacios virtuales que permiten conectarse e interactuar con una comunidad a través

de perfiles de carácter público o privado (Chugh y Ruhi, 2017; Hatzipanagou y John, 2017; Sánchez-Rodríguez, Ruíz-Palmero y Sánchez-Rivas, 2015; Vázquez-Martínez y Cabero-Almenara, 2015), trascendiendo los límites espaciotemporales de las redes sociales tradicionales. A través de estos escenarios los usuarios de una comunidad virtual, unidos por diversos intereses y preferencias, interactúan entre los parámetros de la fugacidad, la liquidez y la instantaneidad propia de la red. Con un alcance de 2,95 mil millones de usuarios en 2020 (Rehman, Baharu y Salleh, 2020) y un promedio de 2 horas de uso al día por usuario (Baccarella, Wagner, Kietzmann y McCarthy, 2018; Barcelos, Dantas y Senecal, 2018), las redes sociales se han convertido en uno de los espacios virtuales más populares y frecuentes entre los jóvenes.

En los discursos sociales sobre las redes sociales que emergen en el panorama educativo se puede observar todo un espectro de consideraciones que coquetean con postulados pesimistas y optimistas acerca del uso de la tecnología. 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 (Igelmó-Zaldívar y Quiroga, 2018) y de la pos-verdad, en la que la mentira puede llegar a convertirse en verdad enmascarada (Bayona, 2018), el debate educativo se acentúa en torno a la cuestión de la privacidad, los riesgos que se derivan de la información personal compartida en la red y los límites entre la esfera pública y privada. 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 la realidad, favoreciendo una de las constantes vitales esenciales de toda democracia: la pluralidad. No obstante, sin ánimo de restar importancia a la aparente instantánea quijotesca, la pluralidad se ve continuamente amenazada ante la aparición de nuevos factores que emergen en los espacios virtuales. En este sentido, la masividad de la información, el consumo y creación y difusión de contenido falso (*Fake News*, *Deep Fakes*, Hoaxes y cuentas falsas entre otros) y su potencial viralidad, la cultura emotiva de la pos-verdad (Ramírez-Hurtado, 2017), 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), la búsqueda incesante de reconocimiento social provocada por la exaltación y la proyección del yo (narcisismo) y, finalmente, el impulso frenético de las identidades (Bauman, 2005), están sujetas a una serie de riesgos sociales y personales (Sánchez y Pinto, 2013) que ponen en peligro el ejercicio de deliberación democrática.

Entre los escándalos cibernéticos más populares de 2018 se encuentra el caso de *Cambridge Analytica*. Con sede en Reino Unido, fundada por Alastair MacWillson y bajo la dirección del Robert Mercer, la empresa privada utilizó técnicas asociadas a la minería¹ y el análisis de grandes volúmenes de datos obtenidos de usuarios de la red social Facebook con el propósito de manipular procesos electorales. Con la información privada de más de 50 millones de personas, Cambridge Analytica categorizó a los usuarios en distintos perfiles psicológicos localizando a aquellos que, según sus comportamientos digitales, parecían indecisos en sus intenciones de voto. Como respuesta a su indecisión, la empresa expuso a estos usuarios una serie de contenido de carácter político de forma sistemática que apuntaba hacia el beneficio de un partido político, estableciendo una dirección en su intención de voto. Hasta cuarenta y cuatro campañas electorales de los Estados Unidos y doscientas repartidas por el mundo fueron afectadas por los artefactos electorales de *Cambridge Analytica*. Esta estrategia contribuyó a la victoria de varias candidaturas; entre ellas, las del expresidente Barack Obama o el actual presidente Donald Trump. Asimismo, *Cambridge Analytica* tuvo un papel fundamental para el triunfo del *Brexit*.

Lejos de afrontar el debate desde una lógica dicotómica del asunto, los párrafos siguientes tienen como propósito complejizar y reflexionar acerca del valor y el papel que las redes sociales están teniendo en la educación cívica de las personas en la actualidad: ¿qué papel juegan estos espacios virtuales en la educación cívica?, ¿qué impacto están generando estos escenarios digitales en el ejercicio de la democracia?, ¿son las redes sociales los nuevos escenarios donde practicar la democracia? Serán algunas de las cuestiones que abordaremos en este capítulo.

En el mismo año del desmantelamiento del escándalo del caso de Cambridge Analytica, una reciente investigación publicada por Social Media + Society, alertaba sobre cómo las redes sociales como Twitter, con la ayuda de algoritmos y *bots*², contribuyen al refuerzo del pensamiento sobre aquello

¹ La minería de datos es una rama de la estadística que estudia y explora patrones de grandes volúmenes de datos en la red. Se nutre de disciplinas como el aprendizaje automático y la inteligencia artificial.

² 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.

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 efecto «burbuja de filtros» (Pariser, 2011), donde se encuentran las noticias que uno espera y las perspectivas políticas que uno ya está suscrito. Esta burbuja de filtros funcionaría como una especie de cámara de resonancia de nuestras preferencias. En otras palabras, dichas redes sociales utilizan información del usuario, tal como el historial de búsqueda o la localización, para establecer predicciones acerca de cuál es la información que le gustaría recibir y, al mismo tiempo, es alejado de toda información no coincidente con sus ideas, aislándole en su propia burbuja ideológica y cultural. Así, 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, desencadenan en una exposición reducida de los diferentes puntos de vista ante un fenómeno, blindando la burbuja y, por ende, reforzando y reafirmando nuestra percepción sobre la realidad (Gue rrero-Solé, 2018). O, dicho de otra manera, reduciendo posibilidad alguna de diálogo y de reconocimiento del que se define como diferente, atacando así al corazón de toda democracia: el pluralismo.

Por último, no podemos despejar de la ecuación la cuestión de que los espacios virtuales como las redes sociales no dejan de ser empresas interesadas en la compra y la venta de información de la población. Por lo que, sus intereses comerciales entran en también en el juego de los escenarios virtuales.

Asimismo, ante la necesidad de intercambio continuo de información sujeta a los intereses propios, el sentido de colectividad acaba estando su peditado y restringido a la individualidad del sujeto. En otras palabras, este mecanismo mercantil que potencia de forma exacerbada nuestros intereses y eclipsa aquello que no parece interesarnos contribuye a la creación y la sostenibilidad de nano-realidades que nos alejan de la pluralidad, la deliberación, la búsqueda de la crítica y la veracidad. La deliberación democrática no debería reducirse al diálogo con personas afines a nuestros intereses o nuestras formas de vida. A la dificultad estructural de corte comercial de las redes sociales, se suman otros factores como la *liquidez* (Bauman, 2015) y la *ligereza* (Lipovetsky, Charles y Moya, 2006) que alientan la construcción de un sujeto fácilmente susceptible de ser maleable y, en consecuencia, de convertirse en víctima del adoctrinamiento. En definitiva, el uso de los espacios

virtuales como las redes sociales bajo el efecto burbuja de filtros o cámara de resonancia nos distancian del ejercicio lúdico de la deliberación democrática, arrastrándonos hacia fenómenos como la radicalización y el fanatismo.

Si tal como se ha argumentado, los bots, las fake news y las cuentas falsas direccionan el pensamiento y el comportamiento de las personas hacia unos intereses particulares que vulneran el ejercicio democrático del individuo, cabría cuestionarse: ¿estamos otorgando a estos fenómenos la relevancia que se merecen?, ¿qué responsabilidad tiene la educación ante este tipo de fenómenos? ¿cuál debería de ser su papel? Ante el perverso intento de manipulación de la voluntad de la ciudadanía en la búsqueda de intereses particulares que acontece hoy en día en las redes sociales, la respuesta no puede ser menos que educación. La acción educativa no debería ser ajena a estos artefactos digitales. 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?

A medida que la tecnología convierte en un «componente integral del aprendizaje» de los ciudadanos (Darvin, 2017), el llamado a la educación se hace urgente y reclama la sensibilización crítica y digital. En esta línea, numerosos son los autores y las autoras que reflexionan sobre el desafío que las instituciones educativas deben afrontar en relación con las redes sociales (Colás, González y de Pablos 2013; Flores y López, 2015; González, Muñoz y Dans, 2017; González y Ruiz, 2013; Heredia y García, 2017; Kumar, Zindani y Davim, 2020; Porras, 2013; Pötzsch, 2019; Vanderhoven, Schellens, Vanderlinde y Valcke, 2015). El cultivo del pensamiento crítico en espacios virtuales se presenta como una de las principales necesidades de la ciudadanía. Así lo manifiesta la *Declaración sobre la promoción de la ciudadanía y los valores comunes de libertad, tolerancia y no discriminación a través de la educación* de París en 2015, que insta al «fortalecimiento de la capacidad de los niños y jóvenes para pensar críticamente y emitir juicios para que, particularmente en el contexto de Internet y las redes sociales, puedan comprender realidades, distinguir los hechos de las opiniones, reconocer la propaganda y resistir todas las formas de adoctrinamiento y discurso de odio» (Eurydice, 2015, p.3). Las nuevas complejidades de los escenarios virtuales ponen en jaque las extensiones de pensamiento crítico tradicionalmente conocidas.

En estos espacios líquidos, la comprensión tecnológica o las habilidades informáticas requieren de una variedad de perspectivas reflexivas, éticas y sociales sobre la realidad. En esta línea, la educación de las sensibilidades tecnológicas, éticas y políticas integradas en los espacios virtuales ha sido

denominada alfabetización mediática crítica (en inglés, *critical digital literacy*). Aunque resulta dificultoso encontrar una única definición paradigmática del término ampliamente compartida en la literatura académica debido a la multitud de perspectivas y al incesante cambio de los espacios, textos y herramientas que contextualizan tales prácticas (Pangrazio, 2016), se hace latente la aplicación de la pedagogía crítica en la alfabetización digital (Talib, 2018).

En esta convergencia entre las alfabetizaciones digitales y críticas, el dominio de dispositivos y softwares (parte técnica) y el desarrollo de prácticas analíticas y discursivas (componente evaluativo o crítico) se convierten en los elementos fundamentales en la alfabetización mediática crítica y en el camino de formar una conciencia colectiva encaminada a la formación de ciudadanos críticos y éticamente comprometidos y responsables (Buck, 2012; Hinrichsen y Coombs, 2014). De esta forma, dicha alfabetización mediática comprende cuestiones como: el aumento del grado de consciencia sobre el impacto que están teniendo los espacios virtuales como las redes sociales en la influencia del pensamiento de las personas (Darvin, 2017), el reconocimiento de los espacios virtuales como escenarios implicados en la producción social y cultural de una sociedad, el incremento de la capacidad de agudizar el pensamiento crítico, el fomento de habilidades tales como la búsqueda y organización de la información (Catts y Lau, 2008), el análisis y la deliberación crítica del contenido de la red (Keller y Share, 2005; Porras, 2013), la detección y diferenciación de la veracidad de la información (Caro, 2015; Lutzke, Drummond, Slovic y Árvai, 2020; van Laar, van Deursen, van Dijk y de Haan, 2020; Vílchez, 2014), el contraste de diversas fuentes de información, la creación de una comunidad virtual plural y la interacción desde la responsabilidad, el respeto a la diversidad (Renes-Arellano, Caldeiro-Pedreira, del Mar Rodríguez-Rosell y Camp; Aguaded, 2018) y la integración de conocimientos tecnológicos, éticos y filosóficos.

A modo de conclusión, las redes sociales se presentan como espacios a los cuales la educación no puede renunciar. Los espacios virtuales como las redes sociales promueven la reproducción y la creación de cultura mediática. Las redes sociales son, en este sentido, espejo y martillo de las más profundas manifestaciones y expresiones de una cultura. Espejo en la medida en la cual son medios de expresión de las tradiciones y martillo, ya que son escenarios que permiten la creación expresiones que exceden las extensiones culturales hasta entonces conocidas. No obstante, estos procesos de creación y reproducción deberían situarse y configurarse dentro de los parámetros crí-

ticos y éticos suficientes como para asegurar la veracidad de la información y la responsabilidad ética de las personas. Bajo la premisa del pluralismo y la sospecha de la veracidad de la información, las redes sociales se presentan como espacios de cambio y construcción constante, un instrumento que permite aproximarse a las distintas perspectivas sobre la realidad superando las extensiones del yo y del imaginario social acogiendo las preocupaciones e intereses del otro, del otro y de lo otro. Así, como respuesta a la puesta en escena de ciertas narrativas extremistas y antidemocráticas, estos espacios podrían presentar notables posibilidades para el fomento de la pluralidad.

Para comprender la complejidad de las sociedades actuales, construir opiniones propias y ser consecuente con las reglas del juego de la democracia ya 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, la alfabetización crítica digital no solamente se presenta como una de las principales características de la ciudadanía democrática sino como una de las habilidades necesarias para su garantía. Es por ello por lo que, en vistas a la persecución del ejercicio de deliberación democrática y teniendo en consideración la complejidad de los escenarios virtuales, educar en la alfabetización digital crítica no parece ser una opción, sino más bien una necesidad a la que cualquier ser humano debería tener acceso.

1. Bibliografía

Acharya, A. (2018). *The end of the American World Order*. Polity Press.

Alier, M. (2009). Nuevas maneras de compartir y distribuir los contenidos en Grané y Willem (Eds.), *Web 2.0: Nuevas formas de aprender y participar* (pp. 31-46). Laertes.

Baccarella, C. V., Wagner, T. F., Kietzmann, J. H. y McCarthy, I. P. (2018). Social media? It's serious! Understanding the dark side of social media. *European Management Journal*, 36(4), 431–438. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2018.07.002>

Barcelos, R. H., Dantas, D. C. y Senecal, S. (2018). Watch your tone: How a brand's tone of voice on social media influences consumer responses. *Journal of Interactive Marketing*, 41, 60–80. <https://doi.org/10.1016/j.intmar.2017.10.001>

Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica.

- Bayona, N. H. (2018). *Fortalecer la vocación hacia la docencia en los estudiantes de la Escuela Normal Superior de Pamplona a través de la Implementación de la Cátedra Normalista, mediante un módulo virtual. Proyecto Aplicado*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD.
- Buck, A. (2012). Examining digital literacy practices on social network sites. *Research in the Teaching of English*, 47(1), 9-38. <https://www.jstor.org/stable/41583603>
- Camas, L., Valero, A. y Vendrell, M. (2018). «Hackeando memes»: Cultura democrática, redes sociales y educación. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 11(23), 120-129. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/2017/2680>
- Caro, M. (2015). Información y verdad en el uso de las redes sociales por parte de adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la educación*, 27(1), 187-199. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2015271187199>
- Catts, R. y Lau, J. (2008). *Towards information literacy indicators*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO). http://portal.unesco.org/ci/en/ev.phpURL_ID=26596&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Chugh, R. y Ruhi, U. (2017). Social media in higher education: A literature review of Facebook. *Education and Information Technologies*, 23(2), 605-616. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9621-2>
- Colás, M. P., González, T. y de Pablos, J. D. (2013). Young people and social networks: motivations and preferred uses. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 20(40), 15-23. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-01>
- Darvin R. (2017). Language, Ideology, and Critical Digital Literacy en Thorne y May (Eds.), *Language, Education and Technology. Encyclopedia of Language and Education* (pp.1-14). Springer
- Davies, M. y Barnett, R. (2015). *The Palgrave handbook of critical thinking in Higher Education*. Palgrave Macmillan US
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities en Baron y Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Eurydice (2015). *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ebbab0bb-ef2f-11e5-8529-01aa75ed71a1>

- Flores, K. y López, M. C. (2015). Las motivaciones y los usos sociales y educativos que los estudiantes universitarios hacen del Facebook. *PAAKAT: Revista de Tecnología y Sociedad*, 4(7), 2-12. <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/225/337>
- González J. y Ruiz, A. (2013). Actitudes Maestros: Las actitudes de los futuros maestros hacia el uso educativo de las redes sociales. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 287-312. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/175181/148321>
- González, G., Muñoz, P. C. y Dans, I. (2017). Factors which motivate the use of social networks by students. *Psicothema*, 29(2), 204-210. <http://www.psicothema.com/pdf/4384.pdf>
- Gonzálvez, V. y Contreras, P. (2014). Empowering Media Citizenship through Educommunication. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 42, 129-136. <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-12>
- Guerrero-Solé, F. (2018). Interactive Behavior in Political Discussions on Twitter: Politicians, Media, and Citizens' Patterns of Interaction in the 2015 and 2016 Electoral Campaigns in Spain. *Social Media+ Society*, 4(4), 1-16. <https://doi.org/10.1177/2056305118808776>
- Hatzipanagos, S. y John, B. A. (2017). Do institutional social networks work? Fostering a sense of community and enhancing learning. *Technology, Knowledge and Learning*, 22(2), 151-159. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10758-017-9300-9.pdf>
- Heredia, N. M. y García, E. G. (2017). Posibles riesgos del uso de las redes sociales en adolescentes. *Revista De Estudios de Investigación en Psicología y Educación*, 13, 6-10. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2120>
- Hinrichsen, J. y Coombs, A. (2014). The five resources of critical digital literacy: a framework for curriculum integration. *Research in Learning Technology*, 21, 1-16. <http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v21.21334>
- Igelmo-Zaldívar, J. y Quiroga, P. (2018). La pedagogía ligera en tiempos hipermodernos: el homeschooling, las escuelas Waldorf y la nueva pedagogía ignaciana. *Teoría de la educación*, 30(1), 75-94. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu3017594>
- Kellner, D. y Share, J. (2005). Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 26(3), 369-386. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.1475&rep=rep1&type=pdf>
- Kumar, K., Zindani, D. y Davim, J. P. (2020). *Design Thinking to Digital Thinking*. Springer International Publishing.

- Lipovetsky, G., Charles, S. y Moya, A. P. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Anagrama.
- Lutzke, L., Drummond, C., Slovic, P. y Árvai, J. (2019). Priming critical thinking: Simple interventions limit the influence of fake news about climate change on Facebook. *Global Environmental Change*, 58. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2019.101964>
- Pangrazio, L. (2016). Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 37(2), 163-174. <http://dx.doi.org/10.1080/00131940802117761>
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble: How the new personalized web is changing what we read and how we think*. Penguin.
- Porras, W. (2013). Gestión de los factores de riesgo vinculados al uso de Internet y las redes sociales en el estudiantado durante la etapa de la adolescencia en las organizaciones educativas. *Gestión de la educación*, 3(2), 123-141. <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gestedu>
- Pötzsch, H. (2019). Critical Digital Literacy: Technology in Education Beyond Issues of User Competence and Labour-Market Qualifications. *Communication, Capitalism & Critique. Open Access Journal for a Global Sustainable Information Society*, 17(2), 221-240. <https://doi.org/10.31269/triplec.v17i2.1093>
- Ramírez-Hurtado, C. (2017). Aportaciones de la educación musical a la educación para la paz: buscando la transversidad en la era de la posverdad. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 129-151. <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.54777>
- Rehman, Z. U., Baharun, R. y Salleh, N. Z. M. (2020). Antecedents, consequences, and reducers of perceived risk in social media: A systematic literature review and directions for further research. *Psychology & Marketing*, 37(1), 74-86. <https://doi.org/10.1002/mar.21281>
- Renes-Arellano, P., Caldeiro-Pedreira, M. C., del Mar Rodríguez-Rosell, M. y Aguaded, I. (2018). Educlips: proyecto de alfabetización mediática en el ámbito universitario. *Lumina*, 12(1), 17-39. <http://dx.doi.org/10.34019/1981-4070.2018.v12.21485>
- Sánchez, R. B. y Pinto, E. R. (2013). Brecha de género e inclusión digital. El potencial de las redes sociales en educación. *Profesorado. Revista de Curriculum y formación de profesorado*, 17(1), 309-323. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev171COL4.pdf>
- Sánchez-Rodríguez, J., Ruiz-Palmero, J. y Sánchez-Rivas, E. (2015). Uso problemático de las redes sociales en estudiantes universitarios. *Revista*

Complutense de Educación, 26, 159-174. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.46360

Talib, S. (2018). Social media pedagogy: Applying an interdisciplinary approach to teach multimodal critical digital literacy. *E-learning and digital media*, 15(2), 55-66. <http://dx.doi.org/doi:10.1177/2042753018756904>

Van-Aelst, P., Strömbäck, J., Aalberg, T., Esser, F., De-Vreese, C., Matthes, J., Hopmann, D., Salgado, S., Hubé, N., Stępińska, A., Papathanassopoulos, S., Berganza, R., Legnante, G., Reinemann, C., Sheaffer, T. y Stanyer, J. (2017). Political communication in a high-choice media environment: a challenge for democracy? *Annals of the International Communication Association*, 41(1), 3-27. <https://doi.org/10.1080/23808985.2017.1288551>

Van Laar, E., van Deursen, A. J., van Dijk, J. A. y de Haan, J. (2020). Determinants of 21st-century skills and 21st-century digital skills for workers: A systematic literature review. *SAGE Open*, 10(1). <https://doi.org/10.1177/2158244019900176>

Vanderhoven, E., Schellens, T., Vanderlinde, R. y Valcke, M. (2015). Developing educational materials about risks on social network sites: a design-based research approach. *Educational technology research and development*, 64(3), 459-480. <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9415-4137-37805-7>

Vázquez-Martínez, A. I. y Cabero-Almenara, J. (2015). Las redes sociales aplicadas a la formación. *Revista complutense de educación*, 26, 253-272. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.47078

Vílchez, E. (2014). Estrategias de enseñanza para el curso EIF-203 Estructuras discretas para informática a través del uso de las redes sociales Facebook y Twitter. *Revista Electrónica Educare*, 18(2). <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.3>

Zaldívar, J. I. y Uceda, P. Q. (2018). La pedagogía ligera en tiempos hipermodernos: el homeschooling, las escuelas Waldorf y la nueva pedagogía ignaciana. *Teoría de la educación*, 30(1), 75-94. <https://doi.org/10.14201/teoredu3017594>

Página intencionadamente en blanco.

CAPÍTULO 10

PENSAMIENTO CRÍTICO DIGITAL, LA NECESARIA REFERENCIA A LA CREATIVIDAD Y LA EMOCIÓN. LA LITERATURA TRANSMEDIA COMO NEXO DE UNIÓN

Violeta Rubio

M. Rosario González Martín

Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

En este capítulo pretendemos abordar el término pensamiento crítico adaptándolo a las necesidades de la era digital y poniendo el foco en el colectivo más joven de nuestra sociedad: los niños, las niñas, que han nacido ya en un entorno digital. Pensamos que la manera más adecuada de hacerlo es proponiendo una metodología que impulse el pensamiento reflexivo dentro del uso de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo.

En primer lugar y dentro del Proyecto CritiRed¹, consideramos necesaria una revisión bibliográfica e histórica del término pensamiento crítico. Posteriormente una revisión del mismo en el contexto digital en ámbitos nacionales e internacionales. Valoraremos las implicaciones, riesgos y consecuencias del mundo digital en la sociedad y en el sistema educativo. Una vez comprendamos cuál es el estado actual del término, podremos crear una definición que se ajuste a la realidad actual. Este trabajo excede a este capítulo, pero sí podemos ir asentando elementos que nos ayuden a ir precisando el término, su potencial y su didáctica. Esta concreción creemos debe ir ligada a los conceptos de creatividad e inteligencia emocional, en los que incidiremos posteriormente. No obstante, para crear una metodología que trabaje este nuevo término en las escuelas, tendremos que comprobar en qué medida el concepto se está enseñando ahora. En este capítulo nos ceñiremos a plantearnos una serie de cuestiones: ¿Qué precede al pensamiento crítico digital? ¿Cuál ha sido, brevemente, su recorrido histórico? ¿Cuál es el estado del término en la actualidad? ¿Qué podemos hacer para mejorar su adquisición?

2. Pensamiento crítico digital. Aproximación conceptual

Detengámonos en la primera de las preguntas: ¿Qué es el pensamiento crítico digital? En otras palabras: ¿a qué nos enfrentamos? Con el fin de abordar el tema en cuestión con la mayor precisión posible, debemos observar desde el prisma adecuado y contemplar qué está sucediendo a nuestro alrededor. El desarrollo digital y la expansión de los medios de comunicación que hemos protagonizado en estos últimos años han provocado una brusca transformación en el modo de relación interpersonal tradicional, así como en la manera en que la realidad es percibida y comprendida. Vivimos en una nueva era, marcada por el progreso, los cambios y los avances tecnológicos, que tienen lugar a una velocidad desmesurada, de vértigo. Esto dificulta el proceso de adaptación.

El mundo de la información nos empuja a una realidad irremediable: disponemos de más información, conocimientos, que nunca, pero carecemos de las herramientas para abordarlos. No hablamos solamente de cantidad

¹ Proyecto CritiRed ELABORACIÓN DE UN MODELO PREDICTIVO PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL USO DE LAS REDES SOCIALES. ref. RTI2018-095740-B-I00 Ministerio de Ciencia, Innovación y Ministerio de Universidades.

informativa, sino del impacto que ésta genera debido a la red de conexiones y la digitalización. Consecuentemente, lo que hemos querido llamar Pensamiento Crítico Digital debería ser considerado hoy crucial como competencia básica en el sistema educativo, pues los propios alumnos han sido bautizados como nativos digitales (Prensky, 2001).

Pongamos una metáfora sencilla a modo de ejemplo ilustrativo. Imaginemos que surge un nuevo tipo de papel, resistente a las tijeras que se habían utilizado hasta el momento para cortar el material tradicional. La respuesta inmediata a este problema será el de transformar las antiguas tijeras para crear una herramienta nueva que se adapte a las necesidades impuestas por el nuevo invento. Lo mismo sucede con las cuestiones planteadas en este capítulo. Tenemos un material insólito, que no es otro que el de un nuevo sistema de comunicación en la era digital, debido a la diferente producción y gestión de la información. Pero estamos intentando abordarlo con las herramientas del pensamiento crítico que utilizábamos en un entorno no digitalizado, con mínimas adaptaciones, y por tanto el resultado no es el esperado. Necesitamos un concepto de competencia, y una instrucción que ayude a su adquisición que se amolde a las demandas del nuevo mundo.

Si bien, el concepto de Pensamiento Crítico Digital es nuestra propuesta para nombrar esta competencia, debemos echar la vista atrás y remontarnos a los inicios del pensamiento crítico para poder hallar el sentido de la terminología propuesta en el presente capítulo y responder así a la pregunta de: ¿cuál es su recorrido histórico?

No podemos detenernos en un proceso exhaustivo de desarrollo del pensamiento crítico, si no entendemos que ya comienza en la antigua Grecia, donde filósofos como Sócrates se cuestionaban problemas relativos a un juicio reflexivo fomentado por la mayeutica (Díaz, 2010). Si avanzamos hasta finales del siglo XVIII en Europa, periodo marcado por la Ilustración y precursor del espíritu autónomo y la libertad, podemos ver como empieza a surgir con más fuerza una preocupación por el desarrollo de mentes reflexivas y autónomas. Nos detenemos un instante para introducirnos en una gruta oscura, ensombrecida por la crisis de la razón, que tiene lugar durante la segunda mitad del siglo XIX y comienzos del XX. Este cambio social da lugar a nuevas formas de concebir el concepto de pensamiento crítico, destacando dentro de esta práctica el irracionalismo y el marxismo precursor de la teoría crítica. La primera mitad del siglo XX, inmersa en el radicalismo y enfrentándose al holocausto, hace acuciante la necesidad de tomar responsabilidad sobre la forma de interpretar la información y el riesgo del

radicalismo. Así lo apuntaba ya Hannah Arendt en su obra «Los orígenes del totalitarismo». Una sociedad sana no está formada mayoritariamente por hombres y mujeres que se conforman con la moral imperante o que ostentan una voluntad de poder, sino de aquellos que tienen una postura crítica, una ética reflexiva y son capaces de ser constructores de comunidad y sociedad justa. A consecuencia de esto a mediados del siglo XX y saliendo del túnel anterior, resurge el interés de manera más pronunciada por el ámbito del pensamiento crítico. En 1980 surge el denominado «Critical Thinking Movement», cuya importancia radica en que el pensamiento crítico deja de ser una actitud únicamente filosófica para transformarse en una competencia social (Difabio, 2005). Este movimiento es liderado por figuras como Robert Ennis. Un año después, John E. McPeck, teórico que forma parte del mismo movimiento, realiza una dura crítica a Ennis centrada, entre otros aspectos, en la necesidad de la adaptación del objeto de pensamiento crítico en la era digital como resultado de una nueva sociedad creada a partir de las nuevas tecnologías. También en este periodo destacan las ideas de educación moral de Kohlberg, que sugieren el peligro de adoctrinamiento en la formación del carácter basada en la ética de la virtud, ya que corre el riesgo de solo presentar normas y valores del profesor y su cultura al alumno (Elorrieta, 2012). En contraposición, lo que este autor propone es educar no solo en valores, sino en el desarrollo de la autonomía moral siguiendo a Kant. El trayecto concluye en el mundo contemporáneo, donde en 2007 Curren en su libro «Philosophy of Education» defiende como propósito básico de las instituciones educativas el de proporcionar un buen juicio con el objetivo de que las personas vivan bien. Finalmente, no podemos terminar sin aludir a otro conocido autor contemporáneo en el ámbito del pensamiento crítico: Harvey Siegel, que en la obra «Teaching Thinking Skills» del 2001, presenta un pensamiento crítico caracterizado por la capacidad de exponer y evaluar alegatos en base a ideas propias.

Llega el momento de pasar a la siguiente pregunta: ¿cuál es el estado del concepto en cuestión? Siguiendo el ejemplo de las tijeras y el papel, el Pensamiento Crítico Digital sería nuestro nuevo instrumento, nuestra nueva competencia para abordar la complejidad del pensamiento crítico en un mundo en red. Por ello, antes de dar una definición precisa, debemos entender qué otros conceptos se han utilizado para referirnos a las competencias en cuestión. Cabe destacar el concepto que surge en 2008 en el texto de la UNESCO «Alfabetización Mediática e Informativa». Este tipo de aproximación mediática tiene el objetivo de aumentar la conciencia de las múltiples

formas que puedan adoptar los mensajes de los medios de comunicación en la vida cotidiana. No obstante, como veremos a continuación, aún queda camino hasta llegar a una maduración del Pensamiento Crítico Digital.

3. Relación del concepto con el desarrollo de la creatividad y la inteligencia emocional

Nuestra propuesta para lograr la culminación del Pensamiento Crítico Digital es crear un concepto que incluya los elementos de creatividad e inteligencia emocional. Para explicar los motivos que nos llevan a declarar la necesidad de educar en estas dos competencias específicas junto al pensamiento crítico debemos explicar de qué manera están conectadas con éste, especialmente en el ámbito digital.

Detengámonos primeramente en el concepto de creatividad. La creatividad ha sido definida por autores como Guilford (1952) como «las aptitudes que son características de los individuos creadores, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente». Teniendo en cuenta esto, definiríamos la creatividad como la capacidad de reflexión, flexibilidad y originalidad, lo que nos va a permitir generar nuevas ideas, y por tanto ser críticos de manera creativa.

Por otro lado, Riascos (2007) concreta una serie de estrategias que se incluyen en la creatividad, como el pensamiento divergente a través de la reformulación del problema, o la incubación intuitiva de soluciones. Estos mecanismos nos abren de nuevo las puertas al uso de un pensamiento crítico. Pues, si no disponemos de esta creatividad, no tendremos las herramientas que nos permitirán enfrentarnos a un hecho planteando diferentes posibilidades de actuación, sino que tomaremos la opción dada como la correcta. Observamos cada vez más presente un pensamiento crítico de *salón* o, podríamos decir de *sala de espera* o, un incluso un poco más allá, de manifestación o red social, pero no con capacidad de creatividad constructiva propositiva. Llevando a una acumulación de *crítica intransitiva*, poco generadora de posibilidades, que acumulada en redes puede llegar a ser destructiva si no es animada por una creatividad democrática.

La conclusión que podemos sacar tras analizar estas definiciones es que necesitamos la creatividad para lograr generar ideas, ir más allá de lo que se aprecia a simple vista y ser críticos. Es importante tener en cuenta que la creatividad es una potencia disponible del ser humano, desde el nacimiento,

pero que debe trabajarse para que florezca y sea de utilidad, por ello es necesario incluirla en el sistema educativo de la mano del Pensamiento Crítico Digital, entrelazada en la intertextualidad propia del espacio digital.

Por último, para comprender de qué manera se relaciona el Pensamiento Crítico Digital con la inteligencia emocional, sería interesante centrarnos en el significado de esta competencia. El término de inteligencia emocional fue acuñado por Goleman en 1995 recogiendo diversas tradiciones. En su obra, el psicólogo sugiere que existen dos tipos de inteligencia emocional. En primer lugar, contemplamos la intrapersonal: autoconciencia, autorregulación y automotivación, y en segundo la interpersonal: empatía y habilidades sociales.

Cada uno de estos valores han sido estudiados por Seligman en su «Manual de Virtudes y Fortalezas del Carácter». El psicólogo, especializado en psicología positiva, recopiló y clasificó estas capacidades en seis virtudes: sabiduría, coraje, humanidad, justicia, templanza y transcendencia, que a su vez dieron lugar a dieciséis fortalezas. Estas virtudes y fortalezas no son otra cosa que una serie de valores que definirán el carácter del niño y darán sentido a sus vidas.

En conclusión, partiendo de autores como Arnold (1960), con su teoría de las emociones y el cognitivismo, o las ideas del desarrollo moral de Kohlberg (1981) proponemos la inclusión la inteligencia emocional en el pensamiento crítico actual, es decir, dotar al alumno de una amplia gama de recursos éticos para desarrollar el pensamiento crítico y poder crear finalmente su propio sistema de valores abierto a posibilidades. Si el alumno comprende que su posicionamiento ético, reflexivo y libre es indispensable y cae en la cuenta de todo lo que requiere de comprensión de lo emocional y creativo para lograr esa postura conscientemente alcanzará la libertad de decisión, la voluntad, y por ende el pensamiento crítico adecuado al espacio digital.

Pensar críticamente en el espacio digital es verse sometido a las tensiones de las masas, de lo políticamente correcto, al vértigo de la velocidad, a las miradas de muchos... Este ya no puede ser un pensamiento crítico de *pupitre* o de *butaca*, es el pensamiento crítico inmerso en el *foro* y hasta a veces en el *patíbulo*. Este pensamiento crítico tiene que ser muy consciente de la parte emocional acorde para mantener la autonomía, la libertad de pensamiento, el silencio o la declaración. O va entonces este pensamiento crítico unido a la sabiduría y la conciencia emocional propia y del contexto en el que se inscribe o será arrollado. O se concibe creativamente o se enredará en una crítica destructiva e infecunda. Algunos pueden entender que estas

características están implícitas en el pensamiento crítico tradicional, y muy probablemente estaremos de acuerdo. Pero se nos hace tan urgente señalarlo, subrayarlo y formar en ello que no está de más hacerlo explícito. Más cuando competencialmente no se encuentran entrelazadas la competencia en pensamiento crítico con la competencia digital y la emocional o creativa de un modo sustantivo. Por ello entendemos que, al menos, desde una perspectiva de la filosofía de la educación es necesario subrayar el término pensamiento crítico con la necesidad de que responda a las condiciones no sólo del espacio digital, sino de la era digital.

4. La literatura, punto clave para desarrollar un pensamiento crítico digital

Una vez planteada la necesidad de un Pensamiento Crítico Digital unido a la creatividad y la inteligencia emocional como competencias clave para conseguirlo, llega el momento de preguntarse: ¿qué vamos a hacer? ¿cómo la vamos a fomentar, a educar? Nuestra propuesta es fomentar y educar en el uso de esta indispensable herramienta a través de formas, por qué no, clásicas como la literatura.

La razón es sencilla. Planteamos usar la literatura porque es el medio en el que la creatividad, la inteligencia emocional y la capacidad para tomar decisiones convergen. Esto se consigue gracias al flujo de ideas y los torrentes de imaginación que el mundo literario genera, en cuanto a la constante aparición de valores en los cuentos, y debido a que toda historia plantea diferentes retos y cuestiones.

Además, la literatura se puede manifestar en diferentes formatos, incluido el digital, que corresponde al contexto en el que nos desenvolvemos en la actualidad. Por último y no menos importante, los niños disfrutan con la literatura, con los cuentos e historias, por tanto, el aprendizaje se convertirá en un proceso genuino, que permitirá así una adquisición duradera y significativa de las competencias previamente mencionadas.

Concretamente, el objetivo didáctico es el de educar a los alumnos en inteligencia emocional digital a través del desarrollo de una serie de valores desarrollados por Seligman en su obra mencionada con anterioridad. De momento nada parece despuntar de la gran variedad de material emocional y moral que existe hoy día en el mercado. No obstante, la diferencia reside en que aquí no se pretende decirle al niño qué debe hacer, sino que reflexione y

entienda que no solo puede proponer, sino que debe hacerlo, pues sus propuestas modifican, transforman y aportan nuevas posibilidades al mundo, dándole, de ese modo, la voz y el protagonismo que merece en el proceso de aprendizaje.

Ahora bien: ¿cómo podemos hacerlo? Hemos participado en experiencias previas como AntígonaTic (Jover et al., 2015) más adecuadas para adolescentes y jóvenes. Donde a través de lo digital y el mito clásico de Antígona se ofrecían posibilidades críticas y creativas a la vez que conscientes de la realidad actual, lo emocional y lo cívico. La intención actual es presentar en formato digital una serie de cuentos tradicionales modificados que muestren posibilidades, realidades y experiencias y traten las virtudes y fortalezas, entre otras las que plantea Seligman, desde diferentes puntos de vista. El niño, la niña, deberá determinar qué versión considera más adecuada o cómo propondría actuar y por qué, a través de la constante interacción con las diferentes posibilidades que el formato audiovisual ofrece. Así, tendrá una percepción mucho más amplia de las realidades que se le presentan, y podrá decidir por tanto con una perspectiva más sólida. Desde los cuentos tradicionales como el *Patito feo* hasta otras fuentes literarias más actuales, reconocer que la narrativa transmedia aplicada a una educación consciente del pensamiento crítico con sus raíces éticas, emocionales, creativas y cívicas puede ser una ocasión extraordinaria para que, desde la infancia, se posibilite el desarrollo del pensamiento crítico en espacios digitales, siendo capaz de responder a los requerimientos de la era digital. Los niños podrán tener sus likes, sus tuits, sus seguidores, en espacios limitados y educativos. Podrán ser tutorizados desde espacios semejantes a los que posteriormente se incorporarán, proporcionando el acompañamiento adecuado para el desarrollo del pensamiento crítico, comprendiendo la emoción y fomentando la creatividad, en contextos semejantes al digital público y así podrán realizar adecuadamente su aportación específica a la sociedad que conforman.

5. Discusiones finales

A modo de conclusión, resaltamos la necesidad de educar al alumnado en un Pensamiento Crítico Digital, y consecuentemente a los docentes que van a ser responsables de esa ardua tarea. Para ello, en primer lugar, debemos reformular el concepto de pensamiento crítico que ha existido hasta el momento, pues necesita ser entendido en un contexto digital. Una vez

conceptualizada esta competencia, es indispensable relacionarla con otros contenidos específicamente implicados e indispensables: Inteligencia emocional, social y cívica, ética y creativa.

No obstante, para darle forma a toda esa teoría y encender el motor que pondrá en funcionamiento la máquina del Pensamiento Crítico Digital, necesitamos un nexo, un cable que una la idea con la realidad, la teoría con la práctica, y, teniendo en cuenta sus características, consideramos que la literatura, en un espacio transmedia, puede ser el vehículo ideal para encauzar el proceso de manera propicia. Tal y como se plantea, la literatura infantil nos permitiría fomentar el pensamiento crítico en red y así conseguir nuestro último objetivo: la adquisición de una mente crítica, capaz tanto de crear sus ideas como de entender las ajenas y construir una sociedad más habitable. Entendiendo que existimos para ser felices, y que esta satisfacción sólo puede conseguirse trabajando juntos y buscando a su vez la felicidad del otro.

6. Referencias

- Arendt, H. (1951). *Los orígenes del totalitarismo*. Nueva York: Schocken Books.
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality. Vol. 1. Psychological aspects*. Nueva York: Columbia University Press.
- Curren, R. (2007). *Philosophy of Education: An Anthology*. Hoboken: Blackwell Publishing.
- Díaz Ramos, M. M. (2010). *Estudio monográfico de la filosofía de la educación en Sócrates*. (Tesis Doctoral). Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Dífabio, H. (2005). El critical thinking movement y la educación intelectual. *Estudios sobre educación*, 9, 167-187. <https://doi.org/10.15581/004.9.%25p>
- Elorrieta, M. P. (2012). Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg. *Educ. Educ.*, 15(3), pp. 497-512.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Nueva York: Bantam Books
- Guilford, J. (1983). *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Johnson, S. & Siegel, H. (2001). *Teaching Thinking Skills. Philosophy of Education Society of Great Britain*. Nueva York: Christopher Winch.
- Jover, G., González, M. R., & Fuentes, J. L. (2015). Exploración de nuevas vías de construcción mediática de la ciudadanía en la escuela: De la

- antígona a la narrativa transmedia. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 27(1), pp. 69-84.
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. Nueva York: Harpercollins.
- Peterson, C. & Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues*. Washington D.C.: Asociación Estadounidense de psicología, Oxford: Oxford University Press.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), pp. 1-6.
- Riascos, V. H. (2007). *La Creatividad*. Bogotá: Universidad Manuela Beltrán.
- UNESCO. (2011). Alfabetización Mediática e Informativa. Curriculum para profesores. Recuperado de https://informate.campusfad.org/recursos/documentos/AMI_Unesco.pdf

CAPÍTULO 11

¿ES NECESARIO UN NUEVO PENSAMIENTO CRÍTICO PARA LA ERA DIGITAL?

*Yaiza Sánchez-Pérez **

*Juan Luis Fuentes Gómez-Calcerrada ***

** Universidad Internacional de La Rioja*

*** Universidad Complutense de Madrid*

1. Introducción

La pedagogía puede ser entendida como un proceso de antropogénesis intencional cuyo objetivo es alcanzar la plenitud individual y comunitaria mediante la acción educativa. El pensamiento crítico se convierte así 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 esta cuestión desde una perspectiva crítica, considerando que el saber pedagógico se desarrolla de manera más intensa cuando nos vemos inmersos en la propia experiencia educativa (Naval, 2008). El pensamiento crítico y la experiencia pedagógica son aspectos que se encuentran muy ligados en educación, pues hacen conscientes a los sujetos de quiénes son y hacia dónde

encaminar su existencia. De hecho, 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).

Como explica Lipman (2016), el pensamiento crítico es un pensamiento aplicado, pues es un generador de cambios y, más allá de facilitar una mejor comprensión de las cosas, nos posibilita además usar el conocimiento para producir un cambio razonable en la realidad. En este sentido, la incorporación de las TIC como herramienta didáctica en diferentes procesos educativos ha provocado preguntas de calado sobre si es necesaria una visión diferente del pensamiento crítico aplicada a los nuevos entornos virtuales, así como los medios que son necesarios para su desarrollo en las condiciones singulares en las que se requiere.

Por un lado, surgen cuestiones sobre la propia conveniencia y el grado en que las TIC deben utilizarse, donde son conocidas las críticas de Nicholas Carr (2014) en relación con la reducción de las capacidades humanas que produce la tecnología, al evitar a los humanos el desarrollo de tareas que éstos olvidan con la disminución de su práctica en beneficio de la automatización y que difícilmente pueden volver a aprender por la sustitución del individuo por la máquina. Los pilotos automáticos de algunos transportes como los aviones son un buen ejemplo de este cuestionamiento, pues reducen las experiencias de los pilotos humanos de enfrentarse a situaciones complejas y, por tanto, el entrenamiento de sus capacidades para controlarlas y resolver los problemas satisfactoriamente puede verse mermado. En cuanto que la vida de otras personas puede estar en peligro, el cuestionamiento crítico de esta tecnología resulta inevitable.

También son muy extendidas las advertencias sobre las consecuencias del posthumanismo y el transhumanismo, corrientes que prometen un mejoramiento del ser humano no sólo en aspectos externos, sino esencialmente como especie, en su propia condición y naturaleza, donde destacan las aportaciones del filósofo Nick Bostrom (2017). Aquí resulta pertinente citar la conocida y distópica serie de televisión *Black Mirror* en la que se presentan diferentes problemas que el proceso de *tecnologización* del cuerpo humano puede generar, como el desarrollo infinito de la memoria a través de implantes que facilitan acceder constantemente a las experiencias vividas y que facilitan la extinción de conceptos tan humano –y en ocasiones, tan necesarios para una adecuada salud mental– como el olvido.

Más concretamente, en el ámbito educativo, Callister y Burbules (2000) plantearon hace ya unos años una visión crítica y en buena medida pionera de la introducción de la tecnología en la educación, desde el pensamiento de la filosofía de la educación, que ha sido desarrollado especialmente por el segundo en diversas publicaciones y que tratan de buscar un equilibrio razonable entre planteamientos tecnofílicos y tecnofóbicos, y que aluden no solo a cuestiones técnicas, sino también políticas, como aquellas relacionadas con la brecha digital, e incluso éticas. En este sentido, cabe destacar también la celebración en el año 2019 en la ciudad de Seattle, del Annual Meeting de la Association for Moral Education, dedicado al tema «Morality and Ethics for the Digital World».

Ante ello, cabe preguntarse qué tipo de pensamiento crítico necesitamos en un contexto tecnológico como el que vivimos hoy, qué dificultades encontramos para dicho desarrollo y qué dimensiones deben desarrollarse en mayor medida. En otras palabras, ¿se trata simplemente de aplicar el pensamiento crítico tradicional tal y como lo concebíamos anteriormente o necesitamos una nueva versión, un pensamiento crítico 2.0 o 3.0, cuyo desarrollo se encuentra vinculado al mismo desarrollo tecnológico?

2. Condiciones para educar en el pensamiento crítico: la experiencia como origen, las fuentes como medio y la libertad intelectual como fin

Locke apuntaba que la educación debe ser el motor que potencie el entrenamiento de hábitos, pues los seres humanos no poseen ideas innatas, sino habilidades adquiridas (Locke, *Some Thoughts Concerning Education*, §177). Siguiendo este planteamiento, el pensamiento crítico es una capacidad que puede ser entrenada con intención de mejorar la forma de ser y estar en el mundo. El interés y la curiosidad generado a partir de la experiencia educativa han de tener un carácter intencional. Por este motivo, es preciso que el docente esté interesado por determinadas cosas, pero lo realmente trascendente es que sea capaz de generar en sus alumnos interés por ellas (Simons y Masschelein, 2014). Así pues, 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).

El ser humano, en caso de no alcanzar los objetivos propuestos, tiene la capacidad de reflexionar sobre la experiencia para corregir posibles errores. Rectificar e incorporar cambios durante el proceso de aprendizaje experiencial es incomprensible sin la discusión y la reflexión sobre lo acontecido, pues la discusión es la acción que permite interpretar la experiencia (Mill, 2014; Dewey, 1997). En este sentido, es inevitable recordar la figura de Sócrates y su método de enseñanza, la mayéutica, como punto de partida en cuestiones relacionadas con la reflexión durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al igual que hemos establecido inmediatamente una conexión con la tradición clásica a la hora de configurar un sentido metodológico de la acción educativa, existen multitud de fuentes de conocimiento que nos permiten guiar nuestra comprensión del mundo (fuentes orales, pictóricas, escritas o audiovisuales). El objetivo principal es comprender críticamente esas fuentes, no sólo para describir la realidad educativa, sino para alcanzar su mejora (García Amilburu y García Gutiérrez, 2012). Es por esto por lo que se crea un diálogo con las propias fuentes de conocimiento, permitiendo comprender: de qué manera han ido evolucionando las metodologías de educación del pensamiento crítico, cuáles han sido las variables que han motivado esa transformación y de qué manera se puede acceder al planteamiento de los autores clásicos para adaptarlos al contexto educativo actual.

Establecer contacto con las fuentes para potenciar el pensamiento crítico supone guiar el proceso educativo hacia la libertad educativa, es decir, actuar deliberadamente con autonomía de toda tutela exterior. La auténtica libertad es intelectual (Dewey, 1993). El acto libre se conforma por la inteligencia, la voluntad y la conducta, convirtiéndose en un constructo con sentido integral en la persona. La inteligencia forma juicios de valor y la voluntad los aprueba, generando acciones que, sin un proceso previo de deliberación, no se podrían considerar *inteligentes* (Rancière, 2003). El ejercicio de la libertad intelectual fomenta acciones en las personas para que actúen con la libertad de construirse a sí mismos a partir de vivir haciendo y sintiendo (García-Morente, 2011). En consecuencia, el acto libre permite reflexionar sobre las necesidades que deben ser cubiertas para que las personas se aproximen a la plenitud individual y comunitaria.

A la luz de estos planteamientos, la generación de experiencias dentro del aula que despierten la curiosidad en el alumnado es un elemento

fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y del pensamiento sobre uno mismo. Sin embargo, necesitamos medios, ya no sólo para generar experiencias, sino para que esas experiencias sean realmente educativas, esto es: que sean teleológicas, reflexivas y axiológicas.

3. Desafíos digitales para el pensamiento crítico

La era digital, en cuanto que etapa sociohistórica distintiva de otros momentos vividos por el ser humano a lo largo de su existencia, posee unas características concretas que pueden llevar a plantearnos la necesidad de una nueva versión del pensamiento crítico, como parte de la alfabetización digital. Calificada por algunos autores como Jeremy Rifkin (2011) como la tercera revolución industrial, esta nueva era ha cambiado nuestra manera de percibir y entender el mundo y, por tanto, nuestra visión crítica sobre él se ve afectada necesariamente, por lo que parece lógico pensar en el consecuente cambio en su tratamiento educativo.

Más concretamente, hay una serie de condicionantes en nuestra relación con el mundo actual y, más específicamente en la mediación que la tecnología produce, que nos pueden llevar a repensar el pensamiento crítico que necesitamos:

a) Uso engañosamente individual en un entorno social

La relación del usuario con la tecnología tiene una doble dimensión paradójica. Si bien se trata habitualmente de un contacto individual, el entorno virtual da acceso a un espacio eminentemente social en el que las interacciones con los otros son, no solo parte del uso, sino su elemento central, su objetivo. Es decir, habitualmente utilizamos de forma individual la tecnología para el contacto con los demás, adquiriendo de esta manera un uso social, no independiente sino colectivo. Esto genera una falsa sensación de autonomía pues, si bien es la persona quien decide el uso que realiza del móvil –personal e intransferible– o del PC –recordemos, *personal computer*–, su actuación se encuentra sometida de manera permanente al examen de la interacción social. El hecho de que el acceso a los dispositivos esté protegido con contraseña apunta a un uso individual y privado, en el sentido de que establece límites y restricciones al uso compartido, mientras que diversas sentencias recientes que identifican en el acceso no consentido a teléfonos

móviles de otras personas un delito de descubrimiento y revelación de secretos de acuerdo con el artículo 197 del Código Penal, evidencia este sentido en su utilización.

Por otro lado, y vinculado a lo anterior, la tecnología posibilita una nueva ventana al espacio público capaz de conectar de manera inmediata y directa la intimidad del hogar, la esfera privada, la soledad percibida del usuario frente a su dispositivo, con uno de los grandes espacios contemporáneos de discusión de los asuntos públicos. Esta trasposición de los espacios contribuye también a la confusión sobre las barreras que protegen al individuo y ocultan la exposición pública a la que se ve sometido en internet. Cuando antes el espacio físico constituía un indicador circunstancial del rol esperado en el ser humano, hoy esta referencia ha dejado de ser segura. Las paredes de la casa, las puertas, las cortinas o las persianas ya no constituyen las balizas que delimitan la frontera entre la seguridad del hogar y el mundo exterior.

Esta situación demanda nuevas capacidades a los individuos vinculadas a la prudencia y a la continencia verbal –sobre lo que no nos sobran ejemplos en figuras públicas en el día a día–, pero también conciencia de que el pensamiento crítico, a pesar de la actuación aparentemente individual de participación en los entornos virtuales, se encuentra mediatizada por la condición colectiva del nuevo espacio digital, donde la presión social puede ahogar dicha visión crítica de la realidad y ser absorbida por la masa precisamente en el propio lugar en el que antes el individuo se encontraba seguro en su soledad y aislamiento.

Esto ha provocado dos consecuencias: una, que ir contracorriente en el entorno virtual resulte en ocasiones incluso más azaroso que en el espacio físico, debido a la mayor visibilidad de nuestras acciones, a la facilidad de respuesta a ellas por parte de la mayoría y a la prodigalidad de violencia verbal en las respuestas; dos, que nos encontremos con una confusión de espacios, donde el espacio social ha invadido de forma sibilina, de incógnito, el espacio individual, en el que el individuo encontraba el lugar necesario para el reposo y el recogimiento. Según el diccionario de la RAE, *Recoger*, en su acepción nº 24, significa: «Apartar o abstraer el espíritu de todo lo terreno que le pueda impedir la meditación o contemplación», a saber, aislarse del contexto de la acción y la interacción, como un requisito necesario para la reflexión personal.

b) Versiones digitales distorsionadas del pensamiento crítico

En segundo lugar, el fenómeno *hater*, aparecido de manera notable en las redes sociales, ha distorsionado en cierta manera el sentido del pensamiento crítico. Usuarios cuya actividad fundamental consiste en cuestionar a los otros sistemática y gratuitamente, utilizando argumentos *ad hominem*, cuando no insultos, sin realizar propuesta alternativa alguna dibuja una figura que, si bien no es nueva, ha adquirido una visibilidad relevante en el entorno virtual.

Pensar críticamente no puede confundirse con una oposición continua a toda propuesta, por no hablar del sin sentido de la descalificación. La autonomía e independencia frente a la masa que nos posibilita el pensamiento crítico no significa la completa desvinculación de todo principio, pues la crítica se fundamenta precisamente en criterios de evaluación asumidos libremente por el individuo con los que se encuentra de alguna manera comprometido. El *hater* que establece la oposición por principio carece de este criterio estable y oscila permanente buscando la significación, otorgando así valor a la violencia verbal que hace posible esa significación debido al seguimiento morboso y las respuestas ante el escarnio público.

En un conocido libro sobre la descripción psicológica de la infancia explotada, Martínez Reguera (2002) explicaba cómo cuando los chavales de la calle caminaban con él, no solían hacerlo a su lado, sino un poco más adelante o un poco más atrás. De esta forma, ocupaban un espacio que les situaba entre la esperanza de ser notados y el miedo de resultar inadvertidos, ignorados, olvidados. En este sentido, son también significativas los casos de personas que buscando un *selfie* inédito en un lugar peligroso, o la retransmisión en directo de una conducta temeraria como la conducción a toda velocidad de un coche o moto, han resultado lamentablemente en tragedia para sus malogrados protagonistas, cuando no para otras víctimas *colaterales*.

c) Una visión crítica de la tecnología no es necesariamente *tecnofóbica*

En tercer lugar, es necesario destacar que ser crítico no significa necesariamente ser tecnofóbico, ni obviamente, tampoco tecnofílico. Parece lógico pensar que aceptar ciegamente toda innovación tecnológica resulta ingenuo e irresponsable (Luri, 2019), pero fomentar el pensamiento crítico no puede suponer retroceder a la edad de piedra, lo que sería igualmente una

actitud irresponsable. Ser crítico con la tecnología en el ámbito educativo supone mirar con las gafas del desarrollo humano, identificando lo que puede encontrarse en el entorno digital que nos humaniza y lo que nos envilece. En nuestro contexto, no es más crítico quien más limita las posibilidades de desarrollo, de acción en entornos digitales, de interacción con otros, de descubrimiento de la propia identidad, sino quien las interpreta bajo criterios eminentemente formativos, las examina, las modula y configura responsablemente de acuerdo con los objetivos educativos.

Ello supone estar abierto a nuevas posibilidades educativas, a incorporar nuevos objetivos formativos y no solo nuevos medios (Callister y Burbules, 2000). Es decir, no se trata únicamente de hacer lo mismo de diferente manera, lo cual a duras penas puede considerarse innovador, sino más bien de ser capaz de establecer nuevos fines. Por ejemplo, la educación intercultural era una quimera hace 60 años en la sociedad española, mucho más homogénea en términos culturales y religiosos que en la actualidad, cuando esta acción educativa constituye hoy una necesidad ineludible. De forma similar, la educación para la ciudadanía global hoy tiene más sentido que nunca por la interconexión y el conocimiento de otras realidades alejadas geográficamente. Mención especial merece la educación a distancia, que se ha visto revolucionada por los entornos virtuales de aprendizaje y, si bien en muchos casos no ha respondido a las utópicas promesas realizadas, como en el caso de los MOOCs (García Gutiérrez y Fuentes, 2016), está generando cambios muy significativos en la educación superior (García Aretio, 2020). Ahora bien, el pensamiento crítico supone al mismo tiempo revisar no solo los planteamientos nuevos, sino también los antiguos, estando dispuestos a modificar lo que la tecnología puede ayudarnos a hacer mejor y más eficazmente.

d) Ausencia de figuras adultas *de referencia*

En cuarto lugar, la dimensión individual del uso de la tecnología a la que nos referíamos antes presenta algunos inconvenientes en la formación del pensamiento crítico, especialmente en la educación básica, que aluden a la ausencia de figuras adultas *de referencia* que proporcionen los criterios necesarios para la solidez del pensamiento. La cursiva en *de referencia* se debe precisamente a que adultos en internet, al igual que jóvenes, no faltan, e incluso adultos que tienen como fin y destinatario a los jóvenes en la red. No cabe duda de que habitualmente su papel en la red no está regido por criterios educativos, sino en muchos casos comerciales, publicitarios, cuando

no otros más espurios. Además, es frecuente que cuando adultos con intenciones formativas están presentes en la red, su mediación tecnológica es muy limitada, debido a la brecha digital intergeneracional, que resulta especialmente perniciosa por varios condicionantes del entorno virtual. La abundancia de información sin criba dificulta la distinción de lo valioso y lo mediocre, la determinación de lo fiable y lo engañoso o incluso lo peligroso o lo violento (Ibáñez-Martín, 2017).

Asimismo, la supuesta gratuidad del contenido en internet tiene como peaje la publicidad a la que los usuarios se enfrentan. Una publicidad que se refuerza a sí misma, debido a los sistemas de identificación de preferencias de los softwares *inteligentes* que personalizan la publicidad teniendo en cuenta los intereses del usuario basado en su huella digital, en las *webs* que visita y los enlaces a los que accede. Es, por tanto, un círculo que se refuerza a sí mismo. Cuando un usuario entra en una página de venta de libros, la publicidad sobre esa página u otras similares será más abundante y recurrente en su ordenador personal y en el resto de dispositivos vinculados (móviles, tabletas, ordenadores del trabajo, etc.), como ocurre así mismo con páginas de contenido pornográfico, juegos on-line y cuestiones similares.

Por otro lado, el entorno virtual –y la perversidad humana– ha dado lugar a la aparición de las *Fake News* que suponen un nuevo reto para el pensamiento crítico. Al describir la realidad con una credibilidad atribuida y un objetivo oculto, constituyen una efectiva estrategia de manipulación del siglo XXI, por lo que la educación debe desarrollar estrategias específicas para afrontar este riesgo vinculado a la propaganda política de las dictaduras del siglo XX, pero con la potencia tecnológica actual, que posee características singulares ligadas a su rápida expansión, su carácter multimedia y, por tanto, de mayor impacto emocional y su amplia capacidad de difusión a nivel global.

4. Conclusiones

El pensamiento crítico en la era digital ha supuesto la aparición de nuevas necesidades a las que los profesionales de la educación deben saber dar respuesta. Entre ellas, como hemos visto, la prudencia es una de las virtudes que deben desarrollarse con mayor urgencia, así como la necesidad de que el papel de los educadores, tanto en la escuela como en la familia, se base en un correcto acompañamiento y orientación sobre los recursos digitales y

el modo más adecuado para utilizarlos. Asimismo, puede concebirse el uso de los recursos tecnológicos como un método de desarrollo del pensamiento crítico con una intencionalidad didáctica y reflexiva.

La educación del pensamiento crítico debe ser considerada una herramienta para cuestionar la realidad y, a partir de ello, introducir cambios sociales. Esto no supone que cambie la *esencia* del pensamiento crítico, ya que este pensamiento -en mayor o menor medida- siempre ha existido en el ser humano por su naturaleza racional. Sin embargo, debe valorarse de qué forma aplicamos el pensamiento crítico en este nuevo contexto tecnológico.

Las redes sociales se volvieron complejas y el margen de confianza sobre la información que recibíamos disminuyó: ya no establecíamos relaciones únicamente con el círculo más cercano -de quien podríamos creer sus enseñanzas sin cuestionarlas-, sino que actualmente recibimos una gran cantidad de estímulos que debemos canalizar y considerar su veracidad o no entre tanta información. Como consecuencia, surge la necesidad de adaptar el pensamiento crítico al nuevo paradigma educativo.

Sobre este proceso adaptativo, no debemos olvidar a Bauman (2015) y su concepto de «modernidad líquida». Preparamos al alumnado para un mundo futuro que desconocemos, por lo que es importante considerar el pensamiento crítico con cierto carácter prospectivo (García Hoz, 1966). El dinamismo social nos obliga a someternos a una actualización constante, algo que, como educadores, debemos asumir con responsabilidad y compromiso hacia nuestra sociedad de aprendizaje.

En definitiva, la tecnología actual no solo demanda pensamiento crítico, ya sea en su versión tradicional o en una versión renovada, sino que nos proporciona un escenario muy propicio para su entrenamiento. Nos aporta experiencias, fuentes varias y múltiples oportunidades para ejercer la libertad intelectual propia del ser humano.

5. Bibliografía

- Bauman, Z. (ed. 2015). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bostrom, N. (2017). *Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies*. Oxford: Oxford University Press.
- Callister, T. y Burbules, N. (2000). *Watch IT: the risks and promises of information technologies for education*. Boulder, Colo: Westview Press.

- Carr, N. (2014). *Atrapados: cómo las máquinas se apoderan de nuestras vidas*. Madrid, Taurus.
- Dewey, J. (ed. 1993). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (ed. 1997). *Democracia y educación*. Madrid: Raíces de la memoria.
- García Amilburu, M., y García Gutiérrez, J. (2012). *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. Madrid: Narcea y UNED.
- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9-28.
- García-Gutiérrez, J. y Fuentes, J. L. (2016). MOOCs y educación liberal. El impacto de la tecnología en la (re)consideración de los fines de la educación superior. En P. Gómez Hernández, A. García Barrera y C. Monge López (Eds.), *La cultura de los MOOC para la innovación en Educación Superior desde contextos iberoamericanos*, 117-140. Madrid: Síntesis.
- García-Morente, M. (2011). *Ensayo sobre la vida privada*. Madrid: Encuentro, D.L.
- García Hoz, V. (1966). Caracteres de la educación actual. *Revista Española de Pedagogía*, 24(95), 249-259.
- Ibáñez-Martín, J.A. (2010). ¿Llenar el vaso o encender el fuego? Viejos y nuevos riesgos en la acción educativa. *Lección inaugural del curso académico 2010-2011 en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid*: Madrid.
- Ibáñez-Martín, J.A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Madrid: Dykinson.
- Jover, G., González, V., y Prieto, M. (2017). *Una Filosofía de la Educación del siglo XXI*. Madrid: Síntesis.
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Locke, J. (ed. 1989). *Some thoughts concerning Education*. Oxford: Clarendon Press.
- Luri, G. (2019). *La imaginación conservadora*. Barcelona: Ariel.
- Martínez Reguera, E. (2002). *Cachorros de nadie: descripción psicológica de la infancia explotada*. Madrid: Popular.
- Mill, J. S. (ed. 2014). *Sobre la libertad*. Madrid: Akal.

- Naval, C. (2008). *Teoría de la educación: Un análisis epistemológico*. Navarra: EUNSA.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Rifkin, J. (2011). *The third industrial revolution: how lateral power is transforming energy, the economy, and the world*. Macmillan.
- Ruiz-Corbella, M.; Bernal, A.; Gil, F. y Escámez, J. (2012). Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual. *Teoría de la Educación*, 24(2), 59–81.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

CAPÍTULO 12

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

*Aranzazu Carrasco Temiño
María R. Belando-Montoro*

Universidad Complutense de Madrid

Actualmente el pensamiento crítico es una de las competencias que ocupa un lugar destacado en el ámbito de la educación. Esta relevancia se refleja, por ejemplo, en el Informe «Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE» (Instituto de Tecnologías Educativas, 2010), en el que las competencias se presentan a través de tres dimensiones: información, comunicación e impacto ético-social. El pensamiento crítico forma parte de la última de estas, dentro de la subdimensión de responsabilidad social, junto con la responsabilidad y la toma de decisiones. En este informe, el pensamiento crítico también aparece vinculado a las habilidades TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), ya que estas pueden favorecerlo. Además, el pensamiento crítico se ubica en dos contextos fundamentales para el desarrollo de las personas, la educación formal y la educación no formal (Scott, 2015). Se puede afirmar, por tanto, que el pensamiento crítico se encuentra muy presente en la actualidad de las

sociedades y forma parte de los principales ejes de trabajo que se están desarrollando desde los organismos oficiales.

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. El exceso de información a través de numerosas fuentes de acceso abierto a las que se puede acceder y la manipulación de esta información para ser útil a determinados grupos de interés, convierte al pensamiento crítico en una necesidad en el ámbito educativo.

Los estudiantes necesitan tomar el control de sus propias mentes para reconocer sus propios valores más profundos, para tomar acciones que contribuyan a su propio bien y al bien de los demás. Para hacer esto, durante el proceso deben aprender a aprender y a ser aprendices de toda la vida (Paul y Elder, 2005, pp. 12 y 13).

Además, según Paul y Elder (2005) aprender bien está directamente relacionado con el pensar bien y esto implica la capacidad de construir el sistema en el que se encuentra el contenido, interiorizarlo y utilizarlo en el razonamiento a través de situaciones reales. Si bien Pithers y Soden (2000) sostienen que no todos los estudiantes pueden ser competentes en pensamiento crítico, ni todos los profesores llevan a cabo una enseñanza adecuada. Por ello, presentan diferentes maneras de enseñar esta competencia, así como de contribuir a que los estudiantes aprendan a pensar bien y por sí mismos. En esta misma línea, Gelder (2005) hace una propuesta de directrices, desde la ciencia cognitiva para la práctica docente del pensamiento crítico. Por lo tanto, es clave el desarrollo de enseñanzas acordes al pensamiento crítico a través de las cuales los docentes puedan desarrollar en teoría y práctica el pensamiento crítico con sus estudiantes. Mason (2007), en su estudio sobre pensamiento crítico y aprendizaje, afirma esta necesidad, realizando una reflexión sobre la relación entre ambos conceptos y las cuestiones sociales, culturales y educativas que se derivan de ellos a través de una revisión de autores relevantes en estos debates.

Mulnix (2012) advierte que una de las dificultades a la hora de valorar o medir la posibilidad de enseñar el pensamiento crítico es la existencia de un desacuerdo generalizado sobre lo que este implica, es decir, de su conceptualización. Esta autora entiende que el pensamiento crítico es «adquirir,

desarrollar, y ejercitar la habilidad de ser capaz de captar conexiones inferenciales que existen entre afirmaciones» (Mulnix, 2012, pp. 464-465).

Por otro lado, 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 su resultado es el buen juicio.

Uribe-Enciso, Uribe-Enciso y Vargas-Daza (2017) subrayan la importancia del pensamiento crítico para la educación y el papel de los maestros en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico durante las prácticas de enseñanza. Estas autoras también destacan, tras una revisión de la literatura científica sobre este campo de estudio, las características comunes al pensamiento crítico: disciplina intelectual, integridad, libertad, ciudadanía, creatividad y empatía. Asimismo, vinculan el progreso de la sociedad con la formación de los ciudadanos en pensamiento crítico.

Se puede afirmar, por tanto, que el pensamiento crítico se considera 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). Existen estudios sobre su desarrollo en etapas obligatorias de la educación, tanto nacionales (Albertos Gómez & De la Herrán Gascón, 2018), como internacionales (Duran & Sendag, 2012; Beltrán Castillo & Torres Merchán, 2009; Molina-Patlán, Morales-Martínez, & Valenzuela-González, 2016). Resulta indudable la importancia del pensamiento crítico en el marco de los estudios obligatorios, pero con respecto a la enseñanza post-obligatoria únicamente se encuentran análisis del pensamiento crítico en contextos universitarios (Minguez Moreno & Siles, 2015; Profetto-McGrath, 2003). Sin embargo, en los estudios de Formación Profesional la literatura no es tan abundante pese a que representaban el 35 % total de los estudiantes en España en el año 2016 y se prevé que en 2030, el 65 % de los puestos de trabajo que se creen serán de Formación Profesional de Grado Medio (Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), 2018).

Además, 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 Word Economic Forum y The Boston Consulting Group (Word Economic Forum, 2015), que incluye el pensamiento crítico como una de las cuatro competencias necesarias, junto con la creatividad, comunicación y colaboración, afirmándose que las cuatro competencias son esenciales para los profesionales del siglo 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.

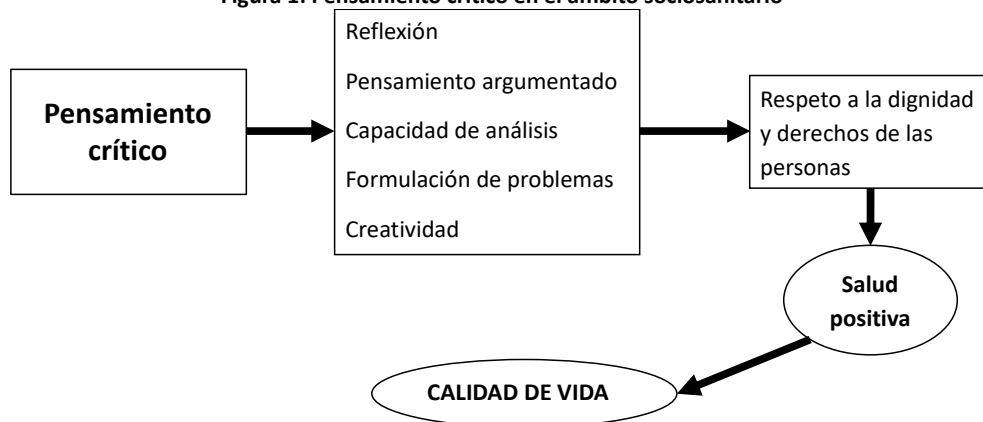
Por todo ello, si el pensamiento crítico es considerado una de las capacidades más demandadas por las organizaciones durante la búsqueda de oportunidades en el mercado laboral de los estudiantes, cabría preguntarse, ¿se desarrolla, o más bien, se sigue desarrollando el pensamiento crítico en los sujetos durante la vida profesional?

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). El Pensamiento Crítico en este ámbito se utiliza de forma paralela a conceptos como juicio clínico, resolución de problemas y pensamiento creativo (Cerullo & Cruz, 2010), lo que nos demuestra la importancia de su desarrollo para la buena praxis, ya que permite «comparar datos empíricos, evaluar propuestas contrapuestas y adoptar decisiones responsables» (Scott, 2015, p. 5).

Los trabajadores deben tener 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. Esto se relaciona directamente con la concepción de Pensamiento Crítico de Habermas como *praxis*, en la que se desarrolla una conciencia crítica que busca la autonomía de la persona con el fin de mejorar la práctica individual y social (Habermas, 2002). En definitiva, el pensamiento crítico en el área sociosanitaria va a permitir la libertad y la autonomía de profesionales y usuarios para aplicar un concepto de salud positivo (Moreno & Siles, 2015), y, por lo tanto, que el paciente sea el protagonista de su propio desarrollo.

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, p. 113)

Figura 1: Pensamiento crítico en el ámbito sociosanitario



Fuente: Elaboración propia a partir de Corominas, Saurina Canals, & Villar Hoz, 2010; Moreno & Siles, 2015; Rodríguez Rodríguez & Vilà i Mancebo, 2014.

Con respecto a la formación que es necesaria introducir en el ámbito sociosanitario para desarrollar el Pensamiento Crítico en los trabajadores, encontramos el trabajo de Fero, Wirsberger, Wesmiller, Zullo y Hoffman (2009), en el que se realiza una investigación en profesionales de enfermería y se detecta la estrecha relación entre Pensamiento Crítico y la seguridad que el trabajador expresa ante el paciente para evitar daños y con la capacidad para reconocer los cambios en la situación de los pacientes. Además, encuentran relación entre el Pensamiento Crítico y la resolución de problemas, toma de decisiones y pensamiento creativo de las enfermeras que forman parte del estudio.

Jones-Devitt y Smith (2007a) ofrecen varios estudios de caso en el contexto de la salud y la asistencia social en los que se aplica la resolución de problemas y las habilidades del pensamiento crítico en distintos escenarios

(cuidado maternal, trabajo inter-profesional y servicios para las personas mayores). Además, señalan que es fundamental identificar las necesidades de aprendizaje para poder elaborar un plan de desarrollo profesional para la mejora de las habilidades relativas al pensamiento crítico. Estos planes se presentan como:

una forma ideal de asumir la responsabilidad y gestionar el proceso de desarrollo necesario para convertirse en un pensador crítico. Estos planes también están en consonancia con el espíritu del aprendizaje a lo largo de toda la vida; un elemento central de la práctica de la atención sanitaria y social de calidad (Smith y Dickinson, 2007, p. 155).

Otro ejemplo es el llevado a cabo en Rio de Janeiro con un grupo de estudiantes de enfermería, donde se llevó a cabo una metodología docente basada en el Pensamiento Crítico para la formación en investigación en enfermería (Valente y Viana, 2007). Gordón de Isaacs (2010), diseña un modelo para la Enseñanza del Pensamiento Crítico Integrado a Enfermería (EPCIE) en 1990 que pone a prueba en este estudio, en el cual, presenta el trabajo llevado a cabo con estudiantes de enfermería en la Universidad de Panamá. Los resultados muestran como los estudiantes desarrollan esquemas de pensamiento crítico en el transcurso de la asignatura.

Jones-Devitt y Smith (2007b, p. 21) sostienen que, aunque es imposible fijar límites precisos, «hay algunos puntos en común discernibles en los planes de estudios de pensamiento crítico que son valiosos para el desarrollo y la mejora de las habilidades. Estos pueden ser tratados como elementos discretos de pensamiento crítico incrustados en otros temas, o mezclados para proporcionar una base teórica sólida que mejore su aplicación a otros contextos». Estos elementos son: meta-conocimiento (explora el pensamiento sobre el pensamiento), conocimiento (sus privilegios y explora la relación entre producción y apropiación del conocimiento), suposiciones (examinan la relación entre las verdades universales y las realidades cambiantes) y evidencia (su naturaleza, parámetros y tensiones entre las denominadas formas de evidencia científica y no científica).

Por ello, 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.

En definitiva, esta reflexión teórica sobre el Pensamiento Crítico marca las directrices a seguir en el desarrollo profesional del área sociosanitaria y abre unas líneas futuras de investigación que es necesario desarrollar. No solo profesionales de formación universitaria se encuentran presentes en hospitales y servicios sociosanitarios, sino que nos encontramos Auxiliares de enfermería, gerocultores, técnicos de atención sociosanitarios (TAS) que requieren de una formación que desarrolle su Pensamiento Crítico de forma que puedan ejercer su profesión con autonomía y excelencia. Por lo tanto, abogamos por el desarrollo de investigaciones sobre la formación de estos profesionales en competencias transversales y habilidades complejas que son necesarias en su práctica profesional.

1. Bibliografía

- Albertos Gómez, D., & De la Herrán Gascón, A. (2018). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Educación Secundaria: Diseño, aplicación y evaluación de un programa educativo. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(4). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8416>
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Common misconceptions of critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 269-283. <https://doi.org/10.1080/002202799183124>
- Barnes, C. A. (2005). Critical thinking revisited: Its past, present, and future. *New Directions for Community Colleges*, 130, 5-13. <https://doi.org/10.1002/cc.191>
- Beltrán Castillo, M. J., & Torres Merchán, N. Y. (2009). Caracterización de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media a través del test hctaes. *Zona Próxima*, 11, 66-85.
- Cerullo, J. A. S. B., & Cruz, D. A. C. M. (2010). Raciocinio clínico y pensamiento crítico. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18(1), 124-129.
- Corominas, E., Saurina Canals, C., & Villar Hoz, E. (2010). *Adequació de la formació universitària al mercat de treball*. Barcelona, España: Agencia de la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

- Duran, M., & Sendag, S. (2012). A Preliminary Investigation into Critical Thinking Skills of Urban High School Students: Role of an IT/STEM Program. *Creative Education*, 03(02), 241-250. <https://doi.org/10.4236/ce.2012.32038>
- Elder, L., & Paul, R. (2001). Critical Thinking: Thinking with Concepts. *Journal of Developmental Education*, 24(3), 42-43.
- Fero, L. J., Witsberger, C. M., Wesmiller, S. W., Zullo, T. G., & Hoffman, L. A. (2009). Critical thinking ability of new graduate and experienced nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 65(1), 139-148. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2008.04834.x>
- Gelder, T. van (2005). Teaching Critical Thinking: Some Lessons from Cognitive Science. *College Teaching*, 53 (1), 41-48. <https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.41-48>
- Gordón de Isaacs, L. (2010). Patrones de pensamiento crítico en alumnos post exposición a un modelo de enseñanza integrado a enfermería. *Investigación y Educación en Enfermería*, 28(3), 363-369.
- Instituto de Tecnologías Educativas (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Madrid: Instituto de Tecnologías Educativas/Ministerio de Educación.
- Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa*. Barcelona: Laertes.
- Jones-Devitt, S. & Smith, L. (2007a). *Critical Thinking in Health and Social Care*. London: SAGE Publications.
- Jones-Devitt, S. & Smith, L. (2007b). Thinking Critically about Critical Thinking. In Jones-Devitt, S. y Smith, L. (eds.) *Critical Thinking in Health and Social Care* (pp. 15-25). London: SAGE Publications.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mason, M. (2007). Critical Thinking and Learning. *Educational Philosophy and Theory*, 39 (4), 339-349. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00343.x>
- Minguez Moreno, I., & Siles, J. (2015). Pensamiento crítico en enfermería: De la racionalidad técnica a la práctica reflexiva. *Aquichan*, 14(4), 594-604. <https://doi.org/10.5294/aqui.2014.14.4.13>
- Molina-Patlán, C., Morales-Martínez, G. P., & Valenzuela-González, J. R. (2016). Competencia transversal pensamiento crítico: Su caracterización en estudiantes de una secundaria de México. *Revista Electrónica Educare*, 20(1). <https://doi.org/10.15359/ree.20-1.11>

- Moreno, I. M., & Siles, J. (2015). Pensamiento crítico en enfermería: de la racionalidad técnica a la práctica reflexiva. *Aquichan*, 14(4), 594-604. <https://doi.org/10.5294/aqui.2014.14.4.13>
- Mulnix, J. W. (2012). Thinking Critically about Critical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 44 (5), 464-479. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00673.x>
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Recuperado de https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Pithers, R. T. & Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational research*, 42(3), 237-249. <https://doi.org/10.1080/001318800440579>
- Profetto-McGrath, J. (2003). The relationship of critical thinking skills and critical thinking dispositions of baccalaureate nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 43(6), 569-577. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02755.x>
- Rodríguez Rodríguez, P., & Vilà i Mancebo, A. (2014). *Modelo de atención integral y centrada en la persona: teoría y práctica en ámbitos del envejecimiento y la discapacidad*. Madrid: Tecnos.
- Scott, C.L. (2015). *El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? Investigación y Prospectiva en Educación*. UNESCO, París. [Documentos de Trabajo ERF, No. 14].
- Smith, L. & Dickinson, J. (2007). The implications for practice. En Jones-Devitt, S. y Smith, L. (2007). *Critical Thinking in Health and Social Care* (pp. 148-156). London: SAGE Publications.
- Uribe-Enciso, O. L., Uribe-Enciso, D. S. & Vargas-Daza, M. P. (2017). Critical Thinking and its Importance in Education: Some Reflections. *Rastros Rostros*, 19.34, 78-88. <https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2144>
- Valente, G. S., & Viana, L. de O. (2007). El pensamiento crítico-reflexivo en la enseñanza de la investigación en el oficio de enfermería: ¡Un desafío para el profesor! *Enfermería Global*, 6(1). <https://doi.org/10.6018/eglobal.6.1.253>
- World Economic Forum. (2015). *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology*. Suiza.

Página intencionadamente en blanco.

SOBRE LOS AUTORES

María Belando Montoro es Doctora en Ciencias de la Educación y Profesora Titular de Universidad en la Facultad de Educación de la UCM, donde ha sido Coordinadora del Máster en Estudios Avanzados en Educación Social y actualmente es Vicedecana de Relaciones Internacionales. Ha dirigido varios Proyectos de Innovación en torno a la excelencia en la enseñanza universitaria y el aprendizaje-servicio. En la actualidad dirige el proyecto de investigación «Participatory Citizens in a Digital World (CITADEL (II))» de la convocatoria de Proyectos de Investigación Interuniversitaria de la Unión Iberoamericana de Universidades. Es evaluadora-experto independiente del Programa Erasmus+ y de la Research Executive Agency de la Comisión Europea. Ha impartido cursos y conferencias en varias universidades latinoamericanas y europeas. Es autora de más de 80 publicaciones en libros, monografías y revistas especializadas. A ello se añade una amplia relación de ponencias y comunicaciones en congresos y reuniones científicas de ámbito nacional e internacional.

Javier Bermejo Fernández-Nieto es Licenciado en Pedagogía con Máster en Estudios Avanzados por la Universidad Complutense de Madrid. Doctorando en Educación en la misma universidad. Ha sido becario de Colaboración (MEC) y colaborador honorífico en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Ha participado como revisor invitado en revistas científicas como Teoría de la Educación, Nueva Antropología, Revista Infancia Imágenes (UNESCO) y Revista CS. En la actualidad es profesor asociado en la Facultad de Educación de la Universidad Camilo José Cela, actividad de compatibiliza con la Jefatura Territorial de Docencia e Investigación de Hospitales Privados de Madrid en el Grupo Quirónsalud.

Laura Camas Garrido es Graduada en Educación Primaria (2014), Máster en Psicología de la Educación (2015) por la Universidad de Sevilla y Máster en Investigación en Educación (2017) por la Universidad Complutense de Madrid. En la actualidad realiza su tesis doctoral como contratada predoctoral (2017-2021) en el grupo Cultura Cívica y Políticas Educativas de la Universidad Complutense de Madrid. Ha realizado estancias de investigación en la Uppsala Universitet (Uppsala, Suecia) y la Queen's University (Kingston, Canadá). Su tesis explora las posibilidades e implicaciones educativas del juego infantil en perspectiva de la filósofa pragmatista Jane Addams. Sus líneas de investigación se centran en la teoría y la historia intelectual de la educación, la educación cívica y social en la infancia y la adolescencia en entornos digitales y la relación entre lo lúdico y lo educativo.

M. Aranzazu Carrasco Temiño es licenciada en Pedagogía, Máster en Estudios Avanzados de Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid y Máster en Gestión de Servicios Sociales. Actualmente es profesora asociada del departamento de Estudios Educativos (UCM) y Asesora Pedagógica para el Claustro Médico Universitario en Hospitales del Grupo Quironsalud. Ha desarrollado su carrera profesional en residencias de ancianos, donde llevó a cabo el proyecto «Cuidar al cuidador para que se cuide mejor». Ha sido coordinadora y profesora en diferentes empresas de formación, donde ha impartido Certificados de Profesionalidad en modalidad de aprendizaje presencial y e-learning. Sus áreas de investigación se centran en la Pedagogía Laboral y Social, el Aprendizaje-Servicio como herramienta para el desarrollo del compromiso ciudadano y el uso de las nuevas tecnologías en el aula. Actualmente, realiza su doctorado centrado en el estudio del Compromiso Organizacional en los centros socio-sanitarios y su relación con la formación laboral.

Juan Luis Fuentes Gómez-Calcerrada. Doctor con Mención Europea en Pedagogía y Premio Extraordinario de Doctorado por la Universidad Complutense, Premio Extraordinario de Licenciatura y Premio Nacional. Profesor Contratado Doctor Interino del Departamento de Estudios Educativos de la Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, donde es miembro del Grupo de Investigación «Cultura Cívica y Políticas Educativas», Delegado del Decano para Relaciones Comunitarias y Coordinador del Máster Universitario en Estudios Avanzados en Educación Social. Cuenta con un

sexenio de investigación reconocido por la CNEAI. Ha recibido el «Premio Antonio Millán-Puelles» a la Investigación Educativa y el «Premio Joven Investigador» en el Congreso Nacional de Pedagogía. Es editor asociado de *Educación XX1* (JCR) y Secretario de la *Revista Española de Pedagogía* (JCR). Sus líneas de investigación abarcan la teoría y la filosofía de la educación, la educación del carácter y la utilización de las TIC en el ámbito educativo desde una perspectiva ético-cívica.

Rosario González Martín es Profesora del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid, ha sido también profesora en la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Santiago de Chile (Filosofía de la Educación). Investigadora Principal del Proyecto Nacional CritiRed. Sus líneas de trabajo son fundamentalmente la Filosofía y la Ética de la Educación principalmente desde una aproximación fenomenológica y personalista. Directora del Grupo Cultura Cívica y Políticas Educativas, miembro fundador de la Sociedad Española de Personalismo y miembro del Grupo Fenomenología, filosofía primera. Miembro del Observatorio del Juego Infantil. Experta en Ética Aplicada a la Educación y en la enseñanza de la Ética para Ingenieros, Premio Razón Abierta 2018 por el trabajo sobre «Ética para ingenieros: entre la supervivencia y la dignidad». Especialista en Terapia Familiar y otros sistemas humanos, en Medicina Psicosomática e Integración del Ciclo Vital. Coordinadora de Formación Permanente del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid.

Jon Igelmo Zaldívar es Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Deusto y Doctor en Educación por Universidad Complutense de Madrid. Ha sido becario del Programa de Formación de Personal Investigador del Gobierno Vasco (2008-2011) para la realización de su tesis doctoral, con la que obtuvo Premio Extraordinario. Finalizada la tesis, ha trabajado como investigador postdoctoral en la Queen's University (Canadá) y la Universidad de Deusto, con el Programa de Formación de Personal Investigador Doctor del Gobierno Vasco y el Programa Juan de la Cierva del Ministerio de Economía y Competitividad. En la actualidad es Profesor Ayudante Doctor en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense y codirector del grupo «Cultura Cívica y Políticas Educativas». Es editor asociados de la revista *Encounters in Theory and History of Education*. En 2019 ha obtenido la certificación I3 de la Agencia Estatal de Investigación.

Gonzalo Jover es Catedrático de Teoría de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, de la que actualmente es Decano. Previamente, desempeñó los cargos de Director de Departamento, Vicedecano de Investigación y Asesor del Vicerrectorado de Posgrado y Formación Continua. Fue también Asesor del Ministerio de Educación en la Secretaría General de Universidades. Presidente de la Sociedad Española de Pedagogía (SEP) y miembro de los Consejos de la European Educational Research Association (EERA) y la World Education Research Association (WERA). Profesor Visitante en numerosas universidades de Europa, Norteamérica e Iberoamérica. Director Adjunto de la *Revista Española de Pedagogía* y Co-founding Editor de la revista internacional *Encounters in Theory and History of Education*. Coordinador de la Colección Educación Superior de Editorial Síntesis. Sus líneas de investigación se centran en la circulación de las ideas pedagógicas, la política educativa internacional y la educación ética y cívica.

Prado Martín-Ondarza Santos, es graduada como Maestra de Educación Infantil y ha realizado un Máster en Orientación Educativa por la Universidad Complutense de Madrid, donde actualmente tiene un contrato de investigadora predoctoral dentro del programa FPU del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Está adscrita al departamento de Estudios Educativos de la Facultad de Educación, donde desarrolla su programa de formación docente impartiendo clases de Teoría de la Educación y de Estrategias Didácticas para la Atención a la Diversidad. Así mismo, realiza su tesis doctoral sobre el valor de la diversidad y el juego para el desarrollo de valores, actitudes y comportamientos inclusivos e interculturales en Educación Infantil, desde la perspectiva de los niños y niñas. Es miembro del grupo de investigación Cultura Cívica y Políticas Educativas, donde participa colaborando en proyectos de investigación, innovación y cooperación, sobre aprendizaje servicio, juego infantil, pensamiento crítico y educación inclusiva en la formación del profesorado.

Hernán Neira, doctorado en filosofía en la Universidad de París VIII. Ha enseñado en Francia, en el Institut d'études politiques (1991-1992) y en la Universidad Austral de Chile (1993-2007). Desde 2008 es profesor de Filosofía Política en la Universidad de Santiago de Chile. Ha publicado los relatos *A golpes de hacha y fuego* (Editorial Andrés Bello, Santiago, 1995) y las novelas *El sueño inconcluso* (Editorial Planeta, Santiago, 1999) y *El naufragio*

de la luz (Ediciones B, Barcelona, 2004). Asimismo ha publicado los ensayos filosóficos *El espejo del olvido: ensayos americanos* (Dolmen Ediciones, Santiago, 1997), *La ciudad y las palabras* (Editorial Universitaria, Santiago, 2004) y *Visión de los vencidos. Estudio y transcripción de las Memorias de Juan Bautista Tupac Amaru* (Editorial Universidad de Santiago, 2009). Ha colaborado en los diarios *El Mercurio* (Chile), *El País* (España), revista *Ecos de España y Latinoamérica* (Alemania) y *The International Literary Quarterly*, Nueva York. www.neira.cl

Marcelo Posca Cohen es licenciado en Filosofía (2013) y magíster en Estudios Avanzados en Filosofía (2014) por la Universidad Complutense de Madrid. En 2018, se incorporó al Grupo de Investigación sobre Cultura Cívica y Políticas Educativas de la UCM, al obtener un contrato de Personal Investigador Predoctoral en Formación (becas Santander-UCM) en el Departamento de *Estudios Educativos* de la Facultad de Educación. Ese mismo año, amplió su formación con la realización del Máster de Formación del Profesorado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en la especialidad de Filosofía. En la actualidad, se encuentra escribiendo su tesis doctoral (una investigación sobre las transformaciones neoliberales de los Estudios Superiores en España en el período 2000-2020) e impartiendo clases en el Grado de Pedagogía de la Facultad de Educación en la asignatura de Filosofía de la Educación, junto al profesor Fernando Bárcena Orbe.

Ignacio Quintanilla Navarro es doctor en filosofía y psicólogo. Profesor del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense, ha impartido docencia en varios IES – de uno de los cuales ha sido director –, en la UNED y en la Escuela de Filosofía. Sus principales ámbitos de investigación son la filosofía de la educación, la teoría del conocimiento y de la inteligencia y, la filosofía de la técnica, materias sobre las que ha publicado diversos artículos y monografías. Desde hace treinta años investiga el impacto que tiene la tecnología actual en nuestras escuelas, ideas y argumentaciones. Es miembro del grupo de Investigación Cultura Cívica y Políticas educativas de la UCM. Entre sus publicaciones destacan: *Techné. La filosofía y el sentido de la Técnica* (2012), *Ortega y la Técnica* (Co. ed.) (2015), *George Berkeley* (2016), *Are human beings humane robots?* (2017) y *Discovering the Principle of Finality in Computational Machines* (2018)

Patricia Quiroga Uceda es Profesora Ayudante Doctora en la Universidad Complutense de Madrid. Previamente ha sido Investigadora Postdoctoral en la Universitat Autònoma de Barcelona e Investigadora Postdoctoral Juan de la Cierva-Formación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Defendió su tesis doctoral «La recepción de la pedagogía Waldorf en España» en la Universidad Complutense de Madrid (Premio Extraordinario de Doctorado, 2016). Es miembro del grupo de investigación Cultura Cívica y Políticas Educativas (Universidad Complutense de Madrid) y Theory and History of Education International Research Group (THEIRG, Queen's University, Canadá). Es co-editora de la revista de historia de la educación *Espacio, tiempo y educación* (Q2 Scopus). Ha publicado artículos en revistas científicas como *Bordón*, *Teoría de la Educación*, *Encounters in Theory and History of Education*, *Práxis educativa*, *Teoría de la Educación-Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, *Educació i Historia*.

Violeta Rubio Calzado es Graduada en Educación Primaria con mención en inglés en la Facultad de Educación de Extremadura en 2014. Posteriormente cursó un máster de Educación Internacional y Bilingüismo en la Universidad Camilo José Cela de Madrid, que finalizó en el año 2015. En 2017 inició su tesis en el Programa de Doctorado de Educación en la Universidad Complutense de Madrid, estudios que sigue cursando actualmente. Al mismo tiempo, desde el año 2016 trabaja en la escuela pública primaria de Extremadura como docente

Yaiza Sánchez Pérez es Graduada en Pedagogía con Premio Extraordinario de Fin de Grado y Máster en Investigación en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Se le concedió una beca de colaboración en el departamento de Estudios Educativos (UCM) en el año 2016 y fue colaboradora honorífica del mismo departamento durante el curso 2018-2019. Ha participado en congresos nacionales e internacionales y ha realizado publicaciones vinculadas al ámbito de la Filosofía de la Educación. Ha colaborado en proyectos de investigación de distintas universidades (Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Valladolid y Universidad Internacional de La Rioja). Actualmente realiza su tesis doctoral sobre la educación del carácter y la formación del profesorado en Inglaterra, tras concederle la Beca de Excelencia para la Formación del Personal Investigador de la Universidad Internacional de La Rioja. Forma parte del grupo de investigación *El quehacer educativo como acción* (UNIR).

Silvia Sánchez-Serrano es Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Máster en Orientación Educativa y Graduada en Magisterio con Premio a la Excelencia Universitaria por la Comunidad de Madrid. Ha sido investigadora FPU del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el Departamento de Estudios Educativos de la Facultad de Educación (UCM) e investigadora visitante en universidades de Europa y Latinoamérica. Actualmente, imparte docencia en el Departamento de Educación de la Universidad Antonio de Nebrija, en los Grados de Magisterio de Educación Infantil, Educación Primaria y Dobles Grados, así como en el Máster de Formación de Profesorado, donde es también Coordinadora de Trabajos Fin de Máster. Es miembro del Grupo de Investigación consolidado UCM «Cultura Cívica y Políticas Educativas». Sus líneas de investigación y trabajos más recientes se centran en la educación cívica, el tiempo educativo y las pedagogías alternativas y sus efectos sobre el desarrollo integral de la infancia.

Aída Valero Moya, Graduada en Pedagogía, especialista en Educación Emocional y Coaching para la Excelencia Educativa, con Máster en Investigación en Educación. Actualmente es contratada predoctoral en el Departamento de Estudios Educativos (UCM) gracias a un contrato de investigación del programa de ayudas a la Formación del Profesorado Universitario (FPU). Su tesis doctoral versa sobre la presencia de la dimensión socio-emocional en las políticas de acceso a la formación inicial del Magisterio. Ha sido becaria en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación (UCM), así como en el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (MEFP). Sus líneas de investigación se centran en la dimensión socio-emocional del profesorado, su formación pedagógica a lo largo de la historia, las políticas educativas y las redes sociales. Ha trabajado en el ámbito de la pedagogía social, la educación superior, especial y para la salud. Presidenta de la Asociación Pro-Colegio de Pedagogía y Psicopedagogía de la CAM.

Mireia Vendrell Morancho es Graduada en Educación Primaria por la Universidad de Lleida, con Máster en Investigación en Educación, Técnico Superior en Psicología Infantil y Experto en Métodos de Investigación en Educación. Fue Becaria de Formación Práctica en el Servicio de Estudios de la Universidad Complutense de Madrid y representante de España en UNICA Student Conference con el objetivo de generar y aplicar planes de acción encaminados a la mejora de la educación superior y el futuro de Europa. Actualmente es personal Investigador en Formación en el Departamento de

Investigación y Psicología en Educación de la Universidad Complutense de Madrid y miembro del grupo de Investigación Calidad y Evaluación de Instituciones Educativas. Sus líneas de investigación se centran en el desarrollo y evaluación del pensamiento crítico en el seno de la educación superior y en las redes sociales como medio de comunicación y herramienta educativa.

OTRAS PUBLICACIONES DE **FahrenHouse**

www.fahrenhouse.com

- Alcalá Ibáñez, M.^a, & Castán Esteban, J. L. (2020). *Documentos para la historia de la educación en España. La provincia de Teruel (1845-1930)*.
- Articoni, A., & Cagnolati, A. (Eds.). (2019). *La fiaba nel Terzo Millennio. Metafore, intrecci, dinamiche*.
- Gatti Jr., D., Monarcha, C., & Bastos, M. H. C. (2019). *La enseñanza de Historia de la Educación en perspectiva internacional*.
- Igelmo Zaldívar, J., & Fernández Enguita, M. (2019). *El Edificio de la Almudena de Ciudad Universitaria: la huella del pasado en tiempos de la hiperaula*.
- Dente, F., & Cagnolati, A. (Eds.). (2019). *Comunicazione di genere tra immagini e parole*.
- Igelmo Zaldívar, J. (Ed.). (2019). *Ideas educativas en perspectiva filosófica e histórica: circulación, recepción y concreción en la práctica*.
- Benesperri, P., & Mondello, M. C. (2019). *La nascita degli asili nido nel Comune di Piombino*.
- González, S., Meda, J. M., Mollá, X. y Pomante, L. (Eds.). (2018). *La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio*.
- Payà Rico, A., Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A., González Gómez, S., & Valero Gómez, S. (Eds.). (2018). *Globalizing the student rebellion in the long '68*.
- García Carrasco, J., & Canal Bedia, R. (2018). Así somos los humanos: plásticos, vulnerables y resilientes.
- Sgreccia, N. (Coord.). (2018). *Procesos de acompañamiento en la formación inicial y continua de profesores en matemática*.
- Kaufmann, C. (Ed.). (2018). *Estudios sobre historia y política de la educación argentina reciente (1960-2000)*.
- Kaufmann, C. (Dir.). (2018). *Dictadura y Educación. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente*.
- Kaufmann, C. (Dir.). (2018). *Dictadura y Educación. Tomo 2: Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas*.
- Marim, V., & Manso, J. (2018). *A formação inicial do professor de educação básica no Brasil e na Espanha*.
- Kaufmann, C. (Dir.). (2017). *Dictadura y Educación. Tomo 1: Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*.
- Herrán Gascón, A. de la. (2017). *Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación*.
- Martín-Sánchez, M., & Groves, T. (Eds.). (2016). *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación*.
- Cassano, F. V. (2016). *Penser la laïcité dans la société multiculturelle. Analyse historique du contexte français et réflexions pédagogiques*.
- González Gómez, S., Pérez Miranda, I., & Gómez Sánchez, A. M. (Eds.). (2016). *Mors certa, hora incerta. Tradiciones, representaciones y educación ante la muerte*.
- Herrán Gascón, A. de la. (2015). *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte*.
- Cagnolati, A. (Ed.). (2015). *The borders of Fantasia*.
- Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A., & Diestro Fernández, A. (Eds.). (2015). *Connecting History of Education. Scientific Journals as International Tools for a Global World*.
- Cagnolati, A., & Hernández Huerta, J. L. (Eds.). (2015). *La Pedagogía ante la Muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Simposio de Historia de la Educación. Actas*.

En este libro lo que se propone es centrar la temática del pensamiento crítico en el contexto del inicio del siglo XXI en el ámbito propio de la educación. Es esta una línea de investigación de notable relevancia para la teoría y la filosofía de la educación en la actualidad. Uno de los ejes temáticos de referencia es el fundamento del pensamiento crítico en base a los aspectos cognitivos, metacognitivos, afectivos y culturales que intervienen en el mismo. También se considera clave el despliegue en el espacio escolar que potencialmente corresponde al pensamiento crítico. Sin obviar 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.

Con estos postulados como referencia el libro se estructura a partir de tres grandes bloques que son: «El pensamiento crítico y sus límites en perspectiva filosófica. Aproximaciones desde la ética y la política», «El pensamiento crítico y su relación con el espacio y el tiempo escolar» y «Las condiciones del pensamiento crítico en el inicio del siglo XXI: del desafío digital a los contextos de vulnerabilidad». Siendo importante destacar que en su mayoría los textos fueron presentados en el IX Congreso Internacional de Filosofía de la Educación (CIFE) celebrado en Sevilla los días 11, 12 y 13 de septiembre de 2019, con el título de «Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa».

Asimismo, este libro encuentra su anclaje dentro del proyecto I+D+i dirigido por los investigadores Gonzalo Jover Olmeda y María Rosario González Martín del grupo «Cultura Cívica y Políticas Educativas». El proyecto tiene por título «Elaboración de un modelo predictivo para el desarrollo del pensamiento crítico en el uso de las redes sociales» (núm. RTI2018-095740-B-100). Su objetivo es conocer las claves que configuran el ejercicio del pensamiento crítico en el uso que hacen los jóvenes de las redes sociales.