



Del pensamiento crítico cognitivo a los pensamientos críticos emancipadores

From cognitive critical think to emancipatory critical thinks

Alejandra Torres León

 0000-0003-0962-7662

Centro de Actualización del Magisterio de Ciudad Juárez

Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico

aletorresleon86@gmail.com

Recibido: 15/08/2024

Aceptado: 10/12/2024

Publicado: 31/12/2024}

Cita en APA: Torres, A. (2024). Del pensamiento crítico cognitivo a los pensamientos críticos emancipadores. *Revista Latinoamericana de Humanidades y Desarrollo Educativo*, 3(2), pp. 30 - 43.



Resumen

La noción de pensamiento crítico en el campo de la educación ha ganado prominencia recientemente. Como todos los conceptos, las nociones adquieren un significado cuya interpretación varía según su articulación con otras nociones. Este trabajo explora las implicaciones éticas y políticas que dotan de significado a la noción de pensamiento crítico, específicamente en el campo de la educación. Se abordan dos problemáticas teóricas: en primer lugar, se presenta el pensamiento crítico como habilidad cognitiva, centrado en el entrenamiento cognitivo y en la utilización del conocimiento para resolver problemas; posteriormente, se expone el pensamiento crítico como posición política, a partir de la cual se desarrollan análisis sociales destinados a visibilizar las estructuras generadoras de desigualdades. Esta última postura aspira a la transformación social. El texto es una invitación abierta a la configuración de un nuevo campo que recupere cualquier propuesta (teórica y/o práctica) a favor de la erradicación de cualquier tipo de explotación.

Palabras claves: pensamiento crítico; habilidad cognitiva; pensamientos críticos; teoría crítica; pedagogía crítica.

Abstract

The notion of critical thinking in the field of education has recently gained prominence. Like all concepts, notions acquire a meaning whose interpretation varies depending on their articulation with other notions. This work explores the ethical and political implications that give meaning to the notion of critical thinking, specifically in the field of education. Two theoretical issues are addressed: first, critical thinking is presented as a cognitive ability, focused on cognitive training and the use of knowledge to solve problems; subsequently, critical thinking is discussed as a political stance, from which social analyses are developed to make visible the structures that generate inequalities. This latter position aspires to social transformation. The text is an open invitation to the configuration of a new field that recovers any proposal (theoretical and/or practical) in favor of the eradication of any type of exploitation.

Keywords: critical thinking; cognitive ability; critical thinks; critical theory; critical pedagogy.

Introducción

En la actualidad, ha cobrado importancia la noción de pensamiento crítico. Con el propósito de generar un debate en torno a esta noción, en este documento se lleva a cabo una breve representación que facilita la comprensión y el análisis de la disyuntiva a la que nos ha llevado el uso excesivo de este término. En primera instancia, debemos reconocer que la significación de una palabra se manifiesta en su contexto. Una noción adquiere significado únicamente en relación con una problemática teórica específica. La palabra carece de significado hasta que se sitúa en un contexto teórico. Al respecto, Althusser (1990) advierte la teoría que permite distinguir una palabra de un concepto, distinguir la existencia o no existencia de un concepto bajo una palabra, discernir la existencia de un concepto por la función que desempeña una palabra en el discurso teórico, definir la naturaleza de un concepto por su función en la problemática, y por lo tanto por el lugar que ocupa en el sistema de la «teoría» ... (p. 30).

Para comprender el significado de una palabra, es necesario conocer la problemática teórica de la que forma parte. El lenguaje es dialéctico, y la palabra cobra sentido en su relación con el todo al que pertenece. El todo adquiere sentido porque ha sido conformado por pequeñas partes (palabras) que le otorgan significación.

Los ejercicios hermenéuticos brindan la posibilidad de analizar los significados que una misma palabra puede adquirir en relación con su contexto. Asimismo, se hace posible realizar un acercamiento a las estructuras que le subyacen a la configuración de esas mismas significaciones. Un ejemplo de esto se puede ver en el libro *En defensa de la intolerancia*, de Žižek (2008), en donde el autor realiza un análisis de los conceptos de solidaridad y honestidad. Sostiene que el significado atribuido por la izquierda difiere considerablemente del que adoptan los conservadores de la derecha. Estas nociones, por lo tanto, se convierten en un campo de batalla ideológica. Žižek (2008) afirma que “La lucha por la hegemonía ideológico-política es, por tanto, siempre una lucha por la apropiación de aquellos conceptos que son vividos «espontáneamente» como «apolíticos», porque trascienden los confines de la política” (p. 15). De manera similar a cómo la noción de solidaridad puede tener un significado específico para los conservadores y otro totalmente opuesto para la izquierda, en el campo de la educación, la noción de pensamiento crítico se convierte en la manifestación empírica de la lucha por la apropiación universal de dicho concepto. Actualmente, es posible observar la lucha de clases expresada en la contienda por la definición del pensamiento crítico como noción.

Para que una ideología logre imponerse, es necesario que sus discursos aborden temas y motivos tanto de los oprimidos como de los opresores. Esta incorporación de intereses diversos conlleva a la aparición de contradicciones que generan una confusión, dando lugar a la despolitización de las nociones en cuestión. En este sentido, Žižek (2008) señala que estas confusiones constituyen precisamente la lucha de clases. De esta manera, la noción de pensamiento crítico no solo se revela como una ideología, sino que también representa la manifestación misma de la lucha de clases.

Por ello, para lograr una comprensión más precisa de la noción de pensamiento crítico, es fundamental abordar su significado mediante un acercamiento a las diversas corrientes que emplean este concepto. Se trata de realizar un acercamiento hermenéutico a dos significaciones dicotómicas que utilizan palabras iguales (pensamiento crítico) como elementos antitéticos.

Pensamiento crítico, una habilidad cognitiva

En primer lugar, es pertinente abordar el pensamiento crítico desde la perspectiva de una habilidad cognitiva. Dentro de este ámbito, sobresalen figuras como Robert Sternberg (1986), cuya conceptualización del pensamiento crítico se fundamenta en una serie de procesos, estrategias y representaciones empleadas por individuos con el propósito de resolver problemas, tomar decisiones y asimilar nuevos conceptos. En el artículo inaugural que establece los cimientos de esta noción, Sternberg concluye con algunas reflexiones sobre la evaluación y el entrenamiento del pensamiento crítico, brindando así una contribución significativa al entendimiento y desarrollo de esta habilidad cognitiva. En este contexto, el autor asevera:

Otra preocupación actual de los educadores por el pensamiento crítico ofrece a los estudiantes una nueva oportunidad para desarrollar habilidades de pensamiento crítico. Sin embargo, esta posibilidad se desvanecerá si la preocupación resulta ser nada más que un breve encaprichamiento, si el entrenamiento en pensamiento crítico no se incluye en todos los aspectos del trabajo en el aula, o si la preocupación sigue siendo sólo una preocupación y no se le da seguimiento a través de intervenciones a gran escala. (p. 28)

El pensamiento crítico es visto, desde esta postura, como una habilidad susceptible de entrenamiento. Esto implica un reduccionismo que desvincula al pensamiento del contexto social y el momento histórico en el que se lleva a cabo. A partir de este supuesto, las y los educadores son encargados de “entrenar el pensamiento crítico” del estudiantado, lo que puede llevar a pensar que, si esta habilidad de pensamiento no se desarrolla como se espera, será responsabilidad del docente. En este sentido, a las y los profesores se les coloca el atributo de entrenadores del pensamiento.

El artículo fundacional de Sternberg llama particularmente la atención por el motivo político al que hace alusión en las primeras líneas. El autor hace referencia a un acontecimiento eminentemente geopolítico: la invasión estadounidense de Bahía de Cochinos, en Cuba. A la letra, el documento advierte:

Por supuesto, la invasión no logró derrocar finalmente a Fidel Castro de Cuba. Lo que es más interesante, existe un consenso generalizado entre los estudiosos de la situación de que, para empezar, la invasión nunca tuvo posibilidades de tener éxito. La decisión de invadir, tomada en gran medida por hombres educados en Ivy-League y con cierta experiencia en asuntos políticos, representó lo que desde casi cualquier punto de vista habría que etiquetar como un lapso en el pensamiento crítico.

¿Qué es el pensamiento crítico y cómo pueden hombres y mujeres bien educados cometer errores en él que sean lo suficientemente graves como para conducir a fracasos como el de Bahía de Cochinos, el allanamiento y encubrimiento de Watergate y cualquiera de otros sucesos similares ocurridos en la historia de nuestro país? El objetivo de este artículo es definir el pensamiento crítico, revisar enfoques alternativos para comprenderlo, comparar algunos procedimientos alternativos para medirlo y discutir algunos intentos alternativos para entrenarlo. (1986, p. 3)

Vale la pena destacar el interés a partir del cual Sternberg considera urgente la definición de lo que él denomina pensamiento crítico. Sternberg asevera que el acontecimiento fallido de la invasión norteamericana es un lapso (pausa, falla) en el pensamiento crítico. Se hace evidente que el deseo del autor es, en primera instancia, definir al pensamiento crítico, para posteriormente medirlo y entrenarlo con la finalidad de impedir que ocurran errores similares a una invasión fallida. Para evitar realizar análisis anacrónicos, pongamos estos comentarios en contexto.

En 1959, el pueblo cubano acabó con la dictadura de Fulgencio Batista, un líder político impuesto por Estados Unidos como presidente de Cuba. Para recuperar el poder político sobre la isla, Estados Unidos preparó una invasión en Bahía de Cochinos que ocurrió en 1961. La invasión norteamericana falló. Recordemos que, en esos años, existía una clara y abierta batalla ideológica entre comunistas/socialistas y capitalistas. Evidentemente, Sternberg se posiciona a favor del capitalismo y cataloga como un fracaso el intento de invasión en Cuba. Sin embargo, el autor considera que estos errores pueden evitarse con una adecuada medición y entrenamiento del pensamiento crítico que, al parecer, estaba fallando incluso en las Universidades más prestigiosas de Estados Unidos. Cabe destacar que, hasta aquí, cualquier intento de Sternberg por neutralizar su propuesta resulta una tarea imposible, pues abiertamente y, desde las primeras líneas de su artículo, se ha posicionado del lado del capitalismo.

Ahora bien, la concepción de pensamiento crítico propuesta por Sternberg suele ser complementada por otros autores, entre los cuales destaca la contribución de Bloom y su Taxonomía de los objetivos educativos (1956). Para Bloom, las habilidades de análisis, síntesis y evaluación se erigen como puntos de referencia cruciales para definir y medir el pensamiento crítico. Así, nos encontramos inmersos en una perspectiva pragmática del pensamiento crítico, donde esta habilidad se percibe como susceptible de mejora mediante entrenamiento, según las teorías de la psicología del yo. En este contexto, el pensamiento crítico se concibe como una capacidad cognitiva vinculada estrechamente a destrezas como la resolución de problemas, la toma de decisiones, el aprendizaje, así como el análisis, la síntesis y la evaluación de información. Aspectos referentes al estudiantado y a sus condiciones económicas, sociales y culturales quedan de lado.

Otros autores, como Spelke (1991) y Puche (2000), afirman que las infancias poseen destrezas cognitivas que son susceptibles de enseñanza para facilitar el posterior desempeño tanto en contextos naturales como en contextos educativos. Por su parte, Facione (2007)

advierde que el desarrollo de esas habilidades cognitivas lleva a la autorregulación. A la letra afirma: “lo que hace la autorregulación es mirar hacia atrás todas las dimensiones del pensamiento crítico y volver a revisarlas” (Facione, 2007, p. 7). A partir de este supuesto, se asume que aquellas personas que se autorregulan, es debido a que han alcanzado un nivel óptimo del desarrollo de habilidades del pensamiento gracias al efectivo entrenamiento llevado a cabo por las y los profesores en espacios escolares.

Con esta postura, se lleva al pensamiento crítico desde una postura cognoscitivista hacia el terreno epistemológico y político de lo moral. La regulación, el autocontrol y el seguimiento de normas se imponen como imperativos necesarios para calificar a una persona como alguien con un óptimo desarrollo de habilidades cognitivas.

Por su parte, Tamayo, Zona y Loaiza (2015) aseveran que la argumentación, la solución de problemas y la metacognición son ejes centrales en la formación del pensamiento crítico. Así mismo, advierten que existen aspectos centrales que ayudan a definir el pensamiento crítico. Entre estos aspectos destacan el reconocimiento de la estructura cognitiva del sujeto, así como su historia, su experiencia y su pensamiento; el fomento de las relaciones entre la ciencia, la tecnología, la sociedad y el desarrollo; el conocimiento científico y tecnológico del docente; la metacognición como proceso consciente de aprendizaje; y el reconocimiento de la escuela como un espacio de acceso al conocimiento.

Así, el pensamiento crítico, como habilidad cognitiva, se reduce al entrenamiento y desarrollo de habilidades del pensamiento que, en algunas ocasiones se asocia a la autorregulación y al seguimiento de normas sociales.

Aquellos que abordan el pensamiento crítico como una habilidad cognitiva sugieren que los cambios sociales dependen en gran medida de la voluntad individual, una voluntad que queda en manos tanto de los estudiantes como de los profesores. Desde esta perspectiva, se parte del supuesto de que la generación de cambios sociales requiere un compromiso voluntario por parte de los agentes educativos involucrados en los procesos de transformación social.

No obstante, es esencial señalar que una visión cognoscitivista, que enfatiza el pensamiento crítico como una habilidad cognitiva, tiende a pasar por alto cuestiones fundamentales como la raza, la clase, el género, la edad, el origen geográfico y el contexto histórico que habitan las y los agentes educativos. Dichas posturas presentan una falta de sensibilidad política al no reconocer las condiciones sociohistóricas que afectan de manera desigual a los distintos grupos que configuran una formación social.

Desde esta perspectiva cognoscitivista, aspectos como el origen social o el capital cultural (Bourdieu, 1998) de los estudiantes y de los docentes parecen ser irrelevantes. Esta postura implica que el diseño de estrategias de análisis y/o transformación se lleven a cabo sin tener en cuenta las desigualdades sociales que pueden ser partícipes de los procesos de

aprendizaje. Esta visión, centrada exclusivamente en las habilidades cognitivas, revela una inclinación conservadora que subyace a la naturalización de las desigualdades sociales.

Pensamiento crítico, una posición política

Revisemos, en este apartado, los fundamentos del pensamiento crítico concebido como una posición política. Esta perspectiva particular acerca del pensamiento crítico tiene sus raíces en la Teoría Crítica. En el año 1937, Max Horkheimer, quien se desempeñaba como director del Instituto de Investigación Social de Frankfurt en Alemania, publica lo que hoy en día se reconoce como el manifiesto de la Teoría Crítica. En este contexto, Horkheimer (2000) proporciona aclaraciones fundamentales en relación con el pensamiento crítico:

El pensamiento crítico y su teoría se oponen a ambas actitudes [armonicista e ilusionista]. No son ni la función de un individuo aislado ni la de una generalidad de individuos. Tiene, en cambio, conscientemente por sujeto a un individuo determinado, en sus relaciones reales con otros individuos y grupos, y en su relación crítica con una determinada clase, y, por último, en su trabazón, así mediada, con la totalidad social y la naturaleza. No es un punto, como el yo de la filosofía burguesa; su exposición consiste en la construcción del presente histórico (p. 45).

Desde la perspectiva de Horkheimer se postula que los individuos no pueden desvincularse del contexto histórico en el que están inmersos. Según la visión de la Teoría Crítica, los individuos son inherentemente determinados por otros individuos, por grupos sociales, por su clase y mantienen una relación con la naturaleza en el presente histórico específico. En este contexto, el pensamiento crítico, concebido como una posición política, se revela como una conexión activa con el mundo. Esta forma de pensamiento no solo posibilita la comprensión de la naturaleza social, sino que también permite analizar las contradicciones presentes en la propia existencia (Horkheimer, 2000). En esencia, el pensamiento crítico, en su carácter político, se erige como un esfuerzo incisivo para denunciar las injusticias y las adversidades sociales y económicas actuales, manifestando un compromiso hacia el futuro de la humanidad y adoptando una perspectiva emancipadora.

Al considerar que las palabras carecen de significado sin una conexión con conceptos que conforman una problemática teórica (Althusser, 2004), y ante la confusión generada por el uso de un mismo significante para referirse a dos nociones distintas, resulta pertinente articular el pensamiento crítico con otras nociones teóricas que le otorguen un contenido político emancipador.

El pensamiento crítico adquiere un compromiso social significativo cuando se vincula con teorías de la resistencia, el pensamiento descolonial, los estudios de género, los estudios queer, la filosofía de la liberación, el marxismo, el psicoanálisis, los feminismos y los estudios ecologistas, así como con cualquier esfuerzo intelectual o movilización social que busque erradicar el sufrimiento humano.

En su faceta como posición política, el pensamiento crítico representa un esfuerzo por visibilizar las contradicciones que generan desigualdades, nutriéndose de movimientos sociales que abogan por la justicia social. Dado que la formación social actual se fundamenta en la explotación de las personas y de la naturaleza, el pensamiento crítico se manifiesta abiertamente como anticapitalista.

En el campo de la educación, el pensamiento crítico se ha hecho manifiesto, sobre todo, en aportaciones como las que propone la pedagogía crítica. Esta corriente pedagógica retoma algunos elementos provenientes de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt. Entre los exponentes más destacados se encuentran las aportaciones de Henry Giroux (2004), que propone cambiar la racionalidad instrumental de la educación “(...) por un modo dialéctico de pensamiento que hace énfasis en las dimensiones históricas, relacionales y normativas del cuestionamiento y conocimiento social” (p. 59). Esta aportación le otorga a la educación la dialéctica de la que carece una postura positivista que impera en la pedagogía. Por otro lado, pero en el mismo sentido, la pedagogía crítica se nutre además de los aportes de McLaren (1995), quien propone que se deben cuestionar a las condiciones históricas y las estructuras de poder que nos han construido como sujetos, aportando la subjetividad necesaria para una inmersión compleja en la cotidianidad escolar. El autor advierte que

“(...) necesitamos una pedagogía crítica que pueda problematizar la enseñanza como un ámbito de la construcción moral y cultural, y de la construcción de la identidad nacional, y que enfatice la creación de ciudadanos educados como una forma de emplazamiento, como una construcción geopolítica, como un proceso en la formación de la geografía del deseo cultural” (p. 40).

Tanto las aportaciones de Giroux como de McLaren son de origen sajón, sin embargo, en Latinoamérica, destacan las aportaciones de Freire (1990), quien sienta las bases para la lucha de los oprimidos por su propia liberación. Desde esta pedagogía, “(...) los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación” (p. 55). Se trata de hacer visibles las formas subjetivas en las que cobra forma la opresión, pero, además, implica un compromiso social –y no sólo individual– de la transformación de las estructuras que generan esa opresión.

Particularmente en México, destacan las contribuciones de Martínez Escárcega (2014, 2021), quien ha incorporado del psicoanálisis los elementos necesarios para comprender la forma en la que se generan las rupturas pedagógicas y políticas en el campo. El autor afirma que “Las prácticas contestatarias en su conjunto son una válvula de escape que hacen más tolerable el autoritarismo en el que se basa la cultura escolar” (2021, p. 93). Desde estos aportes se hace posible comprender que, en muchas ocasiones, los actos de resistencia generados en espacios educativos son un acto más de sublimación que no permiten un estallido que nos lleve hacia la transformación.

Las prácticas sociales que emanan de la concepción del pensamiento crítico como posición política responden a una praxis consciente del momento histórico, teniendo en cuenta la geografía que habitan los agentes que participan en procesos de aprendizaje, en movimientos sociales y en la producción de textos científicos. Estas prácticas buscan visibilizar la opresión de género y utilizan el psicoanálisis como herramienta heurística para comprender la interrelación entre el goce y la hegemonía (Gramsci, 1984). El pensamiento crítico como posición política es la posibilidad de hacer visible la complejidad de las relaciones sociales que estructuran y son estructuradas en la vida cotidiana de las escuelas, pero, además, en la producción de conocimiento.

Frente a un dilema de significado

Una vez expuestos los fundamentos inherentes a ambas concepciones del pensamiento crítico, nos enfrentamos al dilema de la elección entre estas perspectivas divergentes. Ante esta disyuntiva, procederemos a realizar un análisis conciso de las intenciones subyacentes a cada una de las nociones del pensamiento crítico.

Jürgen Habermas (1996), en su obra *Conocimiento e interés*, desarrolla una tipología de intereses humanos que, a su vez, dan origen al conocimiento. En este contexto, Habermas identifica tres tipos de intereses: técnico, práctico y emancipatorio.

Cuando se aborda un interés técnico, se genera conocimiento predominantemente instrumental. En el trasfondo de este tipo de conocimiento yace el interés por mantener el control y la dominación sobre la naturaleza, las personas y la formación social. Las ciencias empírico-analíticas, generalmente vinculadas a este interés, buscan generar saberes con el propósito de predecir y controlar, apoyándose en la implementación de acciones controladas, como experimentos y pruebas. Habermas (1996) lo describe como el interés cognoscitivo por el control técnico de procesos objetivados.

Por otro lado, las ciencias histórico-hermenéuticas manifiestan un interés diferente. El conocimiento derivado de estos campos responde a la voluntad de comprender e interpretar eventos, buscando obtener un entendimiento más profundo para abordar problemas. El conocimiento generado con intereses prácticos se orienta hacia la acción, aunque no se trata de una acción transformadora, sino de una destinada a resolver problemas, sin considerar necesariamente la perspectiva de aquellas personas que son afectadas por dichos problemas. Es relevante tener en cuenta que, a menudo, los problemas planteados para su resolución suelen enunciarse desde una posición privilegiada, lo que puede llevar a que las estrategias empleadas respondan a intereses contrarios a los de la clase que los padece.

Finalmente, Habermas alude al interés emancipador. Las ciencias orientadas críticamente buscan la acción social mediada por una reflexión ideológica. En palabras del autor, “Un saber críticamente obtenido acerca de tales relaciones legiformes, no es que pueda por esta vía derogar la ley misma mediante reflexión, pero sí suspender su validez para ese caso concreto, hacer que deje de aplicarse al caso” (1996, p. 41).

Así, el conocimiento técnico se vincula con la expansión del poder y el control, el conocimiento práctico permite orientar acciones dirigidas a resolver problemas, y el conocimiento emancipador busca liberar la conciencia. Habermas (1996), de manera clara, se inclina hacia el interés y el conocimiento emancipador:

Ciertamente, sólo en una sociedad emancipada que hubiese realizado la emancipación de sus miembros, podría la comunicación convertirse en ese diálogo de todos con todos, exento de dominio, del que tomamos siempre ya el patrón de una identidad del yo formada en términos de reciprocidad, así como la idea de un verdadero acuerdo (p. 45).

A partir de estos preceptos, se concibe al pensamiento crítico, como posición política, una opción viable que permite la emancipación, es decir, la liberación de ataduras visibles o invisibles que configuran formaciones sociales que generan y legitiman desigualdades.

Hacia los pensamientos críticos emancipadores

Luego de revisar las reflexiones de Habermas, se plantea ahora una nueva interrogante: ¿Cuáles son las intenciones subyacentes a cada una de las nociones de pensamiento crítico? Retomando la perspectiva del pensamiento crítico como habilidad cognitiva, su propósito radica en formar individuos capaces de analizar, sintetizar y evaluar información para la resolución de problemas. Aun dejando de lado los intereses manifiestos que motivaron a Sternberg a definir la noción de pensamiento crítico, esta concepción se alinea con un interés técnico, ya que busca ejercer control sobre el entorno y las personas que lo conforman. No obstante, las habilidades de evaluación y análisis también responden a un interés práctico, derivado de la intención de adquirir conocimientos con el fin de dirigir acciones, específicamente para la resolución de problemas. De esta manera, la noción de pensamiento crítico, como habilidad cognitiva, se sitúa en la convergencia de intereses técnicos y prácticos. Es importante señalar que las obras más representativas de esta noción no explicitan de manera clara los intereses latentes en ellas (salvo la obra fundacional de Sternberg). Esto no significa que en estas obras no subyacen los intereses a los que hace alusión Habermas; esto, por el contrario, es precisamente lo que Žižek (2008) señala como ideología, ya que no se manifiesta de forma explícita la intención que hay detrás de los postulados. Ya sea que las o los autores de las obras estén o no conscientes de estos intereses, la intención se encuentra implícita en sus propuestas.

Por otro lado, encontramos que la concepción de pensamiento crítico emanada de la Escuela de Frankfurt se revela abiertamente emancipatoria. Bajo la perspectiva del pensamiento crítico como posición política, la intención es generar conocimiento orientado hacia la reflexión ideológica. Adoptar una posición política implica cuestionar y reflexionar sobre las arbitrariedades y las injusticias sociales con la finalidad de suspenderlas. Los saberes generados por esta perspectiva son liberadores y se inscriben en corrientes teóricas y movimientos sociales que se posicionan de manera explícita en contra

del capitalismo, a favor de la vida y en oposición a la explotación tanto de las personas como de la naturaleza.

La Teoría Crítica de Horkheimer, busca visibilizar los mecanismos de dominación y segregación social. Esta corriente se presenta como un esfuerzo emancipador que busca cuestionar y criticar la cultura y la ideología dominantes, propiciando reflexiones y análisis para comprender de qué manera los agentes sociales están configurados por factores como la clase, la raza, el género, la edad, la geografía y el momento histórico en el que viven. En última instancia, el pensamiento crítico se manifiesta como un compromiso social consciente y sensible a la realidad que se habita.

Recientemente, la posmodernidad brinda la oportunidad de articular nociones antitéticas. En este caso, ambas nociones de pensamiento crítico son irreconciliables. Cualquier mínimo intento de vigilancia epistemológica permite hacer visible que se trata de dos objetos de estudio incompatibles. Para ello, es indispensable un acercamiento a la configuración del objeto de estudio, pero no puede ser un acercamiento ingenuo.

Un acercamiento epistemológico implica conocer y reconocer los supuestos sociológicos, filosóficos, políticos, históricos, materiales y simbólicos que, de forma directa o indirecta, son causa-efecto (y viceversa) de la conformación de ese objeto de estudio. En este sentido, la epistemología debe entenderse propiamente como un verbo, es decir, un acercamiento a la génesis, a los cambios, a las acomodaciones y a las rupturas de un objeto de estudio.

La vigilancia epistemológica nos permite reconocer que ambas nociones de pensamiento crítico son contrarias de fondo, pues, mientras la posición cognoscitivista intenta conocer para controlar y controlar para explotar, la posición política de la Escuela de Frankfurt pretende conocer para emancipar, para liberar. Una vez visibilizados los supuestos epistemológicos que subyacen a ambas nociones de pensamiento crítico, resulta menos complejo (y complicado) tomar una decisión. ¿Pensamiento crítico para la explotación o pensamiento crítico para la liberación?

Hasta ahora, podemos definir al pensamiento crítico como un compromiso hacia la liberación y contra cualquier tipo de opresión. Como en todo ejercicio nominalista, la asignación de una noción (la significación) implica su propia muerte. Esta es una de las críticas más contundentes que hacen Adorno y Horkheimer en *Dialéctica de la ilustración* (2007).

Para evitar incurrir en los errores enunciativos que llevan a la muerte de los conceptos, se propone una alternativa más: la pluralidad. Con la intención de acabar con la univocidad propia de la ilustración, el pluralismo surge como posibilidad. En este sentido, conviene entonces hacer referencia a lo inacabado, a la apertura y a la infinitud que posibilita la diversidad.

A partir de aquí, surge la propuesta de hablar de pensamientos críticos, con minúsculas y en plural. Esta opción brinda la oportunidad de incorporar inéditas insurrecciones a favor de la erradicación de las desigualdades sociales. Los pensamientos críticos deben configurar un campo abierto de problematizaciones e interpelaciones. Para evitar caer en la falacia de un pluralismo ingenuo, el compromiso social y la lucha contra cualquier injusticia debe fungir como vigilancia epistémica y política.

Conclusiones

El pensamiento crítico, cuando se asume como habilidad cognitiva, se revela como una opción que, lejos de abordar las desigualdades sociales, oculta su alcance, desvía la atención y distorsiona la auténtica finalidad social de la transformación y la justicia social. A pesar de su aparente objetivo de mejorar las habilidades cognitivas, esta visión se presenta como profundamente conservadora al reproducir y perpetuar el status quo existente.

La esencia subyacente a esta concepción del pensamiento crítico es de naturaleza práctica. Su propósito es la formación de individuos capaces de seleccionar y procesar información para abordar problemas presentes. Sin embargo, la complejidad se incrementa al considerar que estos problemas, en la mayoría de los casos, son formulados por instituciones o empresas, en lugar de emerger de las propias personas que las conforman. Estos problemas son, en esencia, impuestos de manera arbitraria, desviando así la atención hacia dilemas prefabricados y alejándolos de las auténticas problemáticas sociales.

El pensamiento crítico, en su faceta como habilidad cognitiva, adopta una visión empírica que reduce la acción a la mera recopilación de datos, sin adentrarse en un análisis profundo de los acontecimientos. La perspectiva social de un suceso implica contemplarlo de manera sobredeterminada (Martínez Escárcega, 2011), considerando cada una de sus partes y sus complejas articulaciones con otros acontecimientos. Un conocimiento genuinamente emancipador, por ende, debe trascender la simple acumulación de datos, buscando comprender y transformar las estructuras sociales que generan desigualdades y sufrimiento.

El pensamiento crítico como habilidad cognitiva, busca conocer el entorno para controlarlo, perfeccionarlo y obtener beneficios. Estos intereses, que conducen a la generación de conocimientos técnicos y prácticos, constituyen la base de una lógica de explotación. La intención es conocer a los individuos y a la naturaleza con el objetivo de obtener provecho de ellos. Con estos preceptos se busca obtener ganancias desmedidas a expensas del sufrimiento humano y la degradación del entorno natural.

Por otro lado, surge la concepción del pensamiento crítico como posición política, donde la dimensión social y el compromiso se articulan. Aquí, la esencia del pensamiento crítico con compromiso social implica esfuerzos por hacer visibles las estructuras que generan desigualdades sociales. Adoptar una posición política frente a un problema

implica, de manera inherente, posicionarse del lado de los oprimidos. Cualquier iniciativa teórica, movimiento social o práctica pedagógica que abogue por la emancipación representa un esfuerzo por erradicar los sufrimientos originados por la búsqueda de ganancias desmedidas.

Frente a la confusión que ha prevalecido debido al uso indiscriminado del concepto de pensamiento crítico, resulta ineludible realizar un pronunciamiento abierto sobre las intenciones que, como profesores-intelectuales (Giroux, 1990), subyacen a las prácticas educativas y a la generación de conocimiento.

Aquellas perspectivas que abrazan abiertamente un interés en generar conocimientos técnicos o prácticos deben reconocer de manera explícita que sus intenciones son conocer con la finalidad de dominar, controlar y, en última instancia, explotar para obtener ganancias. Es esencial comprender que estos enfoques, al no cuestionar las estructuras subyacentes, contribuyen a la perpetuación de un sistema que fomenta y legitima las desigualdades y el sufrimiento humano.

En contraste, al asumir el pensamiento crítico como un compromiso social y una posición política, se hace evidente que existen estructuras sociales que moldean la realidad que vivimos. Al realizar reflexiones y análisis sociales, se abre la posibilidad de emanciparse de un sistema basado en la obtención desmedida de ganancias. Sin embargo, para producir conocimiento y prácticas emancipadoras, también se requieren habilidades cognitivas que permitan seleccionar, organizar y sistematizar información.

Aunado a lo anterior, se reconoce en el pensamiento crítico la posibilidad de incorporar nuevos y viejos preceptos que llevan en sí el mismo objetivo: hacer visibles las estructuras y los supuestos subyacentes que generan desigualdades sociales y contribuyen a la legitimación de la explotación de las personas y la naturaleza. Así, dentro de los pensamientos críticos tienen cabida todos los esfuerzos por develar las intenciones ocultas de aquellas propuestas teóricas y los movimientos sociales que no permiten la emancipación de las personas. Los pensamientos críticos se conforman de propuestas ecologistas, descoloniales, feministas, queer, antinormalizadoras, antiopresivas, antitotalitaristas y anticapitalistas. Los pensamientos críticos se configuran en cualquier esfuerzo intelectual y/o práctico por desnaturalizar la violencia que padecen los grupos vulnerados.

En tanto que la escuela es un aparato de Estado que navega entre los linderos de la ideología y la práctica, en el campo de la educación, los pensamientos críticos son un esfuerzo por hacer visibles las formas de producción de subjetividades que asumen como legítima cualquier forma de opresión. Las y los agentes educativos son partícipes y coordinadores de ejercicios de análisis y reflexión que lleven al estudiantado (y a las familias y la comunidad que rodea a las escuelas) a hacer extraño lo cotidiano, a preguntarse por qué las cosas son como son y cuáles son las posibilidades de transformación social.

Referencias

- Adorno, T. y Horkheimer, M. (2007). *Dialéctica de la ilustración*. Akal.
- Althusser, L. (2004). *Para leer el capital*. Siglo XXI.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals*. David McKay Company, Inc.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1984). *Cuadernos de la cárcel*. Ediciones Era.
- Habermas, J. (1996). *Conocimiento e interés*. Universidad de Valencia.
- Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Paidós.
- Martínez Escárcega, R. (2011). *La epistemología rupturista. Reflexiones sobre un psicoanálisis del objeto*. Plaza y Valdés.
- Martínez Escárcega, R. (2014). *Pedagogía tradicional y pedagogía crítica*. Doble Hélice.
- Martínez Escárcega, R. (2021). *Pedagogía rupturista. Psicoanálisis de las prácticas contestatarias en la vida escolar*. Editorial CELAPEC.
- McLaren, P. (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós.
- Puche, R. (2000). *Formación de herramientas científicas en el niño pequeño*. Universidad del Valle y Arango editores.
- Spelke, E. (1991). Physical knowledge in infancy: Reflections on Piaget's theory. En Carey, S., & Gelman, R. (eds.), *The epigenesis of mind: essays on biology and cognition*. Hillsdale. Erlbaum.
- Sternberg, R. J. (1986). *Critical Thinking: Its Mature, Measurement, and Improvement*. U.S. Department of Education, pp. 1-37.
- Tamayo A., O.; Zona, R.; Loaiza Z., Y. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), vol. 11, núm. 2, pp. 111-133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134146842006>
- Žižek, S. (2008). *En defensa de la intolerancia*. Ediciones Sequitur.