

I

Marco conceptual para la capacidad de pensamiento crítico

El proyecto Delphi

En la literatura sobre el tema no existe unanimidad en una definición de lo que sería pensar críticamente ni de las condiciones que se deberían dar para juzgar una forma de pensar como una forma de pensar críticamente. Se encuentran múltiples definiciones y caracterizaciones y, algunos teóricos de la educación, aun cuando han producido trabajos sobre el tema, no se atreven a ofrecer una definición taxativa de lo que sería pensar críticamente.

En el Anexo I se presentan, en orden cronológico, un conjunto de definiciones o caracterizaciones encontradas en la literatura sobre el tema, que fueron reportadas en una investigación realizada por Barbara Fowler (página WEB, s.f.).

Tal como se puede apreciar en la síntesis realizada en dicho Anexo, podemos: primero, encontrar un propósito fundamental del pensamiento crítico y segundo, identificar unas capacidades intelectuales y unas características o disposiciones intelectuales personales necesarias para pensar críticamente.

En primer lugar, el pensamiento crítico es una forma de pensar responsable relacionada con la capacidad de emitir buenos juicios. Es una forma de pensar de quien está genuinamente interesado en *obtener conocimiento y en buscar la verdad*¹ y no simplemente en salir victorioso cuando se está argumentando.

¹ A lo largo de este escrito *obtener conocimiento y buscar la verdad* se refiere a la obtención del *conocimiento más confiable* y a la búsqueda del *juicio más razonable o más sensato* con miras a un propósito.

En segundo lugar, se identifican una serie de capacidades² y de disposiciones³ personales que debería poseer un individuo para poder pensar críticamente.

En términos de disposiciones y de capacidades intelectuales necesarias para pensar críticamente, el estudio más detallado y de mayor profundidad se realizó durante aproximadamente dos años bajo los auspicios de la Asociación Norteamericana de Filosofía. En él participó un grupo interdisciplinario de teóricos de Estados Unidos de América y de Canadá, representantes de diferentes campos académicos. El resultado del estudio, conocido como el informe Delphi (American Philosophical Association, 1990) identifica tanto las destrezas intelectuales como las características intelectuales personales necesarias para pensar críticamente que se obtuvieron en el consenso.

El informe Delphi incluye lo que hasta su momento de publicación se había producido en el campo de la educación sobre pensamiento crítico y posteriormente se ha convertido en inspiración y guía para los avances teóricos y para las investigaciones realizadas en el campo.

Según el consenso, pensar críticamente consiste en un proceso intelectual que, en forma decidida, deliberada y autorregulada, busca llegar a un juicio razonable. Este se caracteriza porque: 1) es el producto de un esfuerzo de interpretación, análisis, evaluación e inferencia de las evidencias; y 2) puede ser explicado o justificado, por consideraciones evidenciables, conceptuales, contextuales y de criterios en las que se fundamenta.

Las destrezas intelectuales necesarias, identificadas por consenso, fueron: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación, y autorregulación. A su vez, para cada una de dichas destrezas el consenso identifica las subdestrezas que se encuentran en la tabla No. 1.

² La capacidad se define como la suficiencia para aplicar una destreza intelectual, cuando se requiera y se tenga la disposición para emplearla. Poseer una destreza intelectual, a su vez, es la suficiencia o habilidad para aplicar un cuerpo de conceptos, metodologías o técnicas particulares.

³ Las disposiciones intelectuales son definidas como tendencias adquiridas a pensar en una cierta forma, o siguiendo un cierto patrón, en unas condiciones dadas. La característica más importante de una disposición intelectual es que su ejercicio o utilización se hace reflexivamente, es decir, las disposiciones intelectuales no son automáticas.

Tabla No. 1

Lista consensual de destrezas y subdestrezas intelectuales

<i>DESTREZA</i>	<i>SUBDESTREZAS</i>
Interpretación	Categorización Descodificación de significados Clarificación de significados
Análisis	Examinar ideas Identificar argumentos Analizar argumentos
Evaluación	Valorar enunciados Valorar argumentos
Inferencia	Examinar las evidencias Conjeturar alternativas Deducir conclusiones
Explicación	Enunciar resultados Justificar procedimientos Presentar argumentos
Auto-regulación	Auto examinarse Auto corregirse

En el Anexo II se encuentra el significado que le da el consenso a cada una de estas destrezas y subdestrezas las cuales, como veremos en el capítulo 2, corresponden a lo que en el planteamiento educativo de la universidad se conocen como destrezas intelectuales de orden superior (González, J.H., 2000).

Además de identificar estas destrezas intelectuales, el consenso concluye que debe existir una disposición general a pensar críticamente. Tener esta *disposición general* a pensar críticamente es tan importante, o de pronto más importante, que poseer las habilidades intelectuales necesarias.

Esta disposición general se hace explícita a través de la siguiente caracterización de un pensador crítico ideal, lograda en el consenso:

El pensador crítico ideal es una persona que es habitualmente inquisitiva; bien informada, que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara con respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocada en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan (Facione, y otros, 2000:1).

Una descripción más amplia de las disposiciones específicas, basada en un análisis de lo que implica la caracterización de un pensador crítico ideal, propuesta por Peter Facione (2000:2-3), se encuentra en el Anexo III a este documento.

Basados en su propuesta, Facione y asociados han desarrollado un instrumento que consta de setenta y cinco enunciados que intentan explorar las disposiciones que hacia el pensar críticamente posee quien reacciona a los enunciados propuestos.

Marco conceptual propio para el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico en los estudiantes de la universidad

Para nuestro propósito de relacionar el pensamiento crítico con el proyecto educativo de la universidad, adoptamos en principio y como punto de partida para la reflexión, la discusión, la clarificación de conceptos y la construcción de nuestro marco conceptual, los siguientes elementos:

- La caracterización de un pensador crítico ideal propuesta en el informe Delphi, que implica las disposiciones que se encuentran en el Anexo III.
- Las destrezas intelectuales propuestas en el mismo consenso, que están relacionadas directamente con las destrezas intelectuales de orden superior identificadas en el proyecto educativo de la universidad.

Sin embargo, teniendo en cuenta nuestro propósito final, que es pensar en acciones, formas de trabajo docente y formas de actuar de la

institución, se hace necesario profundizar la reflexión en algunos temas que están presentes como parte integral del planteamiento educativo de la universidad y que no surgen en forma evidente en los puntos cuya adopción hemos propuesto anteriormente.

Estos temas tienen que ver 1) con los diferentes *marcos de referencia* y con los *criterios* (o los estándares) *específicos* que estos implican y que deben tomarse en consideración cuando se piensa críticamente acerca de fenómenos, situaciones o problemas particulares; y 2) con *los contenidos* y *contextos particulares* en los que se aplica el pensamiento crítico.

La cuestión de diferentes marcos de referencia y de diferentes criterios específicos aplicados cuando se piensa críticamente acerca de situaciones o problemas particulares

Con excepción de la caracterización propuesta por Lipman (ver Anexo I), en la cual se considera explícitamente que quien piensa críticamente se debe basar en criterios para emitir buenos juicios y la disposición a “...ser razonable en la selección de criterios...”, que se encuentra en el perfil del pensador crítico ideal del consenso del proyecto Delphi, la cuestión de marcos de referencia no se hace explícita en ninguna otra definición o caracterización, aún cuando, indudablemente, debe estar considerada, implícitamente, en los procesos mentales para la evaluación.

Con el objeto de explorar y precisar la cuestión de marcos de referencia, nos parecen de la mayor utilidad reflexiones sobre el pensamiento crítico desde una perspectiva diferente a la de los teóricos de la educación, reflexiones que se encuentran en los Apéndices 1 y 2 del libro *Galileo on the World Systems*,⁴ cuyo autor es Maurice A. Finocchiaro (1997).⁵

⁴ El propósito primario del libro es la presentación y análisis de las ideas de Galileo expuestas en su Diálogo sobre las teorías de Tolomeo y Copérnico.

⁵ Maurice A. Finocchiaro. Profesor Distinguido y Profesor Emérito de filosofía de la universidad de Nevada Las Vegas. Es autor de numerosos artículos y libros dentro de los que se destacan los que se refieren a la vida y obra de Galileo: *Galileo and the Art of Reasoning*, *The Galileo Affair: A Documentary History*, *Retrying Galileo 1633-1992*, *Galileo on the World Systems: A New Abridged Translation and Guide*. Es presidente de la Asociación de Lógica Informal y Pensamiento Crítico.

La importancia del libro de Finocchiaro para el asunto que nos ocupa, esto es, para buscar una mayor precisión en el significado y en el alcance de pensar críticamente, se basa en su introducción del concepto de reflexión metodológica. Este concepto, como veremos más adelante, nos conduce directamente a precisar el concepto de marcos de referencia.

Finocchiaro agrupa, bajo pensamiento crítico, el razonamiento crítico y la reflexión metodológica, considerando que cada uno de ellos corresponde a una de las dos connotaciones importantes en la crítica: por un lado, el análisis y la evaluación y, por otro lado, la reflexión consciente. Veamos sus planteamientos:

Razonamiento: actividad de la mente humana, que consiste en dar razones para conclusiones, en llegar a conclusiones basándose en razones, o en deducir consecuencias a partir de premisas. Más exactamente, es la interrelación de pensamientos en tal forma que unos dependen de otros. Dicha interdependencia puede tomar la forma de pensamientos que se basan en otros, o de pensamientos que fluyen de otros. Razonamiento, entonces, es una forma especial de pensamiento. Todo razonamiento es pensamiento, pero no todo pensamiento es razonamiento (1997:309).

Razonamiento crítico: es el razonamiento encaminado al análisis y evaluación de argumentos o a su formulación reflexiva (1997:334).

Reflexión metodológica: pensamiento encaminado a comprender y evaluar los propósitos, supuestos y procedimientos utilizados en la búsqueda de la verdad o del conocimiento (1997:335).

Pensamiento crítico: pensamiento que simultáneamente hace uso del razonamiento crítico y de la reflexión metodológica (1997:336).

Nos parece clave y de la mayor importancia explorar más profundamente el concepto de reflexión metodológica. ¿Qué significa “comprender y evaluar los propósitos, supuestos y procedimientos?”.

En primer lugar, debemos reconocer que el acto de pensar siempre está relacionado con contenidos; cuando uno piensa está

siempre pensando acerca de algo. En este momento, estoy pensando sobre el acto de pensar, y el contenido de mi pensamiento, entonces, es el acto de pensar. Podría estar pensando en la situación de violencia del país y, entonces, el contenido de mi pensamiento sería la violencia del país. Podría estar pensando en la teoría de la relatividad y, en este caso, el contenido de mi pensamiento serían el tiempo, el espacio y sus relaciones. Podría estar pensando en el origen de la vida; y, en este caso, el contenido de mi pensamiento sería, muy probablemente, la teoría de la evolución y la teoría creacionista, etc.

En otras palabras, el pensamiento no se da en un vacío; es siempre utilizado para “pensar en algo”, para “pensar acerca de algo”.

Por otro lado, cada situación y cada disciplina se caracterizan por unos marcos de referencia y, dentro de estos marcos de referencia, existen criterios objetivos o estándares que deben tenerse en cuenta al pensar y que se convierten en referentes para juzgar la calidad de nuestro pensamiento y de nuestros juicios en los casos particulares.

Las características generales (capacidades y disposiciones) que identifican el pensar críticamente se aplican siempre a un contenido particular, en un contexto particular. Por lo tanto, el desarrollo o consolidación de la capacidad de pensamiento crítico tampoco se puede dar en un vacío. El desarrollo y la consolidación de la capacidad de pensamiento crítico requieren la aplicación de las características generales a contenidos concretos.

Además, para que el conocimiento adquirido en las disciplinas se pueda utilizar en forma efectiva cuando se está en la búsqueda de respuestas a problemas del mundo real, debe relacionarse con valores individuales y sociales, con una comprensión de la cultura del país y con las realidades políticas, económicas y sociales del entorno. Sólo así se pueden emitir buenos juicios sobre el diario acontecer.

Este es el contexto de la reflexión metodológica, un contexto en el cual pensar críticamente requiere la identificación y aplicación razonada de criterios que sean apropiados para entornos particulares de búsqueda de la verdad y del conocimiento. El pensamiento crítico, entonces, no es indiferente a las normas sociales y a las normas de los varios campos del conocimiento. Por el contrario, necesita comprender y basarse en las unas y en las otras para identificar los marcos de referencia y los estándares que han sido útiles para darle

solidez a la búsqueda de la verdad o del conocimiento en los entornos de las discusiones morales y en los campos disciplinarios particulares.

Cada disciplina incluye tanto un conjunto de conceptos como un conjunto lógico de reglas y normas, implícitas o explícitas, que gobiernan la forma en que es organizado su discurso. En el caso de la universidad, los contenidos (conocimientos) de las asignaturas como tales, o del grupo de asignaturas que conforman un área, son la manifestación de una forma de pensar. El contenido de la física y su discurso son una manifestación de la forma de pensar de los físicos; el contenido del mercadeo y su discurso son una manifestación de la forma de pensar de la gente de mercadeo; el contenido de la biología y su discurso son una manifestación del pensamiento de los biólogos.

En efecto, la lógica de razonamiento de cada área o disciplina ha sido desarrollada por gente que ha compartido (Paul, R., página WEB, s.f.):

- Metas y objetivos que definen el campo de interés.
- Preguntas y problemas a los que se les debe dar respuesta o solución.
- La forma en que, en diferentes momentos históricos, se han expresado las preguntas y los problemas.
- Información y datos que son utilizados como su base empírica.
- Formas de juzgar e interpretar los datos y la información.
- Ideas y conceptos especializados que les sirven para organizar la información y los datos.
- Suposiciones básicas que les han proporcionado la base sobre la cual han progresado colectivamente.
- Un punto de vista que les ha permitido buscar metas y objetivos comunes dentro de un marco de referencia también común.

- Metodologías y técnicas reconocidas que utilizan para seguir buscando nuevo conocimiento en la disciplina o área de interés.

Una persona que piensa críticamente, entonces, debe estar en condiciones de hacer clara y explícita el área, o el campo, de conocimiento desde donde ella desarrolla su pensamiento y cuál es el punto de vista o la perspectiva desde el que aborda el objeto de su argumentación.

Deberá ser capaz de explicarse a sí misma y de explicar a sus posibles interlocutores aquellas consideraciones que, para ella, son cruciales cuando está emitiendo juicios producto de su reflexión.

Generalmente los criterios a los que se acude reflejan los conceptos, normas, procedimientos y métodos utilizados en el campo o campos que sean pertinentes para emitir un juicio en el problema particular bajo estudio o bajo análisis. Sin embargo, estos criterios no deben ser tomados como absolutos. A medida que se desarrolla un proceso de pensamiento crítico, dichos criterios pueden y deben ser cuestionados, y el cuestionamiento serio y razonado puede conducir a su modificación o a su reemplazo por otros nuevos.

La elaboración anterior nos conduce a proponer que la característica del pensador crítico ideal, expresada en el consenso como “razonable en la selección de criterios”, está íntimamente relacionada con el concepto de reflexión metodológica propuesto por Finocchiaro (1997:335). Por lo tanto, dentro de nuestro marco conceptual para pensar críticamente, debe ser interpretada, entonces, como la identificación y aplicación razonada de criterios y estándares que sean apropiados para entornos particulares de búsqueda de la verdad y del conocimiento.

La cuestión sobre los contenidos y contextos particulares a los cuales se aplica el pensamiento crítico

Es necesario reflexionar ahora sobre cuáles serían los entornos particulares de búsqueda de la verdad o del conocimiento, lo que nos permitirá precisar el enunciado anterior y, además, aclarar otras dos características consideradas en el consenso sobre el pensador crítico ideal: “clara con respecto a los problemas o a las situaciones que requieren la emisión de un juicio” y “diligente en la búsqueda de información relevante”.

Para ayudarnos a aclarar el asunto, nos parece de mucha utilidad introducir, en este punto, las ideas de Jürgen Habermas⁶ sobre intereses humanos y dominios del conocimiento.

Habermas (1971:308-317) considera que la generación de conocimiento se da en tres áreas generales de interés que corresponden a tres contextos de la existencia social: trabajo, interacción y poder. A estos tres contextos corresponden tres dominios de búsqueda de conocimiento: el técnico o instrumental, el práctico y el emancipatorio, respectivamente. A su vez, la búsqueda de conocimiento en cada uno de estos dominios se da por procesos regidos por reglas lógico-metodológicas propias.

El enfoque de las ciencias empírico-analíticas se relaciona con un interés cognitivo técnico, aquel de las ciencias histórico-hermenéuticas se relaciona con un interés práctico, y el enfoque de las ciencias orientadas hacia la crítica se relaciona con un interés cognitivo emancipatorio.

El conocimiento para el trabajo o conocimiento instrumental se refiere a las formas en que uno entiende, controla y manipula su entorno físico. El proceso de obtención de conocimiento corresponde al de las ciencias empírico-analíticas en las cuales el marco de referencia, que prejuzga el significado de las posibles futuras afirmaciones o conclusiones, establece reglas tanto para la construcción de teorías como para su evaluación crítica. Las teorías se conforman por conexiones hipotético-deductivas de proposiciones que permiten la deducción de hipótesis con contenido empírico, similares a leyes. Estas hipótesis pueden ser interpretadas como afirmaciones acerca de la covarianza de eventos observables y, conocidas unas condiciones iniciales, permiten hacer predicciones. La significancia de tales predicciones, esto es su utilización instrumental, se establece únicamente por las reglas utilizadas para aplicar la teoría a la realidad. Este dominio está caracterizado por las ciencias positivistas cuyos objetos pueden ser investigados “desde afuera”

⁶ Jürgen Habermas. Filósofo y sociólogo alemán asociado con la denominada Escuela de Frankfurt. Autor de numerosos artículos y libros dentro de los que se destacan los relacionados con su teoría de la acción comunicativa: *The theory of communicative action: Reason and the rationalization of society* (Vol.1), *The theory of communicative action: Lifeworld and System* (Vol.2), *Moral Consciousness and Communicative Action*.

observando similitudes en el comportamiento del objeto de estudio y construyendo leyes de causalidad para explicar las similitudes. En este dominio se ubican las ciencias naturales (física, química, biología).

El dominio del conocimiento práctico identifica la interacción social. El proceso de obtención de conocimiento corresponde, en este caso, al de las ciencias histórico-hermenéuticas cuyo marco metodológico es diferente. En este caso el significado de validez no hace parte del marco de referencia del control técnico. Las teorías no se construyen por deducción y el acceso a los hechos se da por la comprensión de significado y no por observación. La interpretación de textos es equivalente a la verificación de hipótesis en las ciencias empírico-analíticas, de tal manera que son las reglas de la hermenéutica⁷ las que determinan la validez de las afirmaciones. Este dominio está caracterizado por las ciencias humanas cuyo objeto de comprensión son textos, expresiones verbales y acciones; la investigación es una investigación interpretativa que debe ser hecha “desde adentro” a través de la comprensión de las experiencias e intenciones del autor. En este dominio se clasifican las ciencias sociales culturales o ciencias sociales descriptivas, la historia, la estética.

El dominio emancipatorio tiene que ver con el interés que uno tiene en analizar cómo su propia historia y biografía se reflejan en la forma en que uno se ve a sí mismo, en cómo ve sus roles y sus expectativas sociales. El proceso de obtención de conocimiento corresponde al de las ciencias sociales críticas cuyo interés va más allá de la producción de conocimiento nomológico, como es el caso de las ciencias empírico-analíticas y de las ciencias sociales de acción (economía, sociología, ciencia política). Las ciencias sociales críticas tratan de determinar cuándo las afirmaciones o planteamientos teóricos capturan regularidades invariantes de la acción social como tal, y cuándo son la expresión de relaciones de dependencia ideológica. Relaciones que, en principio, pueden ser transformadas. El marco metodológico que determina el significado de la validez de proposiciones críticas se establece por el concepto de reflexión sobre sí mismo. Según Habermas, el conocimiento se gana por emancipación a través de autorreflexión, conduciéndonos, entonces, a una “transformación de perspectiva”.

⁷ La hermenéutica es la teoría y la técnica de la interpretación de los significados implícitos en textos escritos y en general en cualquier lenguaje.

De acuerdo con Habermas, en este dominio están incluidas las ciencias sociales críticas: psicoanálisis, teoría feminista y crítica de las ideologías.

Estos tres dominios nos permiten aclarar, en términos generales, pero en forma más explícita ahora, la cuestión que nos ocupa, esto es, las áreas de interés, las categorías de conocimiento, cada una de las cuales tiene su propia racionalidad y, por lo tanto, los diferentes entornos particulares de búsqueda de la verdad o del conocimiento.

Hasta aquí hemos venido construyendo el marco conceptual para pensar la capacidad de pensamiento crítico dentro de la universidad a partir de dos fuentes.

En primer lugar, el proyecto Delphi, del cual adoptamos las habilidades intelectuales y las disposiciones necesarias para pensar críticamente a las que se llegó por consenso, las cuales se relacionan con los propósitos finales de la universidad en términos de las características deseables en sus egresados.

En segundo lugar, hemos ahondado sobre el significado de la reflexión metodológica en el planteamiento de Finocchiaro para atender a las cuestiones relacionadas con los contenidos y contextos particulares en los que se aplica el pensamiento crítico y con los marcos de referencia y los criterios específicos que deben tomarse cuando se piensa críticamente acerca de fenómenos, situaciones o problemas particulares, lo cual nos ha conducido a adoptar la clasificación propuesta por Habermas de tres dominios en los cuales se da la búsqueda de la verdad y la generación de conocimiento.

Si analizamos ahora los dominios práctico y emancipatorio, propuestos por Habermas, encontramos algunos elementos coincidentes con las características —“justa cuando se trata de evaluar”, “honesta cuando confronta sus sesgos personales”, “dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse”— propuestas en el consenso. No se trata ya de de los contenidos implícitos o explícitos en los fenómenos, situaciones o problemas que se están estudiando sino de las *condiciones* en las cuales se da la argumentación que busca la verdad o que procura la generación del conocimiento.

Habermas (1999), demuestra la necesidad epistemológica y ética de un compromiso general, de parte de quien está argumentando, por reflexionar críticamente sobre sus creencias personales y sociales, y de adoptar, durante la argumentación, las diferentes perspectivas ofrecidas por otros.

Aún cuando sus reflexiones están relacionadas con el ámbito moral y con pensar la acción social a partir de normas discutidas en una comunicación libre de coerciones de intereses particulares, creemos que sus reflexiones y las reglas ideales de discusión que se derivan de ellas, son también apropiadas para pensar las condiciones que deberían prevalecer en el salón de clase, cuando los estudiantes están construyendo su propio conocimiento.

En los planteamientos surgidos de los teóricos de la educación, el hecho de participar en una argumentación buscando bien sea el conocimiento más confiable o el juicio más razonable, reflexionando continuamente sobre nuestro propio pensamiento, siendo conscientes de nuestros prejuicios y sesgos, evaluando justamente el pensamiento y la argumentación de otros, se considera como una disposición del individuo que, posiblemente, puede ser desarrollada por el sistema educativo.

Algunos de los planteamientos de Habermas nos abren la posibilidad de reflexionar más profundamente sobre las condiciones que deberían existir para lograr, a través de formas de actuación y de acciones dentro del contexto educativo, la formación y consolidación de las disposiciones necesarias para pensar críticamente.

Las condiciones para una argumentación productiva

Habermas considera que las condiciones en las que se produce la argumentación son absolutamente determinantes para poder llegar a buenos juicios.

Según Habermas, la situación ideal de argumentación es aquella en la cual los participantes tienen igual poder, no actúan manipulativa o estratégicamente, comprenden y aceptan su obligación para dar razones y realmente están interesados en llegar al mejor juicio.

Habermas distingue la acción comunicativa de la acción estratégica en la argumentación. Mientras en la acción estratégica uno

de los actores busca influir en el comportamiento de otro(s) utilizando la amenaza con sanciones o la posibilidad de gratificaciones con el propósito de que la interacción continúe por los cauces que el primero desea, en la acción comunicativa un actor busca racionalmente motivar a los otros basado en el efecto de vinculación/compromiso que resulta de la oferta contenida en su argumentación.

Bajo las condiciones anteriormente anotadas, el resultado de la argumentación depende de lo que él llama “la fuerza no forzada del mejor argumento”, es decir, que se obtiene un juicio razonable encontrado y compartido intersubjetivamente.

Para que esto pueda suceder, se requieren ciertas condiciones que Habermas resume en tres principios:

Principio 1: principio de universalización, según el cual todos los afectados por el juicio alcanzado (expresado como una norma moral) pueden aceptar sus consecuencias y sus efectos no previstos para la satisfacción de los intereses de todos (y dichas consecuencias son preferidas a aquellas que resultan de otras alternativas conocidas) (1999:65). Este principio intenta establecer las condiciones para que se produzca un juicio imparcial, ya que “en el balance de intereses, obliga a todos los afectados a adoptar las perspectivas de los otros” (1999:65), o, para decirlo en otra forma, a “ponerse en los zapatos del otro”.⁸

Principio 2: las únicas normas (morales) que pueden ser consideradas válidas son aquellas que cumplen con el requisito de ser aceptadas (o de poder llegar a ser aceptadas) por todos los que han actuado como participantes en un discurso práctico (1999:66). En otras palabras, las condiciones para que surjan normas (morales) universalmente válidas de un discurso práctico, deben incluir tanto la participación como la aceptación de todos los que van a ser afectados por tales normas.

Principio 3: Se podrá llegar a un consenso únicamente si todos los integrantes participan libremente; no se puede esperar el consentimiento de todos los participantes, “a menos que todos los afectados puedan, libremente, aceptar las consecuencias y efectos

⁸ En el sentido de entender y comprender al otro, no necesariamente en ver el mundo como él lo ve.

no previstos, de la aceptación de una norma, para la satisfacción de los intereses de cada individuo” (1999:93).

Estas son, según Habermas, las condiciones ideales para el desarrollo de una argumentación productiva. Este reconocimiento de idealidad es justamente lo que es señalado por sus críticos como la debilidad en su planteamiento. Sin embargo, creemos que los principios anteriores sirven como guías para establecer reglas de la argumentación que permitan encontrar soluciones en dominios limitados, para preguntas concretas y para diferentes intereses.

Creemos que esos principios sirven como guías para la creación de ambientes comunicativos dentro de los cuales se puede contribuir a facilitar un proceso de intercambio productivo que implica cuestionar, preguntar, refutar, argumentar, aclarar dudas, disentir, lograr acuerdos; proceso que, consideramos, dota de significado y de profundidad al conocimiento que los estudiantes están, por sí mismos, intentando construir. En un ámbito más amplio, aquel que está fuera del campo universitario, aunque también dentro de este, creemos que la aplicación de los principios es efectiva para crear marcos comunicativos dentro de los cuales se pueden resolver conflictos políticos y morales.

Es en este sentido, en el sentido de crear marcos comunicativos —para la construcción del aprendizaje de nuestros estudiantes y para el desarrollo de su capacidad y disposición a crear condiciones similares para la solución de conflictos políticos y morales—, en el que proponemos se dé seria consideración a los planteamientos de Habermas con respecto a la ética de la argumentación, al tratar de desarrollar la capacidad de pensamiento crítico en la universidad.

El proyecto de Habermas y, específicamente, su elaboración sobre la ética de la argumentación se basa en la participación y discusión racional y libre de los participantes; libertad y racionalidad que, potencialmente, al menos, pueden ser desarrolladas por la educación.

Es en esta perspectiva en la que el desarrollo y consolidación de la capacidad de pensamiento crítico hacen parte integral del proyecto educativo de la Universidad Icesi.

El marco conceptual adoptado

El desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico por parte de nuestros estudiantes deberá ser el resultado de acciones conjuntas que incluyen la participación concertada de directivos académicos y profesores. Para que tales acciones sean efectivas y no contradictorias, se requiere que su generación y ejecución surjan dentro de un marco conceptual debidamente analizado, discutido y compartido, al menos en términos generales, por todos.

Guiados por este convencimiento se ha seguido un proceso de clarificación de conceptos, reflexión y discusión en el que han participado efectivamente directivos académicos y la mayoría de profesores tanto de tiempo completo como de hora cátedra y se ha llegado a un acuerdo sobre el marco conceptual propio que nos permita identificar, diseñar y ejecutar acciones que contribuyan, intencionadamente, al desarrollo de la capacidad de pensar críticamente en nuestros estudiantes.

El marco conceptual propio acordado para el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico en nuestros estudiantes consta de los siguientes elementos esenciales:

Primero, adoptamos las características necesarias para pensar críticamente, tanto en términos de destrezas como de disposiciones intelectuales, que se alcanzaron por consenso en el proyecto Delphi.

Segundo, desde otra perspectiva que consideramos no entra en conflicto sino que complementa y amplía nuestro marco conceptual, adoptamos las definiciones de razonamiento, razonamiento crítico, reflexión metodológica y pensamiento crítico propuestas por Finochiaro.

Tercero, reconocemos que el pensamiento no se da en un vacío, que siempre es utilizado para “pensar en algo”, para “pensar acerca de algo” y que, por lo tanto, las capacidades y las disposiciones intelectuales necesarias para pensar críticamente se podrán desarrollar y consolidar en la medida en que se aprovechen al máximo todas las oportunidades que se presentan cuando nuestros estudiantes están “pensando en algo” o están “pensando acerca de algo”.

Cuarto, adoptamos, como contexto de la reflexión metodológica, un contexto en el cual pensar críticamente requiere la identificación y aplicación razonada de criterios que sean apropiados para entornos particulares de búsqueda de la verdad y del conocimiento.

Quinto, para propósitos de clasificación, adoptamos la clasificación de entornos o dominios generales de búsqueda de verdad y del conocimiento propuesta por Habermas (1971): instrumental o técnico, práctico y emancipatorio.

Sexto, al pensar en argumentación, pensamos en términos de acción comunicativa y no en términos de acción estratégica y adoptamos como guías para la creación de ambientes de discusión y argumentación los tres principios que definen una situación ideal de argumentación propuestos por Habermas (1999).

Si tenemos en cuenta el proyecto educativo explícito que guía las acciones de la universidad y el marco conceptual implicado por los anteriores seis elementos, las preguntas prácticas que nos debemos hacer y en cuyas respuestas ha venido trabajando la universidad serán:

¿Existe congruencia entre nuestro planteamiento educativo y el marco conceptual adoptado para el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico?

¿Cuál es la ganancia real que, en términos de capacidad de pensamiento crítico, obtienen nuestros estudiantes con nuestro planteamiento educativo?

¿Cuáles serían las acciones intencionadas que permitirían a nuestros estudiantes desarrollar su capacidad de pensar críticamente en los tres dominios de conocimiento? ¿Cuáles los énfasis? ¿Cuáles las prácticas?