



Título del artículo / Título do artigo: El pensamiento crítico como competencia básica. Una propuesta de nuevos estándares pedagógicos

Autor(es): Rodrigo Alejandro Castillo Cuadra

Año de publicación / Ano de publicação: 2020

DOI: 10.63314/HVXO8334

Citación / Citação

Castillo Cuadra, R (2020). El Pensamiento Crítico como competencia básica. Una propuesta de nuevos estándares pedagógicos. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 7(14), 127-148.
<https://doi.org/10.63314/HVXO8334>





El Pensamiento Crítico como competencia básica. Una propuesta de nuevos estándares pedagógicos.

Rodrigo Alejandro Castillo Cuadra
Universidad Católica del Norte, Chile
racastillo@ucn.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-7781-2347>

Profesor de Lengua Castellana y Filosofía, Licenciado en Educación y Magíster en Estudios Latinoamericanos mención Filosofía por la ULS – Chile. Diplomado en Dramaturgia por la *Britanic Educational Center association*. Investiga en el área de los estudios culturales latinoamericanos, pedagogía crítica y procesos de creación teatral en contexto escolar. Preside el Consejo ICALA Coquimbo (Intercambio Cultural Alemán - Latinoamericano).

Resumen - Resumo - Abstract

El artículo que a continuación presentamos tiene por objetivo el relevar la importancia del pensamiento crítico para el desarrollo de la autonomía de los aprendizajes en los y las estudiantes al interior de los establecimientos educativos de nuestro país. A partir de la experiencia de trabajo con el sistema escolar, observamos la necesidad y urgencia de impulsar habilidades específicas vinculadas al pensamiento crítico, como lo son la reflexión sistemática, el análisis crítico, el desarrollo de la creatividad, el compromiso con la tarea del pensar y la sensibilidad con el contexto cultural y social. Las investigaciones en educación sugieren que en los últimos años los procesos

O artigo a seguir tem como objetivo destacar a importância do pensamento crítico para o desenvolvimento da autonomia da aprendizagem dos estudantes nos estabelecimentos de ensino de nosso país. A partir de nossa experiência de trabalhar com o sistema escolar, observamos a necessidade e a urgência de promover habilidades específicas ligadas ao pensamento crítico, como reflexão sistemática, análise crítica, desenvolvimento da criatividade, comprometimento com a tarefa de pensar e sensibilidade ao contexto cultural e social. A pesquisa em educação sugere que, nos últimos anos, os processos educacionais avançaram com

The following article aims to highlight the importance of critical thinking for the development of the autonomy of learning in the students within the educational establishments of our country. From our experience of working with the school system, we observe the need and urgency to promote specific skills linked to critical thinking, such as systematic reflection, critical analysis, development of creativity, commitment to the task of thinking and sensitivity to the cultural and social context. Research in education suggests that in recent years educational processes have moved with minimal levels of achievement in the development of higher-order

educativos se mueven con niveles mínimos de logros en el desarrollo de habilidades de orden superior, como lo son el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo. El evidente problema que conlleva la implementación de planes de estudios orientados hacia un enfoque centrado en la adquisición de conocimientos, por sobre el desarrollo de habilidades del pensamiento que permitan contextualizar, aplicar y operacionalizar los contenidos adquiridos, son algunos de los cuestionamientos de los que nos haremos cargo en este escrito. En el entendido de que, mientras no seamos capaces de transferir y aplicar conocimientos a la vida cotidiana (operación fundamental del pensamiento crítico), el esfuerzo en educación será en vano. Para ello señalamos algunas propuestas en la dirección de levantar nuevos estándares orientadores que nutran a la competencia del pensamiento crítico, tal que se vuelva operativo a nivel de aula escolar.

níveis mínimos de realização no desenvolvimento de habilidades de ordem superior, como pensamento crítico e aprendizado autônomo. O evidente problema que envolve a implementação de currículos orientados para uma abordagem focada na aquisição de conhecimento, acima do desenvolvimento de habilidades de pensamento que permitam contextualizar, aplicar e operacionalizar o conteúdo adquirido, são algumas das questões que Nós cuidaremos desta redação. Entendendo que, até que possamos transferir e aplicar conhecimentos à vida cotidiana (a operação fundamental do pensamento crítico), o esforço na educação será em vão. Para isso, apontamos algumas propostas no sentido de elevar novos padrões de orientação que alimentam a competição do pensamento crítico, de modo que ele se torne operacional na sala de aula da escola.

skills, such as critical thinking and autonomous learning. The evident problem that involves the implementation of curricula oriented towards an approach focused on the acquisition of knowledge, above the development of thinking skills that allow contextualizing, applying and operationalizing the content acquired, are some of the questions that we We will take care of this writing. With the understanding that, until we are able to transfer and apply knowledge to everyday life (the fundamental operation of critical thinking), the effort in education will be in vain. For this, we point out some proposals in the direction of raising new guiding standards that nurture the competition of critical thinking, such that it becomes operational at the school classroom level.

Palabras Clave: Pensamiento crítico, aprendizaje autónomo, pedagogía transformadora, pensar situado, interculturalidad crítica.

Palavras-chave: Pensamento crítico, aprendizagem autônoma, pedagogia transformadora, pensamento situado, interculturalidade crítica

Keywords: Critical thinking, autonomous learning, transformative pedagogy, situated thinking, critical interculturality

Recibido: 23/06/2020

Aceptado: 27/07/2020

Para citar este artículo:

Castillo Cuadra, R (2020). El Pensamiento Crítico como competencia básica. Una propuesta de nuevos estándares pedagógicos. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 7(14).127-148.

El Pensamiento Crítico como competencia básica. Una propuesta de nuevos estándares pedagógicos.

El Pensamiento Crítico como constructo pedagógico.

En nuestro contexto latinoamericano, hemos sido testigos de varios procesos de reformas educativas que han significado cambios curriculares y didácticos orientados al desarrollo de competencias, tanto para el quehacer profesional como para la vida. Sin embargo, este cúmulo de reformas no han logrado aportar indicadores de calidad educativa que sean significativos al momento de evaluar tanto la mejora en los diseños curriculares orientados hacia el aprendizaje integral, como al perfeccionamiento docente que permita a los /as maestros /as integrar conocimientos innovadores y actualizados. (Donoso Díaz, 2005). Constatamos desde nuestros quehaceres profesionales, que las políticas en educación están teniendo un impacto menor en la mejora de los procesos educativos en los países del Cono Sur, y especialmente en Chile, que es el lugar donde situamos esta crítica. (Manríquez Pantoja, 2014). A este respecto, las investigaciones en educación a nivel mundial sugieren que en los últimos años los procesos educativos están teniendo una mínima incidencia en el desarrollo de habilidades de orden superior como lo son el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo en nuestros /as estudiantes (Perkins, 1997). De aquí que muchos educadores /as al interior de sus propias comunidades de trabajo, estén aunando esfuerzos para desarrollar nuevas propuestas que promuevan cambios a los sistemas educativos empujados por las urgencias que nos plantean estos tiempos.

Aproximándonos al problema del pensamiento crítico, encontraremos muchos artículos de investigación que tienen por objetivo desentrañar las claves de este pensamiento, tantos que nos resultaría fácil perdernos respecto de ciertas preguntas básicas: ¿De qué hablamos cuando referimos al pensamiento crítico?, ¿Cuál es su alcance y ámbito de aplicación?, ¿Cuáles son sus posibilidades y límites? Conscientes de nuestras limitaciones, intentaremos recorrer las mencionadas preguntas con el afán de problematizar más que responder las presentes cuestiones. En este sentido, la primera acotación que haremos es que en adelante, cuando hablemos de pensamiento crítico, nos referiremos a él en tanto constructo pedagógico con un ámbito de aplicación

en contextos escolares, pero en diálogo con el pensamiento cultural tal que sea este último el que nos permita extraer nuevas categorías revitalizadoras para el presente concepto. Porque el pensamiento crítico como constructo es un tema controversial sobre el cuál no existe consenso en la comunidad educativa respecto de cómo definirlo y abordarlo. Distintos autores aportan diversas definiciones y formas de abordarlo según sea el paradigma educativo en el cuál estén situados.¹ Por un lado, encontramos enfoques pedagógicos orientados a definir al pensamiento crítico como una competencia específica del orden de las habilidades lógicas que se desarrollan para la resolución de ciertos problemas; otras corrientes en cambio lo comprenden como una habilidad del pensamiento abierto a los procesos de liderazgo social y vinculación comunitaria por la vía de la comunicación efectiva y el discernimiento ético. De las distintas miradas al concepto, se desprenden variadas formas de aplicarlo al contexto educativo. En nuestra experiencia de campo², observamos cómo docentes y estudiantes tienen nociones de lo que es el pensamiento crítico, sin embargo, lo confunden fácilmente con un modo de la argumentación consistente en señalar puntos de vista personales o aspectos negativos frente a un estado de situación determinada. Desde nuestra perspectiva, el pensamiento crítico destaca como una competencia del orden del pensamiento complejo (Morín, 1998), que contiene al interior de su desarrollo habilidades de comprensión, análisis, deducción, categorización, emisión de juicios correctamente fundamentados, entre otros aspectos (Kurland, 1995). Volviendo a la idea anterior, nuestra aproximación a la importancia de fomentar el pensamiento crítico nace de la urgencia que tenemos hoy de favorecer desarrollos de pensamientos deliberantes y divergentes que interroguen por las complejidades que presenta el contexto actual. Para progresar en esta tarea, se torna necesario por parte de los /as actores de la educación generar una visión panorámica del proceso educativo tal que el desarrollo de esta competencia esté presente en todo lo extenso de la programación curricular.

Traemos a la mesa algunas definiciones operativas del pensamiento crítico que nos han movilizado como comunidad de educadores e investigadores. En esta línea nos resulta sugerente lo que plantea el filósofo y educador norteamericano Matthew Lipman cuando, refiriendo al pensamiento crítico sostiene:

¹ Son muchos los autores que dedican escritos para definir y abordar del pensamiento crítico aportando miradas diversas al problema. Entre ellos encontramos: (Whimbey, 1985), (Ennis, 1985), (Facione, 1990), (Perkins, 1997), (Piette, 1998), (Freire, 2008), (López Aymes, 2012), (Lipman, 2014), (Lago-Bornstein, 2014), (Epstein, 2018).

² El presente artículo tiene su sustento en una reciente investigación culminada y financiada por ICALE (Stipendienwerk Lateinamerika-Deutschland e.V.) Universidad de Osnabrück – Alemania. Respecto a esta experiencia de campo nos referimos con detalle en el capítulo final de este escrito.

“El pensamiento crítico es un *pensamiento* que, 1) *facilita el juicio porque*, 2) *se basa en criterios*, 3) *es autocorrectivo* y 4) *sensible al contexto*.” (Lipman, 2014 p. 37). Nos sumamos a la idea de que el pensamiento crítico permite fomentar la autonomía de los educandos por medio de la autocorrección del conocimiento, esto significa la habilidad de verificar y contrastar la pertinencia de ciertas ideas aplicadas a determinados contextos. Surge entonces una característica central del pensamiento crítico y es su capacidad de ordenarse lógicamente priorizando urgencias y descartando los elementos accesorios, para así constituirse en una expresión práctica contraria a un pensamiento desordenado, arbitrario y antojadizo; más bien se propone elaborar y transferir una cantidad de conocimientos a determinados contextos movido por su interés en descubrir y develar sentidos de proporción, coherencia, adaptabilidad y cambio. Veremos como el propio Lipman refuerza esta idea:

El pensamiento de calidad entonces es un pensamiento de orden superior, que incluye todos los componentes que acabamos de describir; es un pensamiento complejo. Esto nos lleva a la cuestión de qué se puede hacer para que se produzca este tipo de pensamiento. ¿Qué podemos hacer para que la educación sea más crítica, más creativa y más consciente de sus propios procedimientos? Mi consejo es que desde un principio incluyamos la filosofía en el currículum de la enseñanza primaria y secundaria (Lipman, 2014 p. 35)

Las distintas comunidades educativas se muestran abiertas a intercambiar experiencias y aprender respecto del valor e importancia de este tipo de pensamiento (Lewin, 1992). Si bien existe una valoración del pensamiento crítico como una forma compleja de razonamiento; una competencia a desarrollar de manera transversal al interior de los sistemas educativos, sin embargo, bajo la idea de “transversalidad” esta competencia ha quedado condenada al abandono pues no existen mecanismos de progresión curricular que garanticen su avance al interior de los programas educativos. Y es de suma importancia garantizar la movilidad curricular de esta competencia pues permite a los /as estudiantes en formación dilucidar y tomar decisiones frente a los enormes volúmenes de información a los que se ven expuestos diariamente. En este sentido seguimos a Peter Facione que al respecto señala:

Pensamiento elaborado o juicio que depende de la propia persona que busca un objetivo, dando como resultado habilidades de interpretación, análisis, evaluación e inferencia; también permitiría la explicación de situaciones en base a evidencia conceptual, metodológica, criteriológica o

contextual, sobre las cuáles se basa este juicio. (Facione P, 1990 p. 15).

La complejidad del pensamiento crítico viene dada por la gran cantidad de elementos cognitivos que moviliza al momento de generar sus elaboraciones. Para ejercitar el pensamiento crítico de manera óptima, deben los /las estudiantes necesariamente contar con insumos que les permitan perfilar de la mejor manera este pensamiento; es decir, contar con suficientes herramientas de análisis y juicio que aporten criterios sobre los cuáles fundarán sus opiniones e intervenciones; por otra parte, disponer de información suficiente que nutra la capacidad de interpretación y la adquisición de conocimientos nuevos. Lo anterior les permitirá distinguir lo importante de lo urgente cuestión necesaria al momento decidir por las acciones que sean más pertinentes en beneficio de la comunidad a la que pertenecen. En este sentido, vemos como las distintas definiciones del pensamiento crítico que los autores citados proponen, comienzan a dialogar para terminar confluyendo en ciertos puntos claves: - Pensamiento razonable, lógico y ordenado; pensamiento informado y analítico, pensamiento creativo y responsable frente a su contexto. Entonces, y a modo de reforzamiento de los presentes postulados, consideramos necesario sumar la definición que hace Jacques Piette respecto del tema: “El pensamiento crítico es un pensamiento fundamentalmente razonable; no es un pensamiento fortuito o arbitrario. Por el contrario, constituye un proceso cognitivo complejo de pensamiento que reconoce el predominio de la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento.” (Piette, 1998 p 22).

Hacia el cierre de esta primera parte, creemos importante avanzar en la sistematización de algunos procesos didácticos al interior del aula que permitan que tanto docentes como estudiantes puedan movilizar competencias del pensamiento crítico para obtener el más que resulta de las capacidades, habilidades y destrezas que se obtienen a partir de su ejercicio (Saiz & Fernández, 2012). Aquí el pensamiento crítico como un lineamiento pedagógico que permita instalar preguntas razonables sobre nuestra realidad, que interroge los supuestos sobre los cuáles se ha construido el conocimiento y que indague por ciertos criterios sobre lo justo, lo bello, lo bueno etc. A partir de estas preguntas movilizadoras, podemos construir espacios de diálogo y reflexión al interior del aula los cuáles, junto con aportar criterios nuevos, ayuden en la construcción de comunidades de conversación para el encuentro y el disenso respecto de los distintos puntos de vistas que existen al momento de preguntarnos por el tipo de sociedad que queremos. Y esto es precisamente pensar críticamente.

Creemos que la educación debe asumir un mayor compromiso pues cuenta con herramientas sumamente transformadoras al interior de su quehacer las cuáles, la mayoría de las veces se ven mermadas entre tanto tecnicismo y comprensión administrativa de esta labor. Por ello es prioritario repensar una didáctica pedagógica que le otorgue operatividad al pensamiento crítico tal que sea posible aplicarlo al contexto educativo tal como lo proponen los autores citados (Campos, 2007). Observamos con preocupación como todas las iniciativas que van en la dirección de fomentar la autonomía, la creatividad y la criticidad de los /as estudiantes, se caen en el aula al carecer los /as docentes de lineamientos didácticos que la hagan aplicable. De alguna manera cuando el educando se inserta en la aventura de pensar críticamente, es invitado a “situarse” de una manera particular para mirar su contexto, de modo tal que pueda reconocer en su propio nicho experiencial, trayectorias, testimonios e historias. Este es el lugar desde donde nace todo conocimiento del mundo, luego el estudiante puede volver a él una y otra vez para observarlo esta vez incorporando nuevos conocimientos que nutran la comprensión que hace de su propia realidad. Lo anterior llevaría al estudiante a mirar con más claridad hacia donde quieren dirigir su acción emancipadora y transformadora, (porque estamos de acuerdo con que educarnos es emanciparnos para transformar la realidad)

El proyecto educativo emancipador es un proyecto de aprendizaje de conocimientos conflictivos, con el objetivo de producir, a través de él, imágenes radicales y desestabilizadoras de los conflictos sociales en que se tradujeron en el pasado, imágenes capaces de potenciar la indignación y la rebeldía. Educación, pues, para el inconformismo, para un tipo de subjetividad que somete a una hermenéutica de sospecha la repetición del presente, que rechaza la trivialización del sufrimiento y de la opresión, y ve en ellas el resultado de opciones inexcusables. (De Sousa Santos, 2019 p. 31)

Orientar la acción educativa hacia un contexto determinado para comprometerse con él, no solo es una posibilidad curricular que se articula al interior de un programa de estudios, sino que es una acción ética que tiene a la vista el beneficio de toda la comunidad.

El Pensamiento Crítico en perspectiva educativa “situada” e “intercultural”.

Siguiendo con nuestro análisis, proponemos repensar el constructo del pensamiento crítico nutriendolo con categorías renovadoras que le aporten sabiduría para la construcción de nuevos horizontes de comprensión a partir de estas ideas. Postulamos en esta parte dos categorías de pensamiento propias de los estudios culturales críticos: “*Situacionalidad*” e “*Interculturalidad*”; estos conceptos nos pueden ayudar a la tarea del resignificar la criticidad del pensar en los contextos educativos; para ello se nos hace necesario comenzar mirando el contexto latinoamericano y en él, destacar el trabajo de Paulo Freire (1921 – 1997), educador brasileño quién inspira y acompaña muchas de estas reflexiones. No podemos reflexionar sobre una pedagogía crítica y transformadora sin referir a Paulo Freire quién orienta su trabajo hacia la construcción de procesos de concientización al interior de la comunidad educativa. Este proceso se daría en la medida que seamos capaces de instalar un tipo de educación libertaria, contraria al “modelo bancario” de la educación neoliberal que inspira a muchos centros escolares hoy en día. La concientización como punto de partida de procesos de aprendizaje colectivos, nos permite la generación de comunidades de conversación que activan redes de intercambio de expectativas y esperanzas las cuáles se van traduciendo en proyectos culturales posibilitadores de caminos para la generación de nuevos marcos de comprensión de los fenómenos sociales. Una mirada educativa de este tipo viene a superar la concepción educativa basada en la simple transferencia de conocimientos y el posterior aprendizaje de éstas como un proceso mecánico, repetitivo y desconectado de la realidad. El citado autor, en su libro “Pedagogía del Oprimido” (Freire, 2005) apela por un tipo de educación en donde el punto de partida de la acción pedagógica sea la palabra del educando, rompiendo de este modo con un modelo añoso que concibe al docente como figura de autoridad que vierte contenidos según objetivos preestablecidos y a espaldas de la novedad de lo que acontece espontáneamente en el aula. Estamos hablando de aportes que permiten concebir la escuela como lugar de apertura y transformación, un espacio de reflexión crítica que integra la construcción colectiva de un tipo de ciudadanía que se hace cargo de la problemática política, social y económica que presenta el entorno.

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero,

en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. (Freire, 2008 p. 12)

Subrayamos la necesidad de avanzar hacia una pedagogía transformadora (Currea, 2013) en donde la criticidad y el disenso tengan un lugar relevante que permitan reconectar los procesos educativos con las diversas manifestaciones de la vida política, social y económica del país. El devenir propio de nuestros contextos latinoamericanos ha posibilitado que la educación entre en el debate público con mucha fuerza siendo observada como el lugar por excelencia donde debe comenzar la reedificación de la estructura social. La “contingencia” en nuestros contextos siempre tiene olor a urgencias las cuales deben ser abordadas sobre la marcha por las distintas disciplinas de estudio; necesitamos una visión de conjunto y en los tiempos adecuados para ir reconectando la educación con el “*poli logos*” cultural que es nuestra américa hoy. Ayudar a concebir una mirada del mundo en donde toda pluralidad sea un buen punto de partida para el tejido de nuevas ideas, hablamos también de instalar nuevas comprensiones de las relaciones humanas en donde la alteridad (Lévinas, 1991) tenga un lugar importante al momento de generar procesos de relaciones. Ahí está la riqueza del presente desafío; el poder generar un debate que abogue por una educación que sea crítica, plural, inclusiva y humana en la cual todas y todos nos reconozcamos. En este intento encontramos muchas escuelas y centros de estudios pensando el qué y el cómo dar forma a nuevas propuestas educativas en esta línea.

En este artículo nos queremos sumar a la presente tarea proponiendo incorporar al constructo del pensamiento crítico indicadores que están presentes en otros marcos epistémicos y lo cuáles nos pueden dar orientaciones claras sobre cómo entender y abordar este pensamiento; tal es el caso de las categorías de “*Situacionalidad*” e “*Interculturalidad*”. Para ello postulamos en esta parte dialogar con los estudios culturales críticos; es esta línea de pensamiento, donde confluyen las filosofías críticas de orientación latinoamericana, la sociología y la psicología social junto con la pedagogía transformadora (Rubio, 1999), la que mejores insumos puede aportar al cometido de repensar y resignificar las dimensiones que componen el pensamiento crítico en el espacio educativo.

El pensamiento crítico en perspectiva “situada”.

¿A que nos referimos cuando hablamos de pensamiento situado? A un modo de pensar que surge del contacto estrecho con un suelo particular; una praxis humana colegida a partir de la experiencia de “arraigo” cultural y sentido de pertenencia a un nicho determinado junto con su propia historia. Es esta experiencia local la que se universaliza por medio de la racionalidad y no viceversa como lo ha planteado la tradición filosófica universal. Abandonamos las dicotomías clásicas que separan al sujeto del objeto que conoce para denunciar que la mentada universalidad racional no hace otra cosa que ocultar bajo el manto de la objetividad todas las singularidades que dan fuerza a los pensamientos comunitarios. La pretensión de universalidad la leemos en perspectiva crítica como una forma de neutralizar lo singular para homogeneizar con mayor facilidad las estructuras del pensar.

Y ese suelo así enunciado, que no es ni cosa, ni se toca, pero que pesa, es la única respuesta cuando uno se hace la pregunta por la cultura. Él simboliza el margen de arraigo que toda cultura debe tener. Es por eso que uno pertenece a una cultura y recurre a ella en los momentos críticos para arraigarse y sentir que está con una parte de su ser prendido al suelo. (Kusch, 2000 p. 110)

Sabemos que el “pensamiento situado”, como categoría, surge en la tradición del pensamiento filosófico universal en el momento en que los principales pensadores de la tradición plantearon que todo sistema de pensamiento se inscribe en un contexto particular y dialoga con su tiempo, sin embargo, es a nivel del pensar latinoamericano donde este concepto recibe un tratamiento particular y movilizador como para ponerlo en diálogo con los enfoques educativos antes citados.

Todo pensamiento es un discurso situado, esto significa: todo pensamiento es discurso de una determinada situación, tanto como la “superación” (en sentido dialéctico) de la misma. El pensamiento es un determinado modo de la praxis que se caracteriza por afirmar y negar a la vez el espacio histórico – vital dentro del cual se comprende (Casalla, 1977 p. 78)

El tratamiento y contextualización de la citada categoría se le concede a un grupo de autores principalmente argentinos y mexicanos³ que en las décadas del sesenta y setenta, debatían en estas tierras sobre la urgencia de generar

³Estamos pensando en Leopoldo Zea, Arturo Andrés Roig, Enrique Dussel, Rodolfo Kusch, Francisco Miró Quezada, Raúl Fornet – Betancourt entre otros.

un pensamiento arraigado que se hiciera cargo de las problemáticas históricas que explicaban la profunda dependencia que como continente teníamos respecto de los países nórdicos; hoy este panorama sigue intacto bajo nuevas y actuales formas de colonización. Volviendo atrás, intelectuales de ese entonces, comienzan a hablar de una forma de racionalidad construida desde la “*exterioridad*” que estaría llamada a responder y denunciar toda la ficcionalización que trae aparejada la idea de progreso en América Latina. El objetivo era poner de relevancia los problemas de desigualdad, injusticia, violencia, exclusión y abandono del sentimiento comunitario como forma de construir sociedad. Hoy, este panorama reflexivo y categorial sigue intacto librando las mismas luchas y construyendo dimensiones utópicas que permitan proyectar un horizonte para América Latina.

En efecto, el hombre, al subordinarse a un *logos* racional, ha condicionado todas las formas de relación con el mundo a las exigencias de explicarlo, con lo que ha contribuido a potenciar algunas de sus facultades, como las intelectuales, en desmedro de otras como las emocionales. Por ello, cuando se plantea una ampliación de la relación con el mundo se rompe con un *logos* de esa naturaleza, siendo congruente con la incorporación a la actividad del pensar de la dimensión existencial. Lo que obliga a comprender al conocimiento como parte de una relación inclusiva y significativa con la exterioridad al sujeto, que es congruente con concebir al conocimiento como una postura ética (Zemelman, 2002. p 36)

Ahora bien, es menester vincular estas reflexiones al problema educativo que venimos planteando. Esto implica por un lado reconciliarnos con la “situación” como punto de partida, pero también como “*telos*” o propósito de todo proyecto educativo. Todo pensar, (independiente de la postura de cada uno, lo asumamos o no) es un modo de plasmar una situación histórica y un contexto que se nutre de un presente hecho de memoria. Postulamos que es, desde la propia situación, que nacería esta vez el *ethos*, que le daría orientación y sentido a todo proceso educativo. Entonces: ¿Por qué no considerar la “situacionalidad” como un indicador que nutra al pensamiento crítico?, ¿Por qué no pensar en una didáctica “del relato situado” que ponga en acción el pensamiento contextual? El más que podemos ganar son preguntas orientadoras que nos volcarían a pensar el lugar desde donde nace todo proceso educativo, luego obtendríamos un enfoque educativo centrado en las narrativas existenciales, en las memorias colectivas, en las trayectorias vitales y los relatos acerca de cómo se ha construido nuestra comunidad. Una educación comprometida con el territorio escolar, la cual se nutra de las

acciones y visiones de la propia escena educativa (Elliot, 2000)

El pensamiento crítico en perspectiva “intercultural”.

¿Qué significa la expresión pensamiento crítico en clave intercultural? De la siguiente explicación extraeremos la necesidad de poner en diálogo el pensar crítico con la problemática intercultural. Lo primero es constatar que la “expresión” pensamiento crítico, (nos referimos al sema y su carga simbólica) se ha ido vaciando de sentidos. La otrora idea de criticidad, de la que nos hablaron importantes autores y escuelas: (Jean Paul Sartre, Franz Fanon, Walter Benjamin, Hanna Arendt, la Escuela de Frankfurt entre otros), ha ido perdiendo fuerza producto de las transformaciones que ha sufrido el planeta en todos los órdenes. En efecto, la mentada “mundialización”, que para nosotros en Latinoamérica comienza en el amanecer de la Conquista de América (1492); solo es mundial porque se globalizaron las estructuras hegemónicas más no las esperanzas. La pujante idea del progreso tecnológico terminó deviniendo en una orfandad espiritual y cultural que empobreció nuestro lenguaje al punto de quedar sin respuestas frente a las enormes desigualdades sociales en nuestros contextos. Sólo nos restó verbalizar una precaria crítica a las injusticias al tiempo que amainamos la convicción de que los límites del modelo son infranqueables; porque ahí está el mayor logro de este sistema neoliberal, el hacernos creer que no podemos hacer nada para cambiarlo (Grüner, 2011). Lo anterior ha contribuido al vaciamiento del pensamiento crítico al quedar éste sin un contenido ni un lugar donde anclarse. Pues todo pensar crítico, en clave cultural será siempre un correlato de las particularidades que emergen cuando leemos la realidad “a contrapelo”. Sin este ejercicio y avalando las hegemonías, condenamos al pensamiento crítico a la “errancia” sin posibilidad de retorno al mundo de los sentidos. Entonces: ¿qué hacer?, a nuestro juicio una posibilidad es abrirnos a la comprensión de la realidad desde la *pluralidad*. Proponemos poner en relación “analógica” el principio de pluralidad, con la forma de expresar pensamiento crítico en los distintos contextos. Esto significa sopesar en todo su mérito la idea de que toda construcción de conocimiento tenga como punto de partida “lo múltiple” y no sea el conocimiento una mera reproducción de definiciones dadas que consoliden pensamientos hegemónicos.

Si hablamos de pluralidad y de diversidad como uno de los signos más densos de nuestra época, ello implica que tenemos que hacernos cargo de que la contextualidad y la historicidad del mundo y de la humanidad

no son notas generales sino propiedades de singularización, ya que no hay pluralidad ni diversidad sin contextos ni tiempos propios. Es en lo contextual donde se hacen visibles la pluralidad y la diversidad de una época. (Fornet – Betancourt, 2012 p. 14)

De aquí se sigue que todo discurso educativo deba tejerse en resonancia con lo que el citado autor llama la “polifonía contextual” (Fornet – Betancourt, 2012) de modo tal que los procesos de enseñanza y aprendizaje den cuenta de toda diversidad posible junto con adaptarse en el proceso educativo a todas las variaciones que las notas de diversidad siempre comunican. Los caminos de aprendizajes reflejados en la pluralidad nos permiten la suficiente apertura para recoger todos los trazos de conocimientos y expresiones propias de cada cultura que han sido subsumidas por los imperativos que el conocimiento nos viene entregando. No enseñamos ni aprendemos en la escuela para uniformar criterios, enseñamos y aprendemos para comprender lo diverso; esta plasticidad del conocimiento es la que nos permitirá entender el cómo nos insertamos en los procesos globales a partir de las profundas grietas sociales que marcan nuestra geografía. En este sentido, el pensamiento crítico podría ganar mucho terreno en la tarea de resemantizar y volver a nombrar los distintos códigos culturales que han ido quedando en la “berma” del conocimiento.

Si lo nombres son, pues, indicadores de las formas en que se piensa una época y del rumbo que se le impone, el reclamo de la interculturalidad es una invitación a repensar los nombres, tanto los que hemos heredado como los que hoy se proponen, para discernir su capacidad de propiedad, sus límites o también los intereses y litigios que forman parte de su genealogía. (Fornet – Betancourt, 2012 p. 19)

Hoy, más que nunca, nuestra tarea de pensar desde el nicho educativo significa traspasar la “mera contingencia” para recalar en la indigencia del mundo. Instalados allí, implicados y complicados responsablemente en estas grietas de realidad, es que maduramos la posibilidad de mediar en la construcción de nuevas trayectorias educativas, renunciando para siempre a pensarnos como superiores, reorientando nuestras memorias cognitivas hacia los testimonios y las lecturas sociales que nos sostienen, incluso en esos lugares donde aún nos sentimos privilegiados.

Relevar la memoria cognitiva tiene relación con una propuesta educativa de tipo intercultural, en el sentido que apela a rescatar en los relatos colectivos,

las particularidades de cada experiencia vivida y sedimentada en el tiempo; allí podremos encontrar núcleos de conocimiento que evidencien tanto en el plano de la técnica (“el cómo hacer algo”), como en el plano de los sentidos, (“para que hacer esto o lo otro”), formas renovadas para abrir los procesos educativos a nuevas posibilidades. Reconectarnos con la memoria cognitiva significa enhebrar las huellas afectivas que han marcado nuestras vidas y saber ponerlas en coherencia con los proyectos vitales que nos trazamos.

Panorama del pensamiento crítico a nivel de los planes y programas en Chile.

A nivel de los Planes y Programas del Ministerio de Educación de Chile; observamos al pensamiento crítico señalado solo como una orientación de ciertos momentos del desarrollo curricular, no siendo considerado en sí mismo como un Objetivo Fundamental. Sugerido como un matiz para el énfasis temático de algunos contenidos al interior de estos Planes, no se considera al pensamiento crítico como una competencia central para el desarrollo de habilidades para el aprendizaje que requieran de una planificación curricular con objetivos de aprendizaje específicos. Para sostener esta crítica, extraeremos partes de las nomenclaturas centrales de los documentos oficiales del Ministerio de Educación de Chile. Primero, los “objetivos fundamentales”:

Los objetivos fundamentales (O.F) son los aprendizajes que los alumnos y alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Básica y Media. Se refieren a conocimientos, habilidades y actitudes que han sido seleccionados considerando que favorezcan el desarrollo integral de alumnos y alumnas y su desenvolvimiento en distintos ámbitos, lo que constituye el fin del proceso educativo (Ministerio de Educación, 2009^a.)

En este primer nivel, consideramos necesario relevar el pensamiento crítico para que, de manera concomitante, permita asegurar el logro de los objetivos fundamentales. Por otra parte, se debe integrar debidamente el ejercicio crítico de análisis, dilucidación, deliberación y síntesis de los conocimientos adquiridos, solo de este modo, los fines educativos trazados, actuarán de manera retroactiva señalando significados relevantes para el aprendizaje de los /as estudiantes.

Segundo: El documento oficial se inclina por definir las competencias como

“...la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una tarea o, dicho de otra forma, corresponden a la capacidad de articular y movilizar recursos aprendidos – saberes- con vistas a un desempeño de excelencia” (Ministerio de Educación, 2009^a). Consideramos que, al alero de esta definición de competencias, restringimos y direccionamos el proceso educativo hacia el logro de estándares por los cuáles inevitablemente debemos medir la mentada excelencia. Se fuerza el proceso educativo a alcanzar indicadores de logros operativos y por tanto instrumentales. La trampa de anticipar “objetivos de aprendizaje” a “procesos educativos”, a menudo provocan que este último, en tanto lugar donde surge toda complejidad, pierda su riqueza y novedad.

En síntesis; el presente documento oficial explicita la necesidad de fomentar el pensamiento crítico en los /as estudiantes, pero ante la carencia de lineamientos curriculares explícitos, deja a la decisión de los/ as docentes el implementar acciones en esta línea. Aquí es donde toma importancia nuestra crítica, pues denunciarnos lo grave de esta situación de anomia respecto del pensar crítico desde los planes y programas de estudio nacionales. Volviendo al documento, observamos que a nivel de los O.F.T ⁴ de la organización curricular para la educación básica y media, se distinguen una serie de habilidades para ser potenciadas en la educación chilena. Encontramos la sugerencia de impulsar de manera transversal habilidades de investigación, organización de información, elaboración de planteamientos, capacidad de sospecha frente a la información insuficiente, exposición de ideas, abordaje de manera reflexiva y crítica de situaciones en el ámbito escolar, familiar y social (MINEDUC, 2009.) Este sería nuestro tercer punto: Del presente listado podríamos colegir la intención de abordar el pensamiento crítico; sin embargo, la presente competencia se encuentra subsumida y no se presenta operacionalizable ni con mecanismos claros de progresión curricular; tampoco presenta marcos didácticos asociados tal que la comunidad docente pueda implementarla dentro de sus programas.

Al finalizar esta parte del análisis, observamos que, al cuidado de la Unidad de Currículum y Evaluación, aparece la propuesta de intencionar el pensamiento crítico desde 1° básico a 2° medio (Ministerio de Educación 2015), sin embargo, llama la atención que en 3° y 4° medio el pensamiento crítico no aparece siquiera mencionado. La ruta iniciaría a nivel de 1° básico, con una serie de estrategias que permitan que los /as estudiantes puedan formu-

4 (Objetivos Fundamentales Transversales)

lar opiniones sobre situaciones de su presente y pasado en el contexto del entorno familiar y escolar posibilitando que se pronuncien sobre temas de interés. Luego, finalizando en 2° medio, el docente debe buscar alternativas para que el estudiante formule preguntas significativas para la comprensión de los contenidos estudiados en todo el nivel. Para ello, el estudiante debe aprender a elaborar conclusiones, cuestionar prejuicios, distinguir simples opiniones de argumentos con base científica o histórica. Consideramos que las presentes indicaciones carecen de profundidad metodológica y didáctica como para que el docente pueda tomar las mejores decisiones en el aula y se comprometa con la tarea de movilizar esta competencia. Es muy complejo que los /as docentes, en el desarrollo de su quehacer, puedan diseñar unidades de trabajo innovadoras en torno al tema contando con tan escasos apoyos desde los planes y programas. Como contrapartida de esta crítica, si debemos valorar, el surgimiento en 2018 de la nueva asignatura de “Educación Ciudadana” para el Currículum Nacional de 3° y 4° medio. La presente asignatura debiera dar la posibilidad de incorporar elementos de análisis de contexto, para generar un clima de aula conversacional y opinante respecto de muchos temas. De esta manera, una asignatura de clara orientación crítica se enmarcaría en la nueva actualización de las Bases Curriculares para la Formación General Técnico-Profesional y Humanístico-Científico. Sin embargo, dado lo reciente de esta medida, es que los distintos centros escolares aún no han sido permeados por esta propuesta siendo el abordaje de la habilidad del pensamiento crítico aún un tema pendiente. En este punto, insistimos en la necesidad de avanzar en una didáctica renovadora y una evaluación de procesos a la altura del desafío de potenciar el pensar crítico (Saiz, 2008). Y es, porque hablamos de educación, que nos interesa fomentar la diversidad y autonomía de los procesos pues, al potenciar la autonomía de los /as estudiantes, podemos instalar la idea de que sean ellos el motor de cambio de su propia problemática contextual.

Experiencia de Campo: Talleres de Pensamiento Crítico y Propuestas Didácticas.

A partir de julio de 2019, iniciamos la ejecución del proyecto: “El Pensamiento Crítico como competencia básica para el desarrollo de la autonomía en los educandos. Una propuesta de nuevos estándares y aplicaciones didácticas en Colegios de la Comuna de La Serena, Coquimbo y Ovalle”. El presente proyecto contó con el financiamiento de ICALA (Intercambio Cultural Alemán – Latinoamericano. Universidad de Ösnabruck – Alemania) Desde esa fecha

y hasta junio de 2020, sostuvimos una serie de encuentros con centros educativos con el objetivo de potenciar y dar relevancia al pensamiento crítico para el desarrollo de la autonomía de los aprendizajes de estudiantes en contextos de alta vulnerabilidad social. De lo anterior se desprendieron dos líneas de acción: a) Contactos con el sistema escolar a fin de ejecutar una serie de talleres en donde un grupo de docentes de la Universidad Católica del Norte, pudiesen entregar herramientas que permitiesen trabajar con la habilidad del pensamiento crítico. B) Nutrir un diálogo a partir de las necesidades que presenta el sistema escolar.

Como principal objetivo nos propusimos generar propuestas didácticas para implementar unidades de trabajo sobre el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo en establecimientos con alto IVS⁵, de la comuna de La Serena, Coquimbo y Ovalle. El proyecto se ejecutó en las siguientes fases y líneas de acción:

Acción 1: Establecimos contacto con una cantidad determinada de establecimientos educativos de la región, pudimos analizar en conjunto sus calendarios y problemáticas emergentes.

Acción 2: Levantamos un taller de Pensamiento Crítico bajo una metodología participativa. Este comprendió la fundamentación teórica de los conceptos básicos en cuestión y luego una fase práctica que consistió en el desarrollo de dos modalidades didácticas; por un lado la “Clase Colegiada”, en donde los /as docentes de los establecimientos educativos debían elaborar una clase generando interacciones entre distintas disciplinas de estudio sobre la base de un problema común; y el “Estudio de Caso”, método de análisis en donde los docentes aportaban distintas perspectivas para abordar un problema en común. Todo el desarrollo didáctico de las clases más las propuestas quedaban a cargo de los mismos docentes los cuáles, al finalizar el taller exponían sus propuestas al resto de sus colegas. Esta fase finalizaba con la retroalimentación del proceso por parte de sus propios pares.

Acción 3 Elaboramos un instrumento de diagnóstico para medir el grado de avance del pensamiento crítico en sus establecimientos. El instrumento fue diseñado bajo variables cualitativas de medición para permitir el desarrollo de contenidos semánticos que permitan, bajo la técnica de análisis de contenidos, una revisión fidedigna de la presente habilidad. (La elaboración del presente instrumento de diagnóstico ha pasado a una

⁵ Índice de Vulnerabilidad Social.

nueva etapa de elaboración y validación. En estos momentos se trabaja al alero de un nuevo financiamiento “Proyecto PMI FID UCN 2020”, el cuál para 2021, pretender aportar con un instrumento específico de diagnóstico de la presente habilidad)

Acción 4 Llevamos adelante un calendario de encuentros con los colegios en donde desarrollamos todos los puntos anteriormente mencionados.

Acción 5 Intercambiamos experiencias con los cuerpos docentes cuestión que nos permitiera registrar las distintas narrativas emanadas de dichos encuentros. Las ideas y impresiones de los /as docentes son los fundamentos experienciales que se plasman en este escrito.

Conclusiones.

Desde el cúmulo de experiencias ganadas en los presentes años de desempeño académico y educativo, podemos afirmar la urgencia que reviste repensar el escenario educativo actual tal que podamos evaluar las posibilidades reales que tiene la implementación sentida de la competencia del pensamiento crítico, como forma de impactar de manera positiva en las habilidades concomitantes para el desarrollo de la autonomía de los aprendizajes en los /as estudiantes al interior del currículo nacional. Está en juego el que podamos ser capaces de generar aportes reales para un cambio de paradigma necesario para los complejos tiempos que vivimos.

El panel de habilidades que es movilizadora por el pensamiento crítico es fundamental para el desarrollo educativo de cualquier estudiante. No estamos pensando solamente en desempeños educativos al nivel de currículo, sino que consideramos la mejora de los despliegues de nuestros estudiantes frente a las complejidades del mundo y de la vida. En este sentido el análisis crítico, el desarrollo de nuevas posibilidades cognitivas, el liderazgo social y el compromiso con las prácticas de la comunidad permite que el territorio educativo se extienda más allá de la escuela.

Inyectando nuevas ideas a nivel de las didácticas educativas, nos solo contribuimos a la mejora en los desempeños educativos tanto de docentes como estudiantes, sino que mejoramos los climas de aula, lugar esencial para lograr cambios reales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido nuestra tarea ha de ser el poder revertir la tendencia de los últimos

años que habla de niveles de logros exigüos al interior del sistema escolar.

Debemos poner la mirada en el mérito de un sinfín de prácticas educativas que los /as docentes llevan adelante a pesar del sentimiento de orfandad que experimentan respecto de la política educativa de nuestro país. Relevar estas prácticas es fundamental para sostener el sueño del cambio educativo. En el contexto educativo actual se hace necesario que todos los /as actores de la educación reflexionemos con coraje sobre cómo mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje junto con sus variables de mediación pedagógica que permitan que nuestros estudiantes pasen de ser meros espectadores de su proceso educativo, a ser protagonistas de los cambios sociales que la cultura les demanda hoy.

Referencias:

Campos, A. (2007) *Pensamiento Crítico. Técnicas para su desarrollo*. Colombia: Magisterio.

Casalla, M. (1977) *Crisis de Europa y Reconstrucción del hombre: Un ensayo sobre Martín Heidegger*. Argentina: Castañeda.

Currea, J. A. (2006) Hacia una pedagogía reflexiva y transformadora. *Revista Reflexiones*, 4 p. 47.

De Sousa Santos, B. (2019) *Educación para otro mundo posible*. Argentina. CLACSO.

Donoso, S. (2005). Reforma y Política Educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. *Revista Estudios pedagógicos* 31, pp. 113-135.

Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación – acción*. España: Morata.

Epstein, R. L. (2018). *Guía breve para el Pensamiento Crítico*. U.S.A: Advanced Reasoning Forum.

Facione, P. (2015). *Think Critically*. California, U.S.A: ed. Pearson Education.

Fornet – Betancourt, R. (2012). “Interculturalidad crítica y liberación”. En Herausgeber Editor. *Concordia* Alemania: Wissenschaftsverlag Mainz.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México D.F: Siglo XXI.

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la Autonomía*. Argentina: Siglo XXI.

Grüner, E. (2011). Los avatares del pensamiento crítico, hoy por hoy. En Colección Grupos de Trabajo. *Nuestra América y el Pensar Crítico: Fragmentos de Pensamiento Crítico en Latinoamérica y el Caribe*. Argentina: CLACSO.

Kurland, D. J. (1994). *I know what it Says. What does it Mean. Critical Skills for Critical Reading*. U.S.A: Wadsworth Edición.

Kusch, R. (2000). *Obras completas*. Tomo III. Argentina: Fundación Ross.

Lago, J. (2014) *Redescribiendo la comunidad de Investigación. Pensamiento complejo y exclusión social*. España: Editorial de la Torre.

Lévinas, E. (1991) *Ética e infinito*. España: Visor Distribuciones S.A.

Lewin, K. (1992). *La investigación – acción participativa: Inicios y desarrollos*. Colombia: Magisterio.

Lipman, M. (2014). *Pensamiento Complejo y Educación*. España: Editorial de la Torre.

López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación, Año XXXVII Enero/ Diciembre. 22. Pp, 41-60.*

Manriquez, L.(2014) Algunos códigos curriculares de la actual enseñanza básica chilena. *Revista Estudios Pedagógicos, 40 N°2.*

Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Recuperado https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34641_bases.pdf

Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Recuperado https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf

Morín, E. (1998) *Introducción al pensamiento complejo*, España: Gédisa.

Perkins, D. (1997) *La escuela Inteligente: Del adiestramiento de la memoria la educación de la mente*. España: Gédisa.

Piette, J. (1998) *Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico*. Canadá: Universidad de Sherbrooke.

Piette, J. (1997) Una Educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico. En Gutiérrez, A. *Formación del profesorado en la sociedad de la información. Escuela Universitaria de magisterio de la Universidad de Valladolid*.

Rubio, D. (1999) *Filosofía, derecho y liberación en América Latina*. España: Declée de Brouwer.

Saiz, C. (2008). Evaluación en pensamiento crítico: Una propuesta para diferenciar formas de pensar. *ERGO* 22-23. pp. 25 – 66 *Universidad Veracruzana, Facultad de Filosofía*.

Saiz, C. (2012) Pensamiento Crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *Revista de Docencia Universitaria*. Vol 10.

Torres, J. (2006) *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. España: Morata.

Whimbey, A. (1985) Test result from teaching thinking. En Costa A.L ed. *Developing minds: A resource book for teaching thinkings Alexandria*, (pp. 269 – 271) Association for the Supervision and Curriculum Development.

Díaz L, y Montenegro R. (2007) Las Prácticas Profesionales y el desarrollo del pensamiento crítico. *XXXII Simposio de Profesores de Práctica Profesional*. Facultad de Ciencias Económicas y Estadística, Universidad Nacional De Rosario.

Zemelman H. (2002) *Necesidad de Conciencia: Un modo de construir conocimiento*. España: Anthropos.