

TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO EN FILOSOFÍA

PENSAMIENTO CRÍTICO.

UNA REFLEXIÓN SOBRE EL INDIVIDUO CRÍTICO.

Facultad de Humanidades. Sección de Filosofía.

Año académico 2016/2017.

Alumno: Alejandro Rodríguez Galván.

Tutora: María Rosario Hernández Borges.

ÍNDICE

1. Introducción	<i>Pág: 3</i>
2. Antecedentes	
2.1 <i>Un primer acercamiento al pensamiento crítico</i>	<i>Pág: 5</i>
2.2 <i>El pensamiento crítico en el mundo clásico: Sócrates el primer crítico ...</i>	<i>Pág: 6</i>
2.3 <i>El pensamiento crítico en la época moderna: Descartes y el pensamiento crítico</i>	<i>Pág: 8</i>
2.4 <i>El pensamiento crítico en la época contemporánea: Dewey el pensador crítico</i>	<i>Pág: 10</i>
3. Estado actual	
3.1 <i>El pensamiento crítico: condiciones externas y condiciones externas ...</i>	<i>Pág: 12</i>
3.2 <i>Condiciones externas al individuo crítico</i>	<i>Pág: 13</i>
3.3 <i>Condiciones internas al individuo crítico</i>	<i>Pág: 20</i>
3.4 <i>El autoengaño como problema para el individuo crítico</i>	<i>Pág: 23</i>
4. Discusión y posicionamiento	
4.1 <i>La educación como base del pensamiento crítico</i>	<i>Pág: 25</i>
5. Conclusión y vías abiertas	<i>Pág: 30</i>
6. Bibliografía	<i>Pág: 31</i>

1. Introducción.

El pensamiento crítico se debe considerar una herramienta al servicio del individuo crítico que se adquiere con el trabajo y la perseverancia en el mismo, por lo que no se trata de una cualidad innata, sino de una capacidad o herramienta que se consigue con motivación y esfuerzo. La manera de adquirirla que se plantea en este trabajo es a través de un proceso educativo acorde a las exigencias que demanda el pensamiento crítico. Así pues, la tesis central de este trabajo es que la educación en la formación del pensamiento crítico no puede estar influenciada por los intereses políticos o de cualquier índole que busque sacar algún beneficio del asunto.

El tema se ha desarrollado en cuatro apartados. El primer apartado trata sobre los antecedentes del pensamiento crítico, donde se hace un breve recorrido histórico por tres épocas distintas de la historia: el mundo clásico, la edad moderna y la época contemporánea. En lugar de contextualizar las distintas épocas, se ha optado por la elección de tres autores representativos de cada momento histórico, para así hacernos una breve idea de lo que significaba ser un pensador crítico antaño. Los autores seleccionados serán: Sócrates, Descartes y Dewey.

El segundo apartado se centra en el estado actual del pensamiento crítico. En este apartado, el más extenso del trabajo, se explica que el pensamiento crítico está formado por dos tipos de condiciones: condiciones externas al individuo y condiciones internas al individuo. Para la confección de este apartado se ha procedido de manera interdisciplinar, debido a que se han tomado muchos enfoques y teorías provenientes de la psicología. Los autores que dan soporte a las condiciones externas son Martha Nussbaum con su obra “Sin fines de lucro” y Philip Zimbardo con “El efecto Lucifer”. De Nussbaum hemos obtenido una dimensión política del asunto, centrándonos en el escaso interés que las instituciones tienen en el apoyo y fomento del pensamiento crítico; con Zimbardo hemos sido conscientes de la cantidad de fuerzas situacionales con la que debemos lidiar. A continuación, para analizar las condiciones internas se han utilizado diversos artículos del ámbito de la psicología, a fin de dar una explicación basada en los aspectos motivacionales y disposicionales del individuo crítico. Pues para activar el pensamiento crítico se necesita estar motivado y dispuesto a hacerlo. Al final del apartado se dedica un espacio al autoengaño, con el fin de señalar otro problema que amenaza al pensamiento crítico.

El tercer y cuarto apartado, dedicados a la discusión y el posicionamiento y a las conclusiones y vías abiertas, se han elaborado bajo la premisa de que el pensamiento crítico debe ser adquirido a través de la educación. Para ello se ofrecen un conjunto de aptitudes y actitudes que debemos adoptar como pensadores críticos si queremos llegar a serlo y, de este modo, el trabajo concluye exigiendo la necesidad de un pensamiento crítico que sea implantado en la base de cualquier sistema educativo, con el objetivo de extender el pensamiento crítico.

2. Antecedentes.

2.1 Un primer acercamiento al pensamiento crítico.

Uno de los problemas que plantea el tema del pensamiento crítico es que no se puede establecer un enfoque general que abarque lo que el pensamiento crítico implica. Esto es debido a que hablar de pensamiento crítico es hablar de toda la historia de la filosofía, ya que la gran mayoría de autores que conforman la historia de la filosofía, en menor o en mayor medida, han volcado sus esfuerzos y conocimientos en pos de un método que les permitiera llegar a conocimientos fiables. Sin embargo, sí es posible seleccionar, en este caso, tres autores de distintos periodos a lo largo de la historia de la Filosofía que nos permitan tener una idea de lo que se entiende por pensamiento crítico.

Antes de presentar a los autores seleccionados es importante saber qué entendemos por pensamiento crítico. Una definición de pensamiento crítico es la propuesta por Dewey, la cual dice así: “La consideración activa, persistente, y cuidadosa de una creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de las bases que la soportan y las conclusiones consiguientes a las que tiende”¹. Esta concepción obedece al *modus operandi* del pensamiento crítico, donde el sujeto debe mantener una disciplina perseverante y escrutadora acerca de las creencias o los conocimientos infundados; o dicho de otra manera, mantener una actitud que no permita dar nada por supuesto, de ese modo la actitud debe estar secundada por un método que le permita al pensador crítico llegar a conocimientos fiables.

Con esta noción sobre el pensamiento crítico, podemos abordar el trasfondo de los autores que hemos seleccionado. Ellos son Sócrates, Descartes y Dewey. La elección no es ingenua, pues de alguna manera obedece a un esquema de tres épocas distintas donde podemos hablar de los cimientos del sujeto crítico bajo la figura de Sócrates en el periodo clásico, el renacimiento del crítico con la aportación de Descartes en la época moderna, y la nueva concepción de la mano de Dewey en la historia contemporánea. Observemos, pues, qué hay de pensamiento crítico en estos autores.

¹ DEWEY, J. (1989) Como pensamos, Barcelona, Paidós, p.25.

2.2 El pensamiento crítico en el mundo clásico: Sócrates el primer crítico.

En primer lugar, Sócrates es uno de los filósofos más importantes de la cultura occidental. Que no dejara testimonio escrito alguno suscita cierto carácter especulativo a la interpretación de sus aportaciones. Su pensamiento está recogido en los diálogos de Platón, el cual fue su pupilo y encargado de difundir su pensamiento. Lo verdaderamente importante de Sócrates es lo que su figura representa, que no es otra que la de un sujeto cargado de una capacidad crítica que no deja lugar a la duda y que se recoge en su método: “su método es el diálogo; diálogo entre personas sinceramente interesadas en desentrañar el problema que se examina, en precisar sus términos, en aclarar equívocos, siempre dispuestas a cambiar las conclusiones si se descubren nuevos argumentos en contra de ellas. Esta provisionalidad de las conclusiones es el síntoma de una apertura nueva, de una nueva sensibilidad para los problemas, de un profundo amor a la coherencia, que es del todo característico de Sócrates”². La importancia que señala Ludovico Geymonat, no es otra, que la de sujetos con capacidad crítica, los cuales sean capaces de dar alcance a sus límites racionales y, sean una vez más, capaces de ver más allá de sus propias creencias a fin de modificarlas si es preciso.

El compromiso de Sócrates con la coherencia y el saber, mucho tiene que ver con la concepción de virtud griega, que, aunque no analizaremos en este trabajo, es necesario señalar: “[...] para Sócrates, la virtud es saber; de esto se desprende que es felicidad. Actuar con plena conciencia, conocer el bien y realizarlo aun a costa de la propia vida, significa en efecto – para Sócrates – realizar lo mejor que hay en nosotros; y esta realización es nuestra verdadera felicidad”³. Analizando esta concepción socrática veo preciso presentar un diálogo donde se trata de averiguar el concepto de “saber”. El diálogo que mejor puede recoger la actitud socrática es el *Teeteto*⁴. Este diálogo platónico, muestra el proceder del método socrático:

a) *Primera definición: el saber es percepción. Dentro de esta parte aparece una digresión en la que se trata de las diferencias que separan al filósofo del orador.*

² GEYMONAT, L. Historia de la filosofía y la ciencia, Barcelona, Crítica, 1998, pp. 43-44.

³ *Ibidem*, p. 46.

⁴ PLATÓN. Diálogos V (*Teeteto*), Madrid, Editorial Gredos, 2015.

b) *Segunda definición: el saber es opinión verdadera. También aquí encontramos una extensa digresión en la que Sócrates intenta sin éxito aclarar en qué consiste la opinión falsa.*

c) *Tercera definición: el saber es opinión verdadera acompañada de una explicación.*

Finalmente, el diálogo termina con el reconocimiento de que no ha sido posible definir el saber y Sócrates abandona la escena para dirigirse al Pórtico del Rey⁵.

La importancia del pensamiento crítico está recogida en esa última afirmación, donde el concepto de saber⁶ queda sin definirse. Esta concepción de pensamiento tiene numerosas implicaciones, de las que la más importante es evitar la tentación de caer en dogmatismos. Es preferible manejar un concepto inacabado de saber, que un concepto falso sobre el saber. En este sentido apreciamos la “docta ignorancia”⁷, de un modo peculiar, ya que Sócrates desmonta el concepto de saber que ofrece Teeteto, a fin, de hacerle ver que el saber es algo mucho más que definiciones tomadas mediante la convención. El propósito de Sócrates se muestra en la última intervención del diálogo: “Pues bien, Teeteto, si, después de esto, intentarás concebir y llegaras a conseguirlo, tus frutos serían mejores gracias al examen que acabamos de hacer, y si quedas estéril, serás menos pesado y más tratable para tus amigos, pues tendrás la sensatez de no creer que sabes lo que ignoras. Esto, efectivamente, y nada más es lo único que mi arte puede lograr. Yo nada sé de esos conocimientos que poseen tantos grandes y admirables hombres del presente y del pasado. Sin embargo, mi madre y yo hemos recibido de Dios este arte de los partos y lo practicamos, ella, con las mujeres, y yo, con los jóvenes de noble condición y con todos aquellos en los que pueda hallarse la belleza”⁸. Así el Teeteto, fija cuál es el papel de la filosofía socrática y del propio Sócrates, que no es otro que el de conformar un sujeto crítico que ponga frente a sí mismo el elenco de prejuicios, convenciones sociales y sesgos que conforman su aparataje cognitivo. De este modo, podemos concluir que, el método crítico de Sócrates obedece a esta

⁵ Este esquema pertenece al estudio introductorio de la obra platónica “Teeteto”, el cual, fue realizado por Álvaro Vallejo Campos. *Ibídem*, p. 142.

⁶ La tesis central del diálogo versa sobre el concepto de saber: “Se trata de averiguar qué es el saber”. *Ibídem*, p.137.

⁷ Sócrates hace uso de una ignorancia que lo coloca en una posición de apertura respecto al conocimiento. Es decir, Sócrates, al saber la inconmensurabilidad del conocimiento, acepta su propia ignorancia como una posibilidad positiva de no incurrir en falsos testimonios.

⁸ *Ibídem*, pp. 310-311.

estructura: actitud escéptica inicial, búsqueda y aplicación de un método, conclusión no dogmática.

2.3 El pensamiento crítico en la época moderna: Descartes y el pensamiento crítico.

Pasamos de la Grecia clásica a la modernidad. El motivo de este gran salto se debe a que en este periodo ocurre un primer renacimiento de las antiguas concepciones que se tenían del pensamiento crítico que compete a este trabajo. En palabras de Hegel: “Descartes es un héroe del pensamiento que aborda de nuevo la empresa desde el principio y reconstruye la filosofía sobre los cimientos puestos ahora al descubierto al cabo de mil años”⁹.

Me centraré en dos de las obras de Descartes, *Discurso del método* y *Meditaciones metafísicas*¹⁰ donde se refleja la concepción de un sujeto crítico que seguimos elaborando.

En el *Discurso del método*, Descartes ofrece un método cuya guía se basa en la búsqueda de una nueva verdad o ciencia. Cabe decir que su importancia es notoria debido a que es un método que aplica consigo mismo, y no un manual sobre cómo discernir entre falso y verdadero conocimiento. Así los conocimientos que recibe del mundo son sometidos a un proceso de filtrado que obedece a cuatro reglas que son las siguientes:

"[...]no admitir como verdadera cosa alguna, como no supiese con evidencia que lo es; es decir, evitar cuidadosamente la precipitación y la prevención, y no comprender en mis juicios nada más que lo que se presentase tan clara y distintamente a mi espíritu, que no hubiese ninguna ocasión de ponerlo en duda.

El segundo, dividir cada una de las dificultades que examinaré en cuantas partes fuere posible y en cuantas requiriese su mejor solución.

El tercero, conducir ordenadamente mis pensamientos, empezando por los objetos más simples y más fáciles de conocer, para ir ascendiendo poco a poco, gradualmente, hasta

⁹ G.W.F. Hegel, Lecciones sobre la historia de la filosofía, [trad. De W. Roces], México, FCE, 1977, III, p. 254.

¹⁰ DESCARTES. Discurso del método; Meditaciones metafísicas seguidas de las objeciones y respuestas, Madrid, Editorial Gredos, 2015.

el conocimiento de los más compuestos, e incluso suponiendo un orden entre los que no se preceden naturalmente.

Y el último, hacer en todos unos recuentos tan integrales y unas revisiones tan generales, que llegase a estar seguro de no omitir nada"¹¹.

La primera regla expuesta por Descartes alude a la cautela, es decir, a recibir lo externo con la distancia suficiente para averiguar si lo que se está recibiendo es algo falaz o evidente, para así no caer en la precipitación y, por consecuencia, en el error. La segunda regla trata de descomponer el objeto en cuanto nos sea posible, de este modo, entiende que el conocimiento se alcanza a través de la suma de las partes y no estudiando el conjunto de manera masiva. La tercera regla implica que el conocimiento es jerárquico y coherente; es decir, hay conocimientos más válidos que otros a los que se llega a través de la coherencia interna que ofrece el propio conocimiento, por tanto el conocimiento más fácil lleva al más complejo y así sucesivamente. Por último, la cuarta regla se basa en la revisión de todo el conocimiento a fin de no dejar nada fuera de este. Estas reglas pretenden darnos una herramienta a la hora de abordar el conocimiento, a fin de obtener, en términos de Descartes, una verdad clara y distinta, de ahí la importancia del método, ya que Descartes como pensador crítico reniega de lo que le viene dado pues su objetivo es llegar a través de la duda hacia conocimientos fiables que lo saquen de esa incertidumbre.

Con respecto a mantener una posición escéptica inicial, las *Meditaciones metafísicas* ponen de manifiesto la capacidad de poner en marcha la “duda”, a fin, de encontrar la evidencia. “Buscar la evidencia significa, antes que cualquier otra cosa, rechazar con decisión todo lo que no es evidente, o sea, todo lo que erróneamente es aceptado como conocimiento verdadero, cuando es oscuro, incierto e ilusorio. Como son, por ejemplo, según Descartes, los datos de los sentidos, cuyo carácter engañoso es tan nítido que a menudo es reconocido por la misma experiencia común”¹². Debemos mencionar que la tesis central de la *Meditaciones metafísicas* es demostrar la existencia de Dios, pero lo que nos atañe a nosotros es la manera en la que llega a esa conclusión. En la meditación uno, Descartes, muestra una duda radical donde vemos los mimbres del pensamiento crítico. En esta meditación uno, Descartes duda de todo debido a que su condición

¹¹ Discurso del método, p. 114.

¹² *Ibidem*, p.298.

humana está sometida al conjunto de sentidos que lo conforman: “Todo lo que hasta ahora he recibido como lo más verdadero y seguro lo he aprendido de los sentidos, o por los sentidos: ahora bien, algunas veces he comprobado que esos sentidos eran engañosos, y es prudente no fiarse nunca por completo de quienes hemos sido alguna vez engañados”¹³.

Esa duda radical puede ser útil a la hora de elaborar nuestra postura frente al mundo, pues una duda planteada en esos términos tiene la capacidad de destruir prejuicios y creencias ya que dudaría de todo. Ahora bien, una radicalización de la duda, podría tornarse peligrosa, y llevarnos a un pozo de escepticismo del que será difícil luego salir pues podríamos dudar incluso de nuestra propia existencia. Por lo tanto, como sujetos críticos debemos encontrar un límite a esa duda, porque aunque ese límite no sea satisfactorio en un principio debemos saber que el conocimiento está en continuo movimiento, y lo que hoy puede ser una verdad irrevocable tal vez en un tiempo sea una absoluta falacia.

2.4 El pensamiento crítico en la época contemporánea: Dewey el pensador crítico.

Dejando la modernidad atrás nos situamos en la última estación de nuestro camino con un autor contemporáneo como es Dewey. Sobre Dewey debemos dejar claro que es uno de los grandes filósofos del siglo XX y uno de los mayores representantes del Pragmatismo. La obra que trataremos será “como pensamos”¹⁴, donde proseguimos en la idea de ofrecer una visión general sobre el pensamiento crítico en la historia de la filosofía.

En primer lugar debemos dejar clara una cuestión referente a lo que entiende Dewey por pensamiento crítico debido a que se refiere a este pensamiento como “pensamiento reflexivo”. Cabría preguntarse entonces por qué reflexión y no crítica, pero en este caso particular en lo referente a la obra del autor, crítica y reflexión se mimetizan conceptualmente. De este modo, Dewey pone el acento en la reflexión que es pieza notoria del ensamblaje conceptual que hemos dispuesto en las definiciones que se han aportado sobre el pensamiento crítico. Así, para Dewey, la reflexión obedece a lo siguiente: “La reflexión no implica tan sólo una secuencia de ideas, sino una con-

¹³ Meditaciones metafísicas, p.166.

¹⁴ DEWEY, J (1989). Como pensamos, Barcelona, Paidós.

secuencia, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que precedieron”¹⁵. Dewey apunta de este modo a que la reflexión está sustentada por ideas que dan coherencia a otras ideas al modo de una red; o dicho de otra manera, las ideas no se obtienen y se mantienen cada una por separado y de manera arbitraria, sino que, cada idea está supeditada a otra y se dan sentido las unas a las otras, lo que desemboca en la reflexión. Por tanto, la reflexión al apoyarse en un conglomerado de ideas desecha la posibilidad de ser una cualidad innata del pensamiento, más bien al contrario como dice Dewey: “El pensamiento no es una cuestión de combustión espontánea; no se produce sólo sobre «principios generales». Algo debe provocarlo o evocarlo”¹⁶. Esto implica que como especie social humana estamos dispuestos biológicamente a que se activen las estructuras del pensamiento, pero estas estructuras se activaran solo si son excitadas a través de la adquisición de nuevos conocimientos, nuevos problemas que van surgiendo, el contacto con otros miembros de la especie, etc. Así por tanto, el pensamiento reflexivo o crítico requiere de un entrenamiento, pues al no ser una capacidad innata requiere de un compromiso por parte del individuo crítico. Dewey lo ve de esta manera: “Para ser auténticos seres pensantes, debemos estar dispuestos a mantener y prolongar ese estado de duda que constituye el estímulo de la investigación rigurosa, así como a no aceptar ninguna idea ni realizar ninguna afirmación positiva de una creencia hasta que no se hayan encontrado razones que la justifiquen”¹⁷. En estos términos el pensamiento reflexivo es el primer eslabón de la cadena para llevar a cabo una investigación o la resolución de un problema. Sin un pensamiento de este tipo solo habría pensamientos instantáneos de rápida estimulación y rápida respuesta que en algunos casos podrán ser útiles, pero estarán expuestos a pasar por alto mucha información relevante, ya que lo que primaría sería la velocidad y no la eficacia. Por el contrario, un pensamiento pausado, revisado e incluso consensuado no tendrá por qué ser verdadero, pero sí es cierto que su peso será mayor ya que habrá examinado con detenimiento todo lo que engloba el suceso que activó la reflexión.

En consecuencia hemos examinado tres periodos de la historia en base a la concepción del pensamiento crítico de tres autores. Sócrates, Descartes y Dewey, salvaguardando

¹⁵ *Ibidem*, p.22

¹⁶ *Ibidem*, p.30

¹⁷ *Ibidem*, p.31

las grandes diferencias epistemológicas que los separan, poseen en común la posición que se adopta hacia la duda, la búsqueda y aplicación de un método y alcanzar una conclusión no dogmática. Es cierto que cada uno lo hace desde un prisma diferente debido a la corriente de estudio que interpela a cada cual, pero la realidad de cada uno confluye en la actitud que se toma frente a la duda. La duda hace despertar el interés del crítico por el problema que la suscita y le hace tomar una serie de precauciones para poder abordarlo de manera satisfactoria. Hemos visto que las grandes características del crítico se pueden resumir en la perseverancia y en la paciencia, más allá del método y la conclusión a la que lleguen cada uno, así pues: perseverancia porque la duda nunca se desvanecerá al primer intento de abordarla, sino que conllevará un trabajo concienzudo de ensayo y error; luego, paciencia porque se necesitará luchar contra la incertidumbre que genera la duda y la posibilidad de que no consigamos salir de ella es algo con lo que se deberá ser capaz de lidiar. Por tanto, el pensamiento crítico no sólo requiere una buena capacidad técnica del conocimiento, sino también, y puede que sea mucho más importante, se necesita de una capacidad práctica que permita al pensador crítico llevar a cabo la crítica; o dicho de otra manera, se necesitará un óptimo entramado mental para sobrellevar las exigencias que requiere la crítica.

3. Estado actual.

3.1 El pensamiento crítico: condiciones externas y condiciones externas.

En este apartado sobre el estado actual del tema, plantearé dos condiciones fundamentales que afectan a este tipo de pensamiento. Dichas condiciones podemos dividirlas en «externas» e «internas». Las condiciones externas son aquellas que dependen de lo que está fuera del sujeto, como pueden ser: la educación, la cultura, la política, etc. Mientras que, las condiciones internas tienen que ver con rasgos intrínsecos del sujeto, como por ejemplo pueden ser las motivaciones y habilidades de cada sujeto. Además añadiremos, dentro de estas condiciones internas, un cierto nivel de autoengaño, del cual, hablaremos más adelante.

3.2 Condiciones externas al individuo crítico.

El pensamiento crítico en la actualidad no goza de muy buena salud. La creciente tecnificación para el desarrollo y el progreso de nuevas tecnologías hace que se necesiten profesionales cada vez más cualificados en un tipo concreto de competencias; a saber, las competencias relacionadas con el ámbito científico. Esto ocasiona un grave problema de cara a la formación del individuo, lo que no evita ser una paradoja, porque instrucción técnica se recibe en demasía, pero se olvida de manera intencionada aquel aprendizaje o aquellas competencias humanísticas, que siempre se han vinculado con conceptos e ideologías que han generado y generan malestar en ciertos sectores de la población. Podemos, entonces, resaltar la siguiente reflexión que recoge Nussbaum en este breve párrafo: “En casi todas las naciones del mundo se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades, tanto a nivel primario y secundario como a nivel terciario y universitario. Concebidas como ornamentos inútiles por quienes definen las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitivas en el mercado global, estas carreras y materias pierden terreno a gran velocidad, tanto en los programas curriculares como en la mente y el corazón de padres e hijos. Es más, aquello que podríamos describir como el aspecto humanístico de las ciencias, es decir, el aspecto relacionado con la imaginación, la creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico, también está perdiendo terreno en la medida en que los países optan por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta¹⁸. Así pues, la gran afectada de este proceso de tecnificación del individuo es la formación en humanidades, cuyo fundamento teórico se basa en dar al individuo una visión más completa del mundo en el que vive. Ello se debe a que el individuo no es una máquina al uso o al servicio de las fuerzas de trabajo, sino que se trata de un ser de una complejidad que va más allá de cualquier lógica de explotación, ya que el individuo puede experimentar, puede sentir, puede pensar, reflexionar sobre el mundo y vivir en sociedad de manera satisfactoria. Por tanto, las humanidades son las encargadas de dar sentido a las exigencias que demanda el individuo humano, así, cualquier intención de acabar con la posibilidad de dar a un individuo una correcta formación, tanto en su desarrollo más técnico como

¹⁸ NUSSBAUM, M. C. Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades, Madrid, Katz Editores, 2010, p. 20.

humanístico, estará segando de raíz la posibilidad de formar un sujeto equilibrado y provisto de pensamiento crítico.

De este modo, las desavenencias que genera dicho debate en el campo del conocimiento pone de manifiesto la profunda crisis a la que está sometido lo humano. Martha Nussbaum, filósofa americana que ha tratado este tema con profundidad, ha denunciado esta crisis humana de la que formamos parte, en mayor medida, por el desarrollo neoliberal, el cual exige de un sujeto con grandes habilidades técnicas debido a la creciente tecnificación en la que se ha visto envuelta la humanidad. En este sentido, Nussbaum plantea los peligros de las condiciones externas en cuanto a la formación de los sujetos. El problema se debe a que las condiciones externas se están filtrando en las condiciones internas, lo que significa que los rasgos que hacen de un sujeto un ser individual y único se diluyen en la correcta asimilación de ese sujeto al engranaje del sistema neoliberal. Por lo tanto, el peligro es serio de cara a pensar que nos enfrentamos a la posibilidad de una especie de renacimiento del fordismo de cara a la creación de sujetos en serie. En su libro “Sin fines de lucro”, Nussbaum denuncia el papel que han adquirido las humanidades, y reivindica su papel como soporte del pensamiento crítico y como medicina para la democracia: “[...] me preocupa que otras capacidades igualmente fundamentales corran riesgo de perderse en el trajín de la competitividad, pues se trata de capacidades vitales para la salud de cualquier democracia y para la creación de una cultura internacional digna que pueda afrontar de manera constructiva los problemas más acuciantes del mundo. Estas capacidades se vinculan con las artes y con las humanidades. Nos referimos a la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico; la capacidad de trascender las lealtades nacionales y de afrontar los problemas internacionales como «ciudadanos del mundo»; y por último, la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo”¹⁹.

La posición de Nussbaum es clara respecto al pensamiento crítico y a su función democrática. “A mi juicio, cultivar la capacidad de reflexión y pensamiento crítico es fundamental para mantener a la democracia con vida y en estado de alerta”²⁰. Planteemos pues, en lo que respecta al posicionamiento de Nussbaum, un breve ejercicio mental sobre el estado actual de las principales democracias del mundo.

¹⁹ *Ibidem*, pp. 25-26.

²⁰ *Ibidem*, p. 29.

Observemos que los temas de mayor interés sobre las principales democracias del mundo son un claro cuestionamiento hacia la misma: falta de credibilidad política, corrupción, auge de ideologías extremistas, desigualdad social, etc. Todos estos ingredientes del descontento social hacia la democracia acarrearán un grave problema, y es que una vez que se ponen en marcha lo hacen como si de un sistema en espiral ascendente se tratase. Un problema lleva al otro y el predecesor es más grave que el antecesor, así hasta que la espiral se vuelve insostenible y termina por explotar derivando en alguna clase de sistema autoritario como bien ha marcado la historia. Es por eso, que la idea de fondo que maneja Nussbaum es la de formar individuos que puedan dar sustento a los valores democráticos y en consecuencia no desaparezcan. Con ello remarcamos que Nussbaum no hace una crítica al conocimiento técnico-científico, sino al peso que se da a este tipo de conocimiento frente al conocimiento humanístico debido mayoritariamente a los intereses del mercado. Este es el sentido que la autora da a su crítica de que el individuo es víctima de un proceso de tecnificación que le priva de desarrollar un pensamiento crítico que le pueda hacer replantearse el orden y el porqué de las cosas.

En este punto, la educación, siempre entendida como el proceso de formación al que se somete el individuo, es primordial. La actualidad reciente demanda de un cambio urgente porque la formación que se recibe pasa por ser un conjunto de conocimientos que el individuo adquiere de manera masiva sin ningún tipo de proceso adaptativo. Es decir, los sistemas educativos imperantes no atienden las necesidades individuales de cada individuo, sino que se elabora un modelo estándar de individuo para discernir entre los que se acercan o se alejan de ese modelo ideal. Por tanto, no se presta atención al ritmo que pueda ofrecer el individuo, sino la capacidad de este para adquirir cualquier tipo de conocimiento sin reflexión alguna posible. En cambio, la manera en la que se debería de afrontar el proceso formativo del individuo necesita de una reelaboración del ideal estándar que se posee sobre el individuo en cuestión. La tarea no es sencilla, pero sí es necesario remarcar que no se trata de un ser que deba ser elaborado en serie. Por consiguiente, el individuo debe saber por qué aprende lo que aprende y el para qué lo aprende, para así fomentar su propio interés y que sea este el que demande de más conocimientos para labrar su propio camino emancipatorio. Sin embargo, este modo de entender la educación choca de frente con el tipo de relato preestablecido que marcan los que quieren perpetuar el sistema actual. “La libertad de pensamiento en el estudiante

resulta peligrosa si lo que se pretende es obtener un grupo de trabajadores obedientes con capacitación técnica que lleven a la práctica los planes de las élites orientados a las inversiones extranjeras y el desarrollo tecnológico. Por lo tanto, el pensamiento crítico será desalentado”²¹.

En conclusión, la educación es un valor cuya utilidad no puede estar al servicio de instituciones que pretendan servirse de un determinado tipo de sujeto al que poder manipular. Esta sería una de las tesis de este trabajo y también una de las tesis centrales de los argumentos de Nussbaum en su defensa de un pensamiento crítico para proteger la democracia. Es, por ello, que la manipulación se erige como un problema del que el individuo debe poder salvaguardarse, y podríamos situarla dentro de las condiciones externas, las cuales, para ser más precisos, denominaremos como fuerzas situacionales. A continuación, examinaré qué sucede cuando las condiciones externas se vuelven tangibles y cegadoras.

En el experimento de ‘la prisión de Stanford’, el psicólogo social Philip Zimbardo se dedicó al estudio de las fuerzas situacionales que afectan al sujeto. De un modo muy resumido, su experimento trata de ser una advertencia del poder de las fuerzas situacionales si somos acríticos. El experimento se basaba en recrear, de un modo real, las condiciones que debían experimentar los individuos en una cárcel. Para ello se repartían roles al azar entre quienes debían ser carceleros y quienes debían ser presos. Cada uno de los roles que representaba cada individuo iba acompañado de una caracterización acorde a su rol; es decir, a los carceleros se les entregaban gafas de sol, uniformes, y a los presos un número identificatorio y su pijama. Zimbardo con este experimento lo que quería analizar es, qué significa ser un carcelero o un recluso desde el punto de vista psicológico. ¿Qué cambios experimenta una persona cuando se adapta a ese nuevo rol? ¿Es posible adoptar una identidad distinta a la habitual en sólo unas semanas? Es decir, se trataba de ver cómo respondían los sujetos ante el poder de las fuerzas situacionales y en consecuencia elaborar una explicación sobre estas fuerzas, evitando tener que dar una explicación disposicional del sujeto. El experimento fue así: “Hemos pasado gran parte de nuestro tiempo en la prisión simulada que mis colegas y yo creamos en el sótano de la Facultad de Psicología de la Universidad de Stanford. Tras unos pocos días y noches, el paraíso virtual de Palo Alto y de la Universidad de

²¹ *Ibidem*, p.43.

Stanford se convirtió en un infierno. Unos hombres jóvenes y sanos desarrollaron unos síntomas patológicos que reflejaban las condiciones extremas de estrés, frustración y desesperación que sufrían como reclusos. Sus compañeros de experimento, que habían sido designados carceleros al azar, cruzaban una y otra vez la línea entre representar su papel con frivolidad y maltratar a «sus reclusos». En menos de una semana nuestro pequeño «experimento», nuestra prisión simulada, acabó retirándose hasta el fondo de nuestra conciencia colectiva y fue reemplazado por una realidad de reclusos, carceleros y funcionarios de prisiones que, a ojos de todo el mundo, parecían sorprendentemente reales. Era una prisión dirigida por psicólogos en lugar de estar dirigida por el Estado²². Irónicamente²³, durante el experimento, se ofreció una explicación de tipo disposicional; es decir, una conducta disposicional es aquella en la que el individuo actúa de manera racional siendo consciente de lo que hace: “Después de reflexionar en voz alta, Craig, Curt, y yo acabamos deduciendo que nuestro proceso de selección debía de tener algún defecto, porque había dejado que se colara una persona «tocada» y no dimos valor a la otra posibilidad, que las fuerzas situacionales que actuaban en aquella simulación le habían superado. Consideremos unos instantes la paradoja que supone lo que acabo de decir. Estábamos realizando un estudio diseñado para demostrar el poder de las fuerzas situacionales sobre las tendencias disposicionales, ¡y dimos por zanjada aquella cuestión haciendo una atribución disposicional!²⁴”.

Las fuerzas situacionales son una combinación de varios factores que juntos son muy poderosos. De este modo, debemos entender tales fuerzas como un conjunto que se pone en marcha una vez el individuo se encuentra en dicha situación, en este caso por ejemplo, el experimento de Stanford es un modelo extrapolable a otros contextos

²² ZIMBARDO, P. El Efecto Lucifer: el porqué de la maldad, Barcelona, Paidós, 2011, pp. 551-552.

²³ Zimbardo fue víctima de las fuerzas situacionales que él había creado en su experimento. Su motivación como investigador, centrado en los datos, generó que el experimento fuese quien controlase al investigador subsumiéndolo a formar parte del propio experimento. No fue hasta que una persona, su pareja, consiguió disuadirlo de continuar con el experimento, que puso fin al mismo. En este sentido tuvo que ser un agente externo quien detuviera el proceso, ya que el propio Zimbardo no pensaba si quiera en tal posibilidad. Es ahí donde está la realidad del asunto y donde encontramos la auténtica variable que no se controló en el experimento. La motivación del individuo. Su deseo de conseguir un gran descubrimiento hizo que operara bajo una racionalidad de fines sin importar los medios que se llevaron a cabo. Es por estos motivos que el experimento es un claro ejemplo de que el sujeto humano está a disposición de las fuerzas externas, tanto situacionales como sistémicas, y de las fuerzas internas, las cuales, pueden manipular y transformar al individuo según la presión que se aplique sobre una u otra fuerza.

²⁴ *Ibidem*, p. 122.

situacionales similares, así, por tanto, lo importante radica en el conjunto de fuerzas que se ponen en marcha, las cuales podemos enumerar de la siguiente manera²⁵:

1. **Anonimato y desindividuación.** Con la introducción de uniformes, trajes y máscaras que ocultan el aspecto habitual se fomenta el anonimato y se reduce la responsabilidad personal. El anonimato favorece la actuación antisocial, sobre todo si la situación le da permiso para liberar sus impulsos o seguir órdenes o directrices a las que normalmente se negaría. Las gafas de espejo eran uno de estos instrumentos que facilitaban el anonimato, los uniformes de los carceleros les otorgaban no sólo anonimato sino también una identidad común a un grupo. En último término, lo que se pretende es evadirse de cualquier responsabilidad delegándola a una fuerza o agente externo.

2. **El respaldo social.** La necesidad de respaldo social es una guía importante de la conducta. La presión del grupo de carceleros en cada uno de ellos servía de refuerzo para seguir la norma no escrita de deshumanizar a los reclusos.

3. **Deshumanización y desconexión moral.** La deshumanización aparece siempre que un ser humano considera que se debe excluir a otro ser humano de la categoría moral de ser persona. Cuando se considera que un grupo de personas están fuera de la esfera de la humanidad, los agentes deshumanizadores suspenden la moralidad que normalmente regirían sus actos hacia sus iguales, para que así sea más fácil atentar contra ese algo “no-humano”.

4. **Inacción.** La inacción refleja el problema del espectador ante manifestaciones violentas por parte de otros individuos. Los motivos de la inacción pueden ser varios y de diversa índole como por ejemplo; el miedo, la falta de empatía, el coste de intervenir, la presión del grupo, etc.

5. **La norma.** La norma se convierte en un límite de demarcación entre lo que está dentro o fuera de la norma, lo que está bien o lo que está mal. Antes de empezar el experimento se dieron una serie de normas y reglas que se debían cumplir. Pero la

²⁵ Ofrecemos un breve resumen del conjunto de fuerzas situacionales que se activan durante el proceso situacional. Dichas fuerzas aparecen a lo largo del capítulo 13 “Estudio de la dinámica social: desindividuación, deshumanización y maldad por inacción”. *Ibidem*, pp. 393-420.

realidad de las fuerzas situacionales hizo que esas normas y reglas se modificaran hacia una deriva opresora y violenta, articulando por tanto nuevas normas y reglas.

Podemos concluir, entonces, que la hipótesis que Zimbardo ha mantenido a lo largo de toda la obra sería la siguiente: las variables situacionales como; el anonimato y la desindividuación, el respaldo social, la deshumanización y la desconexión moral, la inacción, etc, acaban teniendo un gran impacto en los sujetos implicados. Su propuesta teórica consiste en que le demos a estos procesos situacionales y sistémicos un peso mayor que el que habitualmente les damos. Considerar la relevancia de la situación y el sistema a la hora de explicar la acciones de los sujetos es importante para evitar el “error fundamental de atribución” que sitúa en las cualidades interiores de las personas las conductas donde explicamos la principal causa de sus actos (mientras que la causa de nuestros actos, cuando estos son reprobables, suele situarse en el exterior de nosotros mismos). Pero a pesar de que Zimbardo considera que los “sistemas malvados” crean “situaciones malvadas”, crean “conductas malvadas” y convierten en “manzanas podridas” incluso a las buenas personas, en todas las situaciones que estudia a lo largo del libro encuentra que siempre ha habido una minoría que resiste esta influencia, que se han mantenido firmes²⁶. Zimbardo habla de educar en el heroísmo²⁷, un concepto que encaja a la perfección en la sociedad norteamericana, pero en Europa este tipo de conceptualización “heroica“ ofrece una definición bastante confusa. Es por ello que insistimos en educar pensadores críticos que, al fin y al cabo, guardan una estrecha relación con los héroes que pretende Zimbardo.

Hasta ahora hemos marcado cuál es el problema al que se enfrentan las humanidades en una sociedad neoliberal como la actual, y qué consecuencias puede tener para la democracia²⁸. También las consecuencias que suponen dejarse llevar por las fuerzas situacionales y sistémicas. Luego, el problema que surge cuando se evidencian los problemas es que nos solemos quedar atrapados por la complejidad de los mismos, y nos volvemos incapaces de ofrecer soluciones de garantías. Por ello, retomando la tarea que dejó pendiente Marx en la tesis 11 de Feuerbach; “Los filósofos no han hecho más

²⁶ Zimbardo se hace eco de un estudio realizado en un hospital donde se pretendía examinar la obediencia del personal de enfermería hacia el personal médico. El estudio reveló que sólo una enfermera, de un total de 22, se opuso a acatar una orden errónea por parte de un médico desconocido. *Ibíd.*, pp. 367-368.

²⁷ Zimbardo expone una serie de puntos donde explica las nociones que se deben de tener en cuenta para resistir la tentación de las fuerzas externas y, por tanto, actuar de manera heroica. *Ibíd.*, p. 551

²⁸ Nussbaum destaca cuáles serían las aptitudes que se deberían de fomentar en una democracia fuerte y sana. *Op. cit.* pp. 48-49.

que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo”²⁹, debemos optar por una praxis real y ponerla en marcha. Por tanto, el pensamiento crítico debe ser una herramienta útil y práctica que permita de un modo metafórico sacar a la humanidad, o a gran parte de ella, de la vorágine de la que es prisionera. Sin embargo, hay muchos caminos y siempre habrá quien renuncie a posicionarse en un camino que le exige un cierto compromiso consigo mismo y con los demás. Por ende, no se trata de imponer el pensamiento crítico como la única salida posible, ya que habrá quien prefiera una posición nihilista del mundo, sino al contrario, demostrar la fuerza y los beneficios que tiene este tipo de pensamiento tiene para el individuo y en consecuencia para la sociedad.

3.3 Condiciones internas al individuo crítico.

Dejamos atrás las condiciones externas que afectan al sujeto, para centrarnos en las condiciones internas, las cuales servirán como aparato regulador de los estímulos que recibamos del exterior.

Para poner en movimiento el pensamiento crítico de cada sujeto, debemos de ser conscientes de los mecanismos o componentes que lo conforman, para así hacer un buen uso de él. Sobre los componentes del pensamiento crítico, seguimos las contribuciones que desde la psicología se han aportado a este campo. Para la psicología, el pensamiento crítico se entiende a partir de: habilidades, motivaciones y disposiciones³⁰. Por habilidades, hacemos referencia al “componente cognitivo, el saber qué hacer”³¹. En este sentido, la manera de trabajar el pensamiento crítico ha estado relacionada con incidir en fortalecer el conjunto de habilidades que lo forman, tales como: “interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación”³². De esta manera las habilidades son una importante parte del pensamiento crítico, ya que aportarían el peso técnico del individuo a la hora de afrontar un problema. Pero la novedad no reside en estas habilidades, sino en la disposición y motivación a la hora de utilizar estas habilidades. “Existe consenso en los teóricos del pensamiento crítico de que esta manera de pensar está constituida por dos componentes. El primero señala la

²⁹ C. MARX y F. ENGELS, Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos, Barcelona, Grijalbo, 1974, p.12.

³⁰ VALENZUELA, J. NIETO, A. (2008). Motivación y pensamiento crítico: aportes para el estudio de esta relación. *Revista electrónica de motivación y emoción*, volumen 11 (28).

³¹ *Ibidem*, p. 2.

³² *Ibidem*.

relación con las habilidades, es decir, con el dominio de ciertos conocimientos procedimentales para alcanzar un “razonamiento correcto”. Pese a que existen diversas clasificaciones de estas habilidades, hay acuerdo entre los autores de que este componente “cognitivo” no es suficiente para un buen desempeño en el pensamiento crítico. Dicho de otra manera, no bastaría con poseer un determinado dominio en ciertas habilidades de pensamiento, es necesario un segundo componente de tipo volitivo, esto es, querer utilizar dichas habilidades”³³. En este sentido, debemos entender por volitivo los componentes psicológicos relacionados con la motivación y la disposición. Así pues, nos topamos con un gran obstáculo, a saber, la motivación y la disposición. En este trabajo trataremos ambas como motivaciones, ello debido a que ambos conceptos tratan prácticamente los mismos aspectos psicológicos y poseen muchos puntos de convergencia. Aun así, debemos dejar claro que no hay un rotundo consenso respecto a este planteamiento. “En principio, se dice que las disposiciones serían motivaciones consolidadas, es decir, que estas motivaciones se transformarían en una suerte de “hábitos volitivos” que predispondrían a las personas a pensar de manera crítica. Esta idea, un tanto general, carece de precisión al no dar cuenta de qué se está entendiendo por “motivación”. Con todo, es muy posible que de haber vínculo entre estos dos constructos, la varianza compartida esté fundamentalmente asociada al interés, es decir, al gusto o agrado de pensar críticamente, y en segundo lugar asociada al costo, es decir, al grado en el cual una persona está dispuesta a invertir esfuerzo para dicha tarea. Sin embargo, hasta el momento no existen datos que den sustento empírico a una hipótesis más específica al respecto”³⁴.

La motivación a pensar críticamente es de vital importancia por una razón imperiosa, y es que pensar críticamente cuesta trabajo y esfuerzo, por tanto requiere de una gran motivación para llevar a cabo el esfuerzo. “[...] es un pensamiento de carácter reflexivo e intencionado, en donde el individuo activa sus recursos cognitivos (memoria, atención) y ejerce un control metacognitivo (monitoreo y evaluación) sobre la aplicación de reglas y principios lógicos que rigen el razonamiento o sobre sesgos habituales que inducen a error en el razonamiento (i.e. falacias). Lo anterior es consistente con el hecho de que esta forma alternativa de pensar (en relación con el

³³ VALENZUELA, J. NIETO, A. VALENZUELA, C. (2014). Motivación y disposiciones: enfoques alternativos para explicar el desempeño de habilidades de pensamiento crítico. *Revista electrónica de investigación educativa*, volumen 16 (3), pp. 16-32. (p. 17)

³⁴ *Ibidem*, p. 21.

pensamiento habitual) sea percibida en general, como costosa en términos de inversión de tiempo, energía, concentración y esfuerzo³⁵. Por tanto, la motivación actúa como el encendedor que necesita este tipo de pensamiento, ya que lo que se pretende explicar es que, aunque se tengan las habilidades de un pensador crítico, si no se tiene la motivación para ponerlas en marcha dichas habilidades no servirán para nada. Además, la propia adquisición de las habilidades requiere de una motivación dispuesta a adquirir esas habilidades: “En referencia al factor aprendizaje, la motivación incidiría de manera importante en la adquisición de estas series de reglas y principios lógicos, de la misma manera que lo hace con otros aprendizajes, a través de la elección de la actividad y de la perseverancia en el proceso que conlleva su adquisición. Pero, no solamente la motivación incide a nivel de la adquisición de la habilidad, también lo hace en decisión de activar una serie de procesos cognitivos y metacognitivos que ponen en ejecución estos conocimientos adquiridos”³⁶.

Por consiguiente, las condiciones internas del pensamiento crítico se encuentran ante un difícil escollo, a saber el problema de la motivación. La motivación es un concepto problemático como ya hemos visto a la hora de diferenciarla de la disposición, pero también porque acarrea meterse en el farragoso terreno de la mente, el cual es un campo que está en vías de desarrollo, donde la filosofía y la psicología actúan de manera conjunta. Por ese factor de inmadurez no ofrece aún grandes garantías, aunque sí marca el posible camino de futuras líneas de investigación. Por tanto, nos encontramos con una aparente solución, por la cual el pensar críticamente depende de estar motivado respecto a este tipo de pensamiento. Esta conclusión podría ser aceptada si la motivación actuara como una herramienta estable a la que se pudiese acceder de manera concreta y eficaz. Pero esto es improbable. En este sentido, debemos reseñar un problema que surge de las condiciones internas a raíz de las motivaciones y deseos, y es el problema del autoengaño. Debemos hacer hincapié en que no pretendemos resolver ni ofrecer ninguna solución o una nueva vía de investigación acerca de este fenómeno, nuestra pretensión se basa sólo en mencionar que los individuos deben hacer frente a procesos internos como el fenómeno del autoengaño, el cual supone un problema para el pensador crítico que pretendemos formar.

³⁵ *Ibidem*, p.3.

³⁶ *Ibidem*, p.5.

3.4 El autoengaño como problema para el individuo crítico.

El problema del autoengaño tiene una naturaleza tanto psicológica como filosófica porque a primera vista nos podemos preguntar el por qué una persona querría autoengañarse, ya que no parece una decisión ni racional ni operativa. En consecuencia podríamos preguntarnos, ¿qué utilidad tendría, si es que la tuviese?, ¿es posible que tenga alguna capacidad regulativa?, ¿es el autoengaño una motivación? El fenómeno del autoengaño que se pretende reseñar en este trabajo está relacionado con la incapacidad de algunos individuos, aunque estos posean habilidades de pensamiento crítico, para darse cuenta y poner remedio al autoengaño. Para definir este concepto tomamos la definición de Acevedo, que resulta bastante clara: “[...] definiré operativamente al autoengaño como la adquisición o mantenimiento de una creencia falsa, contra la mejor evidencia a disposición del agente, adquisición o mantenimiento en las cuales juegan un rol decisivo factores extraepistémicos como deseos, motivos y emociones”³⁷.

Algunos autores de la psicología evolutiva señalan que la manera de actuar del autoengaño es similar a la del engaño corriente³⁸. En este sentido lo entendemos como una habilidad adaptativa, ya que, en algunos casos, la utilización de la verdad puede suponer un daño atroz para el sujeto, donde en cambio un correcto uso de la mentira hace que se pueda encauzar mejor la situación. Por ejemplo, podríamos imaginar un posible caso: una madre y un padre ven entrar a su hijo al quirófano para ser sometido a una arriesgada operación. Los especialistas, al cabo de un rato y con el paciente aún dentro, cuentan todo lo positivo que se ha hecho y que todo va bien. En ese momento, habría sido innecesario y demoledor contar que su hijo ha estado a punto de morir en varias ocasiones a causa de la operación. Ahora bien, en el caso del autoengaño, como indica la propia palabra, el engaño viene del propio sujeto. Por consiguiente, volviendo al autoengaño, hay dos vías de pensamiento en lo relativo a esta cuestión. De un lado, se posicionan los autores que siguen una vía intencionalista, la cual podemos describirla así: “Para los intencionalistas, lo central del autoengaño es que la persona intencional o deliberadamente se induce a sí misma una creencia que ella cree (o sabe) que es falsa.

³⁷ FERNÁNDEZ ACEVEDO, G (2014). “Autoengaño y racionalidad práctica”. VI Congreso internacional de investigación y práctica profesional en psicología XXI jornadas de investigación décimo encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, p. 40.

³⁸ SAAB, S. (2011). Modos de autoengaño y de razonamiento: teorías de proceso dual. *Análisis filosófico*, volumen 31 (2), pp. 193-218. (p. 200)

El autoengaño constituye una falla cognoscitiva: se asume que la forma apropiada de generar creencias, o de inferirlas, debe hacerse con apego a los hechos y con base en las evidencias disponibles. Se considera que hay una estrecha conexión entre la adecuada formación de creencias y la búsqueda de la verdad. De este modo, la falla que el sujeto comete al hacer que intervengan sus deseos o emociones se explica en términos de que éste deliberadamente sesga la evidencia en favor o en contra de su creencia, según su conveniencia, corriendo el riesgo de producir creencias falsas o irracionales³⁹. En esta descripción se trata de que el individuo se autoengaña de manera intencional, por tanto, la manera de proceder es como en el engaño simple, al modo en que hemos explicado en el ejemplo anterior sobre la operación quirúrgica. Por otro lado, los autores que siguen la otra vía son denominados como no intencionalistas, de la que podemos especificar lo siguiente: “Para los no intencionalistas, al no ser el autoengaño ni intencional ni consciente, consideran que puede cumplir otra función en la economía psicológica de la persona, muy distinta a la de generar verdades. Se podría no exigir asentimiento para todo lo que consideramos verdadero. Pensemos en casos en los que lo que tomamos como verdadero se vincula con «pensar positivamente». Sería una forma de «desear creer» que tiene la función de incrementar las probabilidades de que realmente se cumpla la creencia deseada y no la opción contraria que tanto se teme. En este pensar positivo se recurre a mecanismos habituales en los que se presta atención a, o se focaliza en, cierto tipo de información y no a otra, esto es, se selecciona la información. Si se da el caso de que se reconozca información adversa a lo que el sujeto quiere creer, éste la ignora o desestima. Sostienen también que, en la mayoría de los casos, el autoengaño obedece a pautas de conducta regulares y no accidentales en las que las ansiedades, miedos y otros sentimientos generan creencias⁴⁰. Por tanto, la explicación no intencionalista obedece a un plano de salud psicológica, una manera de mantener una homeostasis psicológica en el individuo, o dicho de otra manera; el individuo ante información que puede ser dañina por ser demasiado comprometida (la muerte de un familiar, la separación de unos padres, perder el trabajo) opta por mecanismos reguladores que palian el efecto de la noticia, ya sea con “pensamiento positivo” o con otros mecanismos. Propuestas estas dos vías, y más allá de decantarnos por alguna de las dos, lo que verdaderamente nos interesa en este trabajo es que, como

³⁹ *Ibidem*, pp. 197-198.

⁴⁰ *Ibidem*, pp. 198-199.

pensadores críticos, debemos poner el foco en los aspectos motivacionales y deseantes de nuestra psicología, ya que queda claro que las habilidades que se puedan adquirir como pensadores críticos no servirán de mucho si no somos capaces de controlar nuestros aspectos motivacionales y creencias. Tal tarea no es algo sencillo, ni mucho menos fácil de entender, pero la clave y la prevención de esta exposición es ser conscientes de que en nuestro fuero interno actúan fuerzas de las que no somos conscientes, y por ello debemos de ser capaces de mantener una actitud de alerta como pensadores críticos.

A modo de recapitulación, hemos hablado tanto de las condiciones externas como de las condiciones internas que influyen en un sujeto crítico. El sujeto crítico debe actuar como un conjunto sabiéndose a merced de las fuerzas externas, pero también de las internas. Fenómenos de control como el que ejercen las instituciones, el capitalismo, el propio autoengaño ponen de manifiesto algo que es primordial de cara a la superación de todos estos obstáculos: el papel de la educación. La educación se erige como pilar fundamental de cara a la adquisición de un correcto pensamiento crítico, pues no debe solo dotarlo de habilidades sino, como hemos visto, también debe tener una importante actuación en el apartado de la motivación, la disposición y la creencia de los sujetos, a fin de que cuenten con una valiosa herramienta de cara a afrontar el futuro de sus vidas. El pensamiento crítico es una herramienta que se adquiere con constancia y esfuerzo porque, al contrario de lo que se pueda pensar, no es una cualidad innata.

4. Discusión y posicionamiento.

4.1 La educación como base del pensamiento crítico.

En este apartado de discusión y posicionamiento el debate parece haber quedado relativamente claro. El pensamiento crítico es una herramienta que debe adquirirse desde edades tempranas y la única forma de hacerlo es mediante su implantación en la educación. Por consiguiente, la educación es la base de cualquier sociedad medianamente civilizada, porque sin ella no cabe plantearse ningún presente ni futuro posible. Es por ello que el foco de la cuestión no está en los procedimientos para adquirir la herramienta del pensamiento crítico, sino en el interés en que este tipo de herramienta sea implantada de manera definitiva. En este sentido, topamos de manera

inequívoca con un poderoso obstáculo, el cual aparece como un impedimento al desarrollo de este tipo de conocimientos, a saber, el problema de los intereses políticos. Recuperemos, entonces, una cita de Nussbaum acerca de este escollo: “*La libertad de pensamiento en el estudiante resulta peligrosa si lo que se pretende es obtener un grupo de trabajadores obedientes con capacitación técnica que lleven a la práctica los planes de las élites orientados a las inversiones extranjeras y el desarrollo tecnológico. Por lo tanto, el pensamiento crítico será desalentado*”⁴¹[la cursiva es mía]. El problema, por tanto, es que sin una política fuerte, que no sucumba a las presiones de las élites, poco se podrá desarrollar un pensamiento crítico en la población. Ahora bien, suponiendo que contamos con una política y un sistema sano, ¿qué aptitudes o habilidades se necesitarían potenciar?

Para dar respuesta a esta pregunta la debemos abordar desde dos planos que convergen bajo una misma conceptualización. El primer plano tiene que ver con las aptitudes que, según Nussbaum, debe poseer un buen ciudadano del mundo. El segundo plano tiene que ver con las habilidades o aptitudes que, según Zimbardo, debemos desarrollar para no caer en situaciones comprometidas. De la combinación de ambas surgiría un buen ciudadano crítico. Así pues, las aptitudes, que ahora expondré, tienen que ver con la necesidad de instaurarse en la mente de los individuos para favorecer una democracia saludable. Dichas aptitudes son las siguientes:

“La aptitud para reflexionar sobre las cuestiones políticas que afectan a la nación, analizarlas, examinarlas, argumentarlas y debatirlas sin deferencia alguna ante la autoridad o la tradición.

La aptitud para reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno, aunque sean de distinta raza, religión, género u orientación sexual, y de contemplarlos con respeto, como fines en sí mismos y no como medios para obtener beneficios propios mediante su manipulación.

La aptitud para interesarse por la vida de los otros, de entender las consecuencias que cada política implica para las oportunidades y las experiencias de los demás ciudadanos y de las personas que viven en otras naciones.

⁴¹ Ver cita 21.

[...]La aptitud para emitir un juicio crítico sobre los dirigentes políticos, pero con una idea realista y fundada de las posibilidades concretas que éstos tienen a su alcance.

La aptitud para pensar en el bien común de la nación como un todo, no como un grupo reducido a los propios vínculos locales.

La aptitud para concebir a la propia nación como parte de un orden mundial complejo en el que distintos tipos de cuestiones requieren de una deliberación transnacional inteligente para su solución”⁴².

Nussbaum, a modo de manifiesto, expone así las aptitudes que deben poseer los individuos pertenecientes a una democracia saludable. Muchas de estas aptitudes pueden parecernos obvias, ya que muchas personas pueden verse identificadas con ellas. También se debe a que son aptitudes que obedecen al canon de lo que significa ser un buen ciudadano. Por tanto, este parecer puede ser un síntoma de que hay más buenos ciudadanos que malos ciudadanos. De igual modo, esta propuesta sobre las aptitudes de un buen ciudadano deben funcionar como un manual, deben estar ahí porque de lo contrario es fácil que se extravíen con el pasar del tiempo. Un ejemplo claro son los derechos humanos, pues la mayoría de individuos del planeta conoce cuales son esos derechos, pero aún así no parecen entenderse ya que nunca han sido respetados por todos los individuos del planeta. Por ende, la propuesta de Nussbaum tiene que ver con el ámbito en el que nos desenvolvemos, son aptitudes para con los otros; ahora bien, el siguiente plano que propondré tiene que ver con nuestras aptitudes internas.

Zimbardo elabora un “programa de diez pasos para resistir influencias no deseadas”⁴³. Zimbardo pretende crear una serie de barreras conceptuales para no ser sometidos por el poder situacional. Para expresar sus conceptos utiliza frases a modo de aforismos, lo cual resulta de gran manejabilidad a la hora de acceder a este tipo de información. Su programa es el siguiente⁴⁴:

⁴² NUSSBAUM, Sin fines de lucro, pp. 48-49.

⁴³ ZIMBARDO, El efecto Lucifer, p. 556.

⁴⁴ Zimbardo elabora diez puntos acerca de como resistir el poder situacional. Para no copiar la explicación correspondiente a cada aforismo y quede una cita demasiado extensa, ofrezco una breve explicación sobre cada punto basándome en sus explicaciones. *Ibidem*, pp.557-562

1. **“¡Me he equivocado!”** Una de las labores principales del individuo que posee un pensamiento crítico es saber asumir sus propios errores, así pues, ser crítico con uno mismo es el primer paso para poder serlo también con los demás.

2. **“Estoy atento”**. Siempre debemos estar en una situación de alerta cuando nos enfrentamos al mundo, la cual no tiene porqué traer consigo una situación de agonía, sino, más bien al contrario, debemos actuar con más calma para poder estar más atentos a las situaciones que nos rodean o como indica el propio Zimbardo dejar de utilizar el «piloto automático».

3. **“Soy responsable”**. La responsabilidad de asumir los actos que cada cual realice. Un individuo crítico debe tener las aptitudes suficientes para no sólo actuar con responsabilidad sino para hacerlo de manera adecuada aunque dicha actuación pueda llevar consigo represalias.

4. **“Afirmaré mi identidad personal”**. Como individuo crítico se está en la obligación con uno mismo de, parafraseando a Zimbardo, “no [permitir] que nadie nos desindividúe, nos coloque en una categoría ni nos encasille convirtiéndonos en un objeto”. Como individuos poseemos una identidad única la cual se debe de proteger.

5. **“Respeto la autoridad injusta pero me rebelo contra la injusta”**. Cualquier individuo debe respetar las reglas y las leyes, pero debe de ser lo suficientemente crítico para saber que no puede obedecer leyes o reglas que atenten contra los derechos básicos de los individuos, ofreciendo, por tanto, una postura inflexible y rebelde frente a las autoridades injustas.

6. **“Deseo ser aceptado pero valoro mi independencia”**. Como individuos sociales tendemos, en muchas ocasiones, a plegarnos en favor de determinados grupos. Con ello ganamos una cierta sensación de pertenecer a algo más grande que nosotros mismos, pero como dice Zimbardo: “en ocasiones, la conformidad a las normas del grupo va en contra del bien social. Es imprescindible determinar cuándo hay que seguir estas normas y cuándo hay que rechazarlas. Al fin y al cabo, vivimos en el esplendor aislado de nuestra mente y debemos estar dispuestos a proclamar nuestra independencia a pesar del rechazo social que ello pueda suponer”. En otras palabras, según los puntos anteriores debemos ser responsables e independientes ante actitudes que nos puedan llevar hacia una vertiente equivocada derivada de seguir a determinado colectivo.

7. **“Estaré más atento a las formulaciones”**. Como en 2, debo estar atento a los mensajes que se esconden detrás de “dulces envoltorios”, o como dice Zimbardo, “muchas formulaciones son efectivas precisamente porque no parecen formulaciones y adoptan la forma de titulares, imágenes, eslóganes o logotipos”. Ante esos estímulos inmediatos debemos de ralentizar nuestra mirada crítica y examinar para desentrañar lo que se esconde detrás del mensaje.

8. **“Equilibraré mi perspectiva del tiempo”**. Como individuo crítico debo ser capaz de proyectar mi propio esquema de tiempo sobre los poderes situacionales. Así lo explica Zimbardo: “Si desarrollamos una perspectiva del tiempo equilibrada con la que podamos hacer entrar en juego el pasado, el presente y el futuro en función de la situación y la tarea que nos ocupe, estaremos en una posición mejor para actuar de una manera responsable y prudente que si nuestra perspectiva del tiempo sólo se basa en uno o dos marcos temporales. El poder situacional se debilita cuando el pasado y el futuro se combinan para contener los excesos del presente”.

9. **“No sacrificaré libertades personales o civiles por la ilusión de seguridad”**. Como individuos responsables e independientes no debemos caer en el miedo de la inseguridad, pues esta como dice Zimbardo es una mera “ilusión”, en cuyo nombre se pretende elaborar un relato que nos someta a una posición de indefensión a fin de que cedamos nuestras libertades civiles o básicas.

10. **“Puedo oponerme a sistemas injustos”**. Como individuos críticos podemos enfrentarnos a sistemas injustos. La mayoría de individuos no lo hacen por cálculos de costes y beneficios, y prefieren caer en la autocomplacencia y la falsa seguridad que les da la inacción. Ahora bien, como individuos críticos no podemos caer en tales entresijos, pues una actitud valiente puede servir de inspiración para la adhesión e imitación de esa actitud.

De este modo, concluimos que ambas propuestas, la de Nussbaum y Zimbardo, convergen bajo la idea de un individuo que debe formarse, con el fin de estar preparado para afrontar la diversidad de obstáculos que presenta el mundo. Esta frase puede sonar demasiado categórica, como si cada vez que el individuo saliese al mundo debiera estar alerta, pero, ¿acaso no es así? No es absurdo asumir que vivimos en un mundo regido por empresas cuyo objetivo se basa en el consumo de productos varios, los cuales necesitan de un alto grado de alienación por parte de los individuos consumidores para

generar la necesidad de consumir. Es, por ello, necesario que propuestas teóricas como las que ofrecen Nussbaum y Zimbardo, sin grandes alardes de posicionarse como un sistema teórico, son de vital importancia de cara a ofrecer un nuevo modelo de individuo. Un individuo que sea educado en el pensamiento crítico.

5. Conclusión y vías abiertas.

En el presente trabajo he intentado clarificar algunos puntos centrales relativos al pensamiento crítico. Se han abordado, desde un plano histórico, las diferentes definiciones que aparecen en la literatura filosófica sobre el pensamiento crítico. Sócrates, Descartes y Dewey son presentados como exponentes de un contexto histórico concreto, a fin de resaltar las similitudes y diferencias que puede tener el pensamiento crítico en los distintos periodos de la historia. En este sentido, el pensamiento crítico en estos autores destaca por la perseverancia y la aptitud hacia la duda que todos ellos poseen, así pues, la duda supone un aliciente a resolver por parte del pensador crítico que se mantiene cauteloso para no caer en falsos testimonios. A continuación, se toma el estado actual en el que se encuentra el pensamiento crítico atendiendo a dos cuestiones fundamentales. Dichas cuestiones se basan en que el pensamiento crítico debe entenderse en base a dos condiciones: condiciones externas y condiciones internas. Para las condiciones externas al pensamiento crítico se han ofrecido dos puntos de vista bastante similares. Por un lado, el punto de vista de Nussbaum muestra al individuo, privado de formación humanística, como un ser manipulado por las instituciones y poderes fácticos. Por otro lado, el punto de vista de Zimbardo tiene que ver con la vulnerabilidad del individuo ante las fuerzas situacionales si éste se encuentra desprevenido. Luego, para las condiciones internas al pensamiento crítico, se ha mostrado como este es una herramienta que se basa en habilidades, motivaciones y disposiciones. La conclusión a la que se llega es que la motivación juega un papel fundamental a la hora de poner en marcha el pensamiento crítico. Ello implica que no basta con poseer sólo las habilidades de un pensador crítico, sino que se debe contar con la motivación necesaria para usar dicho pensamiento. Además, se ha resaltado el papel que juega el autoengaño como escollo que un individuo crítico debe solventar. Finalmente, se ha resaltado el papel de la educación como medio para desarrollar el pensamiento crítico y se enumeran una serie de aptitudes que ha de poseer un individuo

provisto de pensamiento crítico para mantenerse en estado de alerta respecto a los posibles inconvenientes que le puedan surgir.

Como conclusión final a este breve acercamiento al tema se puede señalar que si defendemos que el pensamiento crítico es una herramienta, su utilidad reside tanto en su eficacia como conocimiento técnico como en la motivación para utilizar ese conocimiento. El papel de la motivación es incluso más importante porque la motivación a perseverar en el pensamiento crítico repercute en que tarde o temprano el conocimiento técnico sea adquirido, pero poseer el conocimiento técnico solo nos sirve para ocupar espacio en nuestra memoria si no hacemos nada con él. Así pues, a mi juicio, es importante una labor educativa que tenga en cuenta todos estos requisitos. Sin embargo, poner en marcha tal planteamiento supone chocar con los intereses de quienes no pueden permitirse el lujo de que haya individuos con estas capacidades críticas. Por consiguiente, para las élites es un problema notable que se dé esa situación por la incertidumbre que genera para sus intereses, debido a que una población de individuos instruidos en el pensamiento crítico no podrá ser sometida bajo ningún afán alienante. De este modo, para favorecer futuras líneas de investigación es necesario que haya una implicación por parte de las instituciones y del estado para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico que tendrán incidencia directa en el ámbito educativo.

6. Bibliografía.

- C. MARX y F. ENGELS, Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos, Barcelona, Grijalbo, 1974.
- DESCARTES. Discurso del método ; Meditaciones metafísicas seguidas de las objeciones y respuestas, Madrid, Editorial Gredos, 2015.
- DEWEY, J. (1989) Como pensamos, Barcelona, Paidós.
- FERNÁNDEZ ACEVEDO, G (2014). “Autoengaño y racionalidad práctica”. VI Congreso internacional de investigación y práctica profesional en psicología XXI jornadas de investigación décimo encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- GEYMONAT, L. Historia de la filosofía y la ciencia, Barcelona, Crítica, 1998.

- G.W.F. Hegel, Lecciones sobre la historia de la filosofía, [trad. De W. Roces], México, FCE, 1977, III.
- NUSSBAUM, M. C. Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades, Madrid, Katz Editores, 2010.
- PLATÓN. Diálogos V (Teeteto), Madrid, Editorial Gredos, 2015.
- SAAB, S. (2011). Modos de autoengaño y de razonamiento: teorías de proceso dual. Análisis filosófico, volumen 31 (2), pp. 193-218.
- VALENZUELA, J. NIETO, A. VALENZUELA, C. (2014). Motivación y disposiciones: enfoques alternativos para explicar el desempeño de habilidades de pensamiento crítico. Revista electrónica de investigación educativa, volumen 16 (3), pp. 16-32.
- VALENZUELA, J. NIETO, A. (2008). Motivación y pensamiento crítico: aportes para el estudio de esta relación. Revista electrónica de motivación y emoción, volumen 11 (28).
- ZIMBARDO, P. El Efecto Lucifer: el porqué de la maldad, Barcelona, Paidós, 2011.