

Revista Complutense de Educación

ISSN-e: 1988-2793

 EDICIONES
COMPLUTENSE<https://dx.doi.org/10.5209/rced.86937>

El desarrollo del pensamiento crítico como actitud en la enseñanza universitaria: el texto literario como recurso¹

Sara Martínez Mares²; Ana Risco Lázaro³

Recibido: Febrero 2022 / Evaluado: Mayo 2022 / Aceptado: Julio 2022

Resumen. El pensamiento crítico es una capacidad muy demandada entre el alumnado universitario, pero en esta etapa educativa disponemos de escasas herramientas para llevarla a cabo. Postulamos que parte del problema puede deberse al enfoque industrial-tecnológico de los actuales currículos educativos. En segundo lugar, analizamos el manejo general del concepto de pensamiento crítico entre el profesorado universitario. Si bien el concepto se ha dividido clásicamente entre habilidades y actitudes, los docentes parecen centrarse más en las habilidades cognitivas. Proponemos una recuperación del hábito moral en el concepto que también forma parte del ejercicio crítico sin negar la importancia de las habilidades cognitivas, que desarrollaremos a través de dos capacidades cuya tradición filosófica se remonta a la tesis de Arendt sobre el agente moral capaz de colaborar con el mal: aquel que no puede intuir las condiciones morales de sus acciones debido a la pura y simple irreflexión. Estas capacidades son la crítica a la autoridad y la imaginación moral. Finalmente, a través de la última capacidad justificaremos la propuesta del recurso a los textos literarios como formación del pensamiento crítico en la universidad, aunque no excluye otras etapas formativas. La actitud que se desprende del ejercicio constante del pensamiento crítico colabora activamente con una democracia sana que no puede dejar atrás la tradición cultural.

Palabras clave: pensamiento crítico; enseñanza superior; democracia; literatura

[en] The development of critical thinking as an attitude in higher education: the literary text as educative resource

Abstract. Critical thinking is a much demanded capacity among university students, but at this stage of education we have few tools to carry it out. We postulate that part of the problem may be due to the industrial-technological approach of the current educational curricula. Secondly, we analyze the general management of the concept of critical thinking among university professors that is commonly handled. While the concept has been classically divided between skills and attitudes, teachers seem to focus more on cognitive skills. We propose a recovery of the moral habit and attitude in the concept that are also part of the critical exercise without denying the importance of skills. The recovery of habit will be developed through two capacities whose philosophical tradition dates back to Hanna Arendt's thesis on the agent who collaborates with evil: the one who cannot intuit the moral conditions of his actions due to pure and simple thoughtlessness. Namely, there are two capacities to develop: critique of authority and moral imagination. Finally, through the last capacity we will justify the proposal of the use of literary texts as a formation of critical thinking in the university, although it does not exclude other formative stages. The attitude that emerges from the constant exercise of critical thinking actively collaborates with a healthy democracy that cannot leave cultural tradition behind.

Keywords: critical thinking; higher education; democracy; literature

Sumario. 1. Introducción. Situación del pensamiento crítico en la enseñanza superior. 2. El pensamiento crítico: ¿habilidad o actitud? 2.1. Capacidad de criticar a la autoridad. 2.2. La imaginación moral. 3. Justificación del uso de textos literarios en contenidos educativos transversales. 4. Reflexión final. 5. Referencias.

Cómo citar: Martínez-Mares, S.; Risco, A. (2023). El desarrollo del pensamiento crítico como actitud en la enseñanza universitaria: el texto literario como recurso. *Revista Complutense de Educación* 34(4), 965-974.

¹ El artículo se inscribe en el marco de la IV Convocatoria de proyectos de innovación docente (2020-21) de la Universidad Católica “San Vicente Mártir.”

² Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir” (España)
E-mail: sara.martinez@ucv.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4214-2176>

³ Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir” (España)
E-mail: ana.risco@ucv.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4925-1954>

1. Introducción. Situación del pensamiento crítico en la enseñanza superior

Si acudimos a los recientes planteamientos de la educación universitaria y los principios internacionales que la dirigen (Declaración de Bolonia, 1999) nos encontramos con que los “objetivos de máxima relevancia para el establecimiento del espacio europeo de enseñanza superior” son “la adopción de un sistema de títulos de sencilla legibilidad y comparabilidad, (...) con tal de favorecer la *employability* (ocupabilidad) de los ciudadanos europeos y la competitividad internacional del sistema europeo de enseñanza superior”. El segundo objetivo explica los dos ciclos establecidos, el primero dura como mínimo tres años y “el título otorgado al final del primer ciclo será utilizable como cualificación en el mercado laboral europeo”.

Esta visión entra en sintonía con informes elaborados por instituciones económicas de proyección internacional que parecen ostentar legitimidad en la preparación de planteamientos educativos. La primera edición del informe titulado *El futuro de los empleos*, del Foro Económico Mundial (2016) se muestra como un “llamado a la acción” para invitar urgentemente a las empresas y gobiernos a generar un grupo grande de individuos re-habilitados (*re-skilled*) que se adapten a los cambios en la empleabilidad dado lo que denominan “cuarta revolución industrial”, y así hacer que la transición sea lo más suave posible –en tanto que se perderán muchos millones de empleos, para generar, bajo sus previsiones, otros totalmente nuevos en un futuro previsto para 2025.⁴ El informe también deja ver una tesis sobre la educación: “La mayoría de los sistemas educativos existentes (...) continúan una serie de prácticas del siglo XX que están obstaculizando el progreso en los problemas actuales del talento y del mercado de trabajo” (p. 32). Los autores atribuyen el estancamiento del progreso a dos causas: la división clásica del conocimiento entre humanidades y ciencias y, en segundo lugar, a que se premia a aquellos que acceden a la enseñanza superior/universitaria, cuando lo que importa es centrarnos en el contenido del aprendizaje. Ante esto, su posición es grave si pretenden llevarla a cabo y debería ser revisada por investigadores en educación: “No hay buenas razones para seguir manteniendo indefinidamente ninguna de las dos en el mundo de hoy” (Ibid.).

Asimismo, acorde a estos objetivos, el eje de la evaluación ha virado hacia la adquisición de competencias. Por mucho que algunos investigadores quieran huir del reduccionismo “tecnificista-operacional” del concepto reiteran que “las competencias emergieron como una respuesta capaz de enfrentar las relaciones entre lo académico, los aprendizajes y los desafíos laborales de los sujetos” (Ríos-Muñoz y Herrera-Araya, 2017, p. 1077). La apelación a la competencia ha querido recuperar el principio de experiencia en la educación; no obstante, la experiencia de las personas no se puede reducir sólo al ámbito laboral o técnico. En este sentido, cuando el objetivo principal de las instituciones que marcan las pautas educativas es la competitividad y finalmente el empleo y la generación de riqueza, entonces el criterio de eficiencia y utilidad se vuelven también prioritarios en el abordaje de la educación. Las implicaciones antropológicas de este giro son enormes: la tendencia reduccionista hacia el “saber hacer” implica que “una persona es competente no por lo que el desarrollo de esa competencia ha supuesto para ella, sino por la repercusión que tiene la competencia fuera de la persona” (Orón, 2018, p. 245). Sin embargo, hacer cosas no implica que los alumnos crezcan por dentro (Llano, 2009). No es de extrañar que tengamos un número creciente de alumnado universitario cuyo interés por estudiar no vaya más allá del aprendizaje técnico de lo que su grado puede ofrecer.

El manifiesto de Nussbaum (2010), titulado *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, aporta una razón para comprender por qué el pensamiento reflexivo no se trabaja de manera directa en los y las estudiantes de educación superior:

Distraídos por la búsqueda de riqueza, nos inclinamos cada vez más por esperar de nuestras escuelas que formen personas aptas para generar renta en lugar de ciudadanos reflexivos. (...) ¿Con qué nos encontraremos en un futuro si esas tendencias se prolongan? Pues tendremos naciones enteras compuestas por personas con formación técnica, pero sin la menor capacidad para criticar a la autoridad, es decir, naciones enteras de generadores de renta con la imaginación atrofiada (p. 187).

La crítica de fondo no es novedosa: recuperar el lugar del pensamiento crítico ya forma parte de la lucha del educador verdaderamente comprometido contra el afán industrio-tecnológico de obtener personas con una formación netamente específica o técnica. Así lo denunciaba Ortega a principios del siglo XX ante la ola ideológica de “europeizar” España:

La enseñanza clásica es una rémora para la cultura moderna, se dice, y está mandada recoger en todos los países civilizados. Esos dos años que pierde el niño en traducir a Cicerón y a Virgilio, podrá ganarlos aprendiendo a componer un timbre eléctrico o a hacer una rueda más o menos dentada (Ortega y Gasset, citado en Rumayor, 2015, p. 78).

⁴ En nuestra opinión, no es una revolución espontánea, sino planificada: “Ahora es urgente implementar un Reset Global [reinicio o puesta a cero] hacia un sistema socioeconómico que sea más justo, sostenible y equitativo, en el que se revitalice la movilidad social, se restablezca la cohesión social y la prosperidad económica sea compatible con un planeta saludable” (Schwab y Zahidi, 2020, p.3).

¿Cuál es el problema, podría argüir alguien, de querer más renta en un país, o de querer enseñar únicamente a elaborar ruedas dentadas o, adaptándonos a la inminente actualidad, querer formar técnicos especialistas en Big Data o en nanotubos? En efecto, cualquier técnica específica, ya sea el trabajo sobre un material o la programación de algoritmos, forman parte de una red de relaciones mucho más amplia: a quién va dirigido, para qué se va a usar, quién se beneficia, qué concepción de progreso cultural se tiene en el contexto de fabricación de la rueda dentada o del uso de Big Data, etc. No perder de vista todo este vasto complejo es tarea de una reflexión inducida tanto por la familia como por el mismo profesorado en sus clases. No obstante, la adquisición de habilidades y disposiciones del pensamiento crítico en el alumnado no puede ser una cuestión de expectación implícita (Abrami et al., 2008).

El triunfo de la técnica, decía Anders (2001), ha hecho que nuestro mundo, aunque edificado por nosotros mismos, “haya alcanzado tal enormidad que ha dejado de ser realmente «*nuestro*» en un sentido psicológicamente verificable” (p. 27). La naturaleza del trabajo industrial y burocrático ha provocado al *hombre medial*: “La promesa secreta del hombre medial es [...] no tener a la vista el *eidos* o *telos* inherente al hacer; brevemente: permanecer ciego respecto a la finalidad” (Anders, 2011, p. 3). Recordemos que Anders lleva en el corazón de sus escritos el ejemplo más drástico de tecnicificación durante el siglo pasado:

ha habido una aniquilación institucional e industrial de seres humanos; de millones de seres humanos. (...) [Ha] habido dirigentes y ejecutores de estos actos: Eichmann serviles (hombres que aceptaron estos trabajos como cualesquiera otros y que se excusaron apelando a las órdenes recibidas y a la lealtad (Anders, 2001, p. 27).

Por tanto, como docentes en educación universitaria nos planteamos la cuestión de cómo ayudar a nuestro alumnado a ampliar la mira de su quehacer específico y a reflexionar sobre ello de una manera crítica.

2. Pensamiento crítico: ¿habilidad o actitud?

Hay varias maneras pedagógicas de abordar conceptos sobre los que necesitamos claridad. Dos de ellas son la vía etimológica y la “vía negativa”. En cuanto a la etimología de la palabra “crítico”, proveniente del griego κριτικός, hace referencia a “aptitud para juzgar”, acepción empleada por Platón y Aristóteles (Chantrainé, 1968). Su raíz se emplea tanto para la palabra “cribar o cerner” como para “juzgar”. Con un juego de palabras podría ser válida la interpretación siguiente: la capacidad de juzgar es comparable a aquél que separa la harina del grano o que cierne o batea separando metales preciosos de lo que es tierra. Separa lo que sirve de lo que no sirve, separa lo que es bueno de lo malo. Para obtener lo valioso necesitamos un cernidor o una herramienta, esto es, algún *criterio* adecuado –valga la redundancia.

En cuanto a la vía negativa, es decir, lo que *no* es ser crítico, implica una elaboración más sencilla: pensamiento estanco, incapaz de contrastar, que no indaga más allá, que no se hace preguntas, que no dialoga con los que piensan distinto, que sus creencias epistémicas no son basadas en argumentos sino en axiomas o dogmas, etc.

En cuanto al concepto amplio y descrito en positivo, Facione (1990) recoge la división de componentes que se ha hecho ya clásica: el PC es un conjunto armónico entre habilidades y disposiciones. La American Philosophical Association señaló seis habilidades (interpretación, análisis, capacidades de inferencia y explicación y auto-regulación), y 19 disposiciones o hábitos. En cuanto a los últimos:

El pensador crítico ideal es habitualmente indagador, bien informado, confía en la razón, de mente abierta, flexible, imparcial en la evaluación, honesto en el enfrentamiento de prejuicios personales, prudente en la toma de decisiones, dispuesto a reconsiderar, claro acerca de los problemas, ordenado en asuntos complejos, diligente en la búsqueda de información relevante, razonable en la selección de criterios, [etc.] (Facione, 1990, p. 2).

No obstante, parece que la tendencia entre los docentes universitarios es concebir el pensamiento crítico como ese conjunto de competencias del estudiante, más relacionadas con las habilidades anteriores. El estudio de Bezanilla et al. (2018), una investigación mixta cuantitativa/cualitativa con 230 docentes universitarios, arroja que la mayor parte de docentes define el pensamiento crítico con las operaciones de “Analizar/Organizar” y “Razonar/Argumentar” (52,3%) y son pocos (3,5%) los que llegan a incluir en la definición el “Actuar/Comprometerse”. Según los autores, “pocos docentes conciben el pensamiento crítico con la connotación de acción e implicación social” (p. 105).

Otros meta-análisis que muestran resultados de tests validados sobre la relación entre pensamiento crítico y logro académico en la educación superior postulan que las habilidades antes mencionadas “jugarían un rol moderador en la relación entre las disposiciones al PC y el logro académico” (Enríquez-Canto et al., 2021, p. 526). Esto se debe, según los autores, a que la magnitud de los efectos fue mayor en los estudios que

midieron habilidades. No cabe duda de que estas se pueden cuantificar mejor, pero el problema sería relacionar directamente el PC únicamente con el conjunto de las mismas. Ciertamente necesitamos habilidades de razonamiento, comparación y análisis; ahora bien, un algoritmo puede realizar tareas de comparación histórica o teórica más rápidamente que nuestros procesos cerebrales. Asimismo, hay personas cuya altas capacidades lógicas y analíticas les permiten especular hasta el final las consecuencias de alguna opción planteada; pero no se deciden por ninguna como mejor opción, o se quedan impasibles ante los efectos que se desencadenan. Pero esto no podría ser calificado de reflexión crítica, sino de capacidad analítica o de mero escepticismo. ¿Qué marca la diferencia entonces?

Parte de la respuesta se encuentra en las contra-narrativas al concepto de PC que ofrece la APA. Según comentan Abrami et al. (2014) además de habilidades y disposiciones otros autores piden “un estilo de crítica más robusto que permita a los/las estudiantes cuestionar aspectos fundacionales de los sistemas sociales que habitan” (p.4). Asimismo, la definición de la APA no contempla “la intuición, la emoción y la imaginación” (Thayer-Bacon, cit. Abrami et al., 2014, p.3) que están presentes en conversaciones constructivas y efectivas.

Ciertamente, se le puede enseñar explícitamente al alumnado habilidades de inferencias con asignaturas como la lógica, se le puede enseñar a evaluar un problema a través del estudio de casos, se le puede enseñar a analizar y descomponer a través de la matemática, pero cada una de ellas, siendo necesarias para el PC, no son suficientes. Tampoco parece suficiente su suma. Bezanilla et al. (2018) proponen un abordaje del PC por niveles de intensidad o de progreso. En el primer nivel sitúan habilidades como el análisis y el razonamiento. En el segundo nivel, en cambio, sitúa un componente más actitudinal como el cuestionamiento de las propias certezas. Nuestra visión, en cambio, propone que los elementos mencionados en las contra-narrativas, así como algunas de las disposiciones que los filósofos morales reconocerían como partes de la virtud de la prudencia (actitud de apertura a lo real) forman parte ya de cualquiera de los niveles. Las actitudes entrelazan las habilidades. Lo que quizás otorgue el carácter de suficiencia al PC puede ser pensar en la misma meta: la aspiración a obtener la mejor evaluación posible sobre la realidad de un tema concreto. Su *consecuencia*, por tanto, es posicionarse éticamente sobre el asunto a reflexionar cuando se tercie la oportunidad.

Abordaremos a continuación dos actitudes que contienen de manera gráfica lo que conforma el PC: la capacidad para criticar a la autoridad y la imaginación moral. Su abordaje nos permitirá justificar el papel del uso de los textos literarios en la formación universitaria.

2.1. Capacidad de criticar a la autoridad

Respecto a esta capacidad, así finaliza Stanley Milgram el libro sobre el análisis del experimento que lo hizo famoso:⁵

Deber nuestro es, si queremos vivir una vida no desprovista totalmente de sentido y significado, no aceptar cosa alguna que se halle en contradicción con nuestra experiencia básica por el mero hecho de que se nos venga por tradición, convención o autoridad. Es muy posible que nuestra decisión sea falsa. Pero es preciso decir que la expresión de nuestra personalidad se ve frustrada ya en sus mismas raíces a no ser que las certezas que nos piden que aceptemos coincidan con las certezas que constituyen el objeto de nuestra experiencia (Milgram, 1984, p. 175).

Milgram desarrolla los mecanismos sistemáticos utilizados para generar obediencia tomando como ejemplo aquellos que fueron usados con los soldados estadounidenses en la Guerra de Vietnam. Muchos criterios empleados coinciden también con el actual sistema de legitimación de nuevas ideas. Mencionemos dos: la inculcación de la creencia en un “noble” ideal por el que se lucha y ante el que uno ofrece sacrificios (la democracia norteamericana, la higiene, la salud, etc.); en segundo lugar, las normativas empleadas con lenguaje eufemístico que nos ponen en un estado de alerta ante el creciente “bombardeo de epítetos”, es decir, ante “una guerra de palabras entre «nombres nobles», nombres apreciativos que el ideólogo se atribuye a sí mismo, y «nombres innobles», descalificatorios y peyorativos, que el ideólogo endosa a sus adversarios” (Sartori, 2009, p. 89).

El ejercicio de análisis de palabras nobles, bajo el prisma de una metodología temporalmente escéptica, alcanza los mecanismos de la obediencia ciega y se debe hacer también con las propuestas políticas, leyes, o cambios de sistema económico y moral cuando están destinados a interceptar lo que era, en palabras de Milgram, “el objeto de nuestra experiencia”. La filosofía moral tiene clara la tesis sobre lo que puede provocar en un futuro no muy lejano la ausencia de esta reflexión. Por ejemplo, el oficial nazi Eichmann reconoció en el juicio de Jerusalén lo que se le imputaba, pero según Arendt (1999), tenía una convicción sincera de no haber obrado mal. Esto es lo que llama profundamente la atención: Eichmann era un hombre, en sus

⁵ El experimento trataba de ver hasta qué punto la conciencia moral es vencida por una normativa que proviene de una autoridad, científica, en su caso. Los voluntarios del experimento tenían la orden de dar descargas eléctricas al “aprendiz” cuando se equivocaba en un ejercicio de memoria, llegando algunos a aplicar incluso los 450 voltios.

palabras, terroríficamente normal. El escándalo sobre esta inconsistencia moral reside en cometer delitos en circunstancias que le impiden intuir que está realizando actos de maldad y la causa principal era la pura y simple irreflexión:

Cualquier cosa que Eichmann hiciera la hacía, al menos así lo creía, en su condición de ciudadano fiel cumplidor de la ley. Tal como dijo una y otra vez a la policía y al tribunal, cumplía con su deber; no sólo obedecía órdenes, sino que también obedecía la ley (Arendt, 1999, p. 205).

Como confirmó después de ser interrogado por el juez, identificar su voluntad con lo que la ley requería era, según Eichmann, cumplir con el imperativo moral que, en su caso, era “la voluntad del Führer” (p. 206).

Después de este episodio tenemos la intuición de que Eichmann *debería* haber analizado sus actos a la luz de cualquier otra alternativa y es ahí donde le atribuimos la responsabilidad moral por lo que hizo. No se trata sólo de alternativas materialmente posibles –podía haber renunciado a su cargo sin penalización– sino, al menos, aquella vía que se abre ante la pregunta tan simple como si está *bien* o *mal* lo que uno hace. La pregunta por la evaluación moral debe hacerse tenga uno el rol que tenga, o el puesto o el grado de aspiración en la carrera profesional. Cumplir con los objetivos de una empresa y escalar cargos dentro de ella puede estar muy bien, pero ese rol de buen trabajador no es incompatible con otros roles: “Los participantes del experimento de Milgram no eran sólo «maestros», con las obligaciones que les eran indicadas por el experimentador, sino también, entre otras cosas, miembros de una comunidad moral, con obligaciones enfrentadas a aquellas” (Moya, 2017, p. 199).

La indiferencia de Eichmann ante motivos éticos tuvo que ver, entre otras cosas, con la plena confianza en una ideología o líder político que, teniendo la capacidad, sin embargo, de ofrecer cierto sentido y marco identitario, le llevó a no cuestionarse las bases de sus creencias evaluativas. Es precisamente esa especie de ingenua ignorancia la que nos lleva ante lo perplejo de su caso que, no obstante, no le exime responsabilidad.

El caso Eichmann es un llamado para ejercitarse la reflexión ante propuestas o grandes narrativas que vienen dadas incluso por organismos a los que atribuimos legitimidad y que, a su vez, por esa misma razón, tienen tanto poder de acción. La historia de la humanidad nos cuenta que el poder se utiliza para el bien, pero también se utiliza para el mal, para someter y esclavizar, para ganar riquezas a costa de otros, etc. Esto ocurría antaño y ocurre también hoy, aunque tengamos la carta de los Derechos Humanos en la mano. La presión social ha pasado “del mundo de la moda (...) al ámbito de los modelos de conducta, de la presión por imponer lo políticamente correcto e, incluso, de la secularización de la blasfemia” (Ibáñez-Martín, 2021, p. 36). Ante corrientes propuestas por grandes organismos internacionales, el hecho de utilizar la reflexión de manera crítica nos puede llevar a posturas políticamente incorrectas puesto que el agente crítico mira con lupa los presupuestos de las teorías en boga, así como si existen otras alternativas a las visiones dominantes: “El pensamiento crítico depende de elementos trascendentes del lenguaje ordinario, las palabras e ideas que revelan suposiciones y cosmovisiones, y las herramientas para mediar diferencias entre sistemas de valores opuestos” (Wals y Jickling, 2002, p. 223).

Pongamos algún ejemplo actual. Podríamos hablar de las medidas adoptadas ahora por muchas empresas y organismos públicos en pro de la sostenibilidad del ecosistema; o de por qué se pretende desde la política educativa que las mujeres entren en carreras técnico-científicas. Ambas líneas son expresadas continuamente en nuestros medios de comunicación, así como en los próximos temarios de los estudios primarios y secundarios. La búsqueda de razones respecto a estas políticas constantes hace que nos preguntemos si hay *alguien* que considere que sólo las carreras tecnológicas son importantes, y por qué no lo son las otras, como la educación o la medicina –carreras de mayoría femenina en aula. En cuanto a los modelos sostenibles que se planifican desde organismos internacionales y que nosotros no podemos más que aceptar, habría que hacerse muchas más preguntas, por ejemplo, si todos los científicos expertos están de acuerdo con la causa dominante del cambio climático:

Nadie tiene una visión simple de lo que implica un “buen” estilo de vida. Nadie sabe qué es lo mejor respecto a sostener los ecosistemas para nuestro beneficio, el de nuestros hijos y también el de otras formas de vida. (...). Es un mito pensar que hay una sola visión o una mejor forma de sostener el planeta o qué clase de planeta debe ser sostenible (Ibíd., p. 223).

Por esta razón, los autores comentan que el alumnado debe estar en posición de examinar críticas de la racionalidad científica y técnica y sus estilos de vida. “Si nuestras universidades no facilitan esto entonces básicamente fallan en implicarlos en uno de los mayores retos políticos de nuestro tiempo” (Ibíd.). El contraste con un único cauce de acción es imprescindible para el PC. ¿Cómo entonces, podemos educar en la obtención de herramientas de visualización de cosmovisiones, o de acudir a sistemas de valores que ofrezcan contrastes? Una respuesta parcial la podemos obtener en la siguiente capacidad.

2.2. La imaginación moral

Si la democracia implica respetar el derecho a las personas a elegir estilos de vida con los que yo no estoy de acuerdo (Nussbaum, 2011), también quiere decir que es en el respeto —y en la no descalificación del otro —el escenario apropiado para ejercitar el pensamiento reflexivo. El *respeto*, uno de los tan predicados valores de nuestro tiempo, nace con la diferencia, no eliminándola, reconociendo la alteridad (Pieper, 1997) y reverenciando sus posibilidades de ser *otro* en formas concretas de acción y pensamiento. Esto no significa que se tenga que estar de acuerdo con lo que el otro piensa o hace, sino aceptar y acoger la persona que incardina otras vivencias, valores o percepciones. Pero este ejercicio no es automático y requiere de herramientas. Muchas veces pensamos que la educación moral es ofertar una lista de cosas positivas y cosas negativas que las personas tienen que adoptar o rechazar. En este caso pareciera que el educador tiene la misión de condicionar disposiciones de rechazo o aceptación ante nuevas corrientes de pensamiento o de adquisición de comportamientos, aunque sea en nombre de “nobles” ideales. No obstante, si bien la ética se pregunta por las condiciones de conocimiento o qué sea *lo justo*, cabe decir primeramente que basar la justicia en el cumplimiento de normas o pactos, en la obtención de comportamientos disciplinados o en inculcar ciertas creencias filantrópicas no es suficiente para capacitar a las personas en formación a ser sensibles ante las alegrías y los sufrimientos de los demás. En la actualidad, se percibe que muchas personas son conscientes de la lista de acciones relativas al buen comportamiento social pero no hay mucho más lugar en el que se pueda hacer un intento de reflexión moral para llegar a las razones que sustentan esas normas. Este tipo de educación moral se confunde fácilmente con el condicionamiento y la manipulación, pero la educación, ya sea moral o académica, no consiste en presionar conciencias, en convencer a base de repetir (Llano, 2009), ni tampoco debería favorecer la cómoda cerrazón ideológica.

Ciertamente, tenemos actitudes casi innatas que nos ayudan a defender las creencias relacionadas con nuestra identidad. Esto no es necesariamente negativo, pero muchas veces esas actitudes forman parte del “pensamiento egocéntrico” (Paul y Elder, 2003). Los autores elaboran la siguiente lista de los estándares psicológicos que propician esa cerrazón: “Es cierto porque creo en ello, es cierto porque creemos en ello, (...) es cierto porque así siempre lo he creído, es cierto porque me conviene creerlo” (p. 9). Un paso más sería sostener que lo único razonable es la creencia en los valores propios, descalificando, a su vez, a los que tienen creencias opuestas.

Son precisamente los recursos de la imaginación los que nos ayudan a abrirnos al diálogo o a la evidencia, cosa imprescindible para mantener cierta salud democrática. En este sentido:

Del mismo modo que es preciso diseñar imaginativamente estrategias para enseñar a pensar, también es necesario —incluso más importante— pensar cómo conseguir que estas bases morales sean vividas, teniendo presente la observación aristotélica de que las cuestiones morales no están llamadas simplemente a ser conocidas, sino primeramente vividas (Ibáñez-Martín, 2021, p. 45).

Así pues, estas bases “morales y afectivas que favorecen un juicio acertado” (Ibíd.) es lo que hemos denominado imaginación moral. El acercamiento a las vidas concretas de los *otros* forma parte de este ejercicio ya que puede estimular un cambio de pensamiento moral si este era, en principio, cruel, mezquino, mediocre e, incluso, violento. Para ilustrar esta hipótesis, Nussbaum (2003) reflexiona sobre una de las novelas de James, *La princesa Casamassima*, en la que el protagonista cambia de opinión moral a lo largo de la novela: en un principio defiende la revolución del mundo obrero a través de la violencia y el derramamiento de sangre. Pero a raíz del encuentro con personas de la aristocracia hace que su opinión derive hacia la propuesta de un cambio social lento y pacífico, basado en el diálogo. A su vez, a raíz también del encuentro con personas que él odiaba *en abstracto* y con el descubrimiento del legado espiritual de la humanidad —el arte— es capaz de “salir de su estereotipo negativo”. Con esto, Nussbaum concluye lo siguiente:

Parece afirmarse que, si tenemos la experiencia verdadera y vívida de una vida humana concreta, si nos imaginamos cómo es vivir esa vida y, al mismo tiempo, nos permitimos todo rango de respuestas emocionales en relación a esa vida concreta, no podremos hacer (si tenemos una buena base moral) ciertas cosas a esa persona. Lo vívido conduce a la ternura, la imaginación a la compasión. El paciente esfuerzo por ver modera la tosquedad de que se nutre el horror político (Nussbaum, 2003, p. 30).

Asimismo, el arte y la literatura manifiestan una ventaja práctica para imaginar vidas posibles y conectarlas con sufrimientos que vemos directamente en la vida de otros y en la nuestra. Un ejercicio adecuado de esta herramienta puede requerir incluso otra actitud del pensador crítico: que revisemos nuestras propias “lealtades ideológicas y a poner el dedo en la llaga, también cuando la llaga está entre los míos” (Meseguer, 2016, p. 43).

A través de los textos literarios clásicos, entre otros, el lector puede inmiscuirse en los dilemas vitales que sufren los protagonistas y plantearse él mismo la pregunta empática de qué hubiera hecho en su lugar. Por tanto, la educación moral no trata estrictamente de que el alumnado responda siempre ante las exigencias de

la moralidad positiva, sino que lo verdaderamente importante es el cómo responder ante una persona concreta que sufre, se alegra, ama, tiene objetivos y proyectos, etc., en otras palabras:

Una sabiduría que trata de construirse a sí misma usando solo de la razón empírica, no es capaz de dar una respuesta suficiente a las grandes preguntas existenciales, para cuyo estudio es preciso acudir a ese caudal de experiencias éticas que configura una sabiduría histórica que acoge (...) un variado conjunto de aportaciones que los hombres han alcanzado a través de todas las fuentes de conocimiento que poseemos (Ibáñez-Martín, 2021, p. 40).

La conexión del PC con la democracia se percibe, pues, en evitar la cerrazón egocéntrica y en capacitar para la escucha. Por esta razón, la definición de PC que elabora Linda Elder es de suma ayuda ya que se centra sobre todo en las olvidadas actitudes éticas sin desechar, al mismo tiempo, las habilidades cognitivas en las que otros autores apoyan su definición. En sus palabras, las personas que piensan críticamente:

[...] Se dan cuenta de que no importa cuán hábiles sean como pensadores, siempre pueden mejorar sus habilidades de razonamiento y a veces serán víctimas de errores en el razonamiento, irracionalidad humana, prejuicios, sesgos, distorsiones, reglas sociales y tabúes acríticamente aceptados, interés propio e intereses creados. Se esfuerzan por mejorar el mundo en la medida de sus posibilidades y contribuyen a una sociedad más racional y civilizada. Evitan pensar de manera simplista sobre temas complicados y se esfuerzan por considerar apropiadamente los derechos y necesidades de otros relevantes. [...] Encarnan el principio socrático: La vida no examinada no vale la pena vivirse, porque se dan cuenta de que muchas vidas no examinadas juntas terminan en un mundo no crítico, injusto y peligroso (Elder, cit. Scriven y Paul, s.f.).

3. Justificación del uso de textos literarios en contenidos educativos transversales

Siguiendo a Ennis, hay varias maneras de abordar la enseñanza para el PC: instrucción general, método por infusión, por inmersión o un enfoque mixto (Ennis, cit. Abrami et al., 2014). El método general enseña exclusivamente técnicas argumentales, habilidades y disposiciones del PC. En cambio, la metodología por infusión, inmersión y mixta van unidas a asignaturas concretas. En un curso por infusión se imparte la asignatura mientras que se trabajan explícitamente objetivos del PC. En un curso por inmersión, la asignatura es provocativa al pensamiento, pero no hay mención explícita a objetivos del PC. Un enfoque mixto es una combinación del método general con el de infusión o inmersión y “el PC se enseña en una trayectoria independiente dentro de una materia específica” (Abrami et al., 2014, p. 1105). Los autores concluyen que la metodología mixta tuvo un efecto mayor, mientras que el método de inmersión, donde el PC es un subproducto de la enseñanza, tuvo menor repercusión (p. 1121). Claro está que la aproximación general contiene variables más fácilmente cuantificables y quizás requiere resultados a corto plazo. Ennis, basado en otros estudios, también comenta que “la media sobre el efecto de los cursos que combinan el pensamiento crítico con la materia [...] es considerablemente mayor” (Ennis, 2018, p. 177). En concreto, no descartamos la metodología mixta, pero nuestra propuesta defiende la metodología por infusión como mejor opción en la enseñanza universitaria.

La metodología de inmersión es la que obtiene menores efectos según los estudios, pero confiamos en que el PC no contiene una obsolescencia programada. Los resultados no pueden verse a corto plazo únicamente. En realidad, la metodología por inmersión es la que se emplearía durante años en la escuela. El alumnado debe crecer con historias, cuentos, aplicaciones científicas, tradiciones culturales, simbología, etc., a las que posteriormente pueda recurrir. Las historias “remiten, pues, al estudiante, a lo que significa ser humano” (Carreira, 2020, p. 116). Curiosamente, tenemos en las nuevas leyes sobre educación constantes incursiones en el currículum diferentes a nuestra propuesta. Por ejemplo, en cuanto al cambio propuesto por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, en la redacción de currículum en la asignatura de Lengua y Literatura en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, Zafra comenta que el aprendizaje de la lectura no se limitará a obras literarias, como sucedió, señala el documento, durante siglos, sino que junto a ellas se enseñará a leer “todo tipo de textos, con diferentes propósitos de lectura”, además de a “navegar y buscar en la red, seleccionar la información fiable, elaborarla e integrarla en esquemas propios” (Zafra, 2021).

No obstante, la persona comprometida con la educación no debe perder de vista que:

Las narraciones son el vehículo primario para la educación moral de los más jóvenes y la forma primaria en la que los humanos de cualquier edad desarrollan y alteran su sensibilidad moral. Las narraciones capturan la imaginación y provocan emociones que motivan a la acción (Zagzebski, 2013, p. 196).

En cuanto a la enseñanza superior, el objetivo educativo ya no es alcanzar una cultura general y, por tanto, el tiempo de enseñanza de PC es más limitado, pero no menos importante, por lo que la metodología por infusión

casa mejor con esta etapa. Muchos partidarios de la educación del carácter apoyan el uso de material motivador en las aulas, como arte y cine (Ver Sanderse, 2013, para una revisión en este tema). En concreto, la literatura narrativa tiene un enorme potencial para conectar el vicio y la virtud con las implicaciones derivadas del bien o el mal humanos (Carr, 2019). Por ejemplo, Antígona o Hipólito llevarán al alumnado a enfrentar dos niveles diferentes de moralidad –la de los dioses vs. la de los pactos humanos –con sus desastrosas consecuencias bajo el prisma de cualquier opción. Pero necesariamente requiere del ejercicio imaginativo de entender si quebrar la ley positiva es más importante que los lazos del amor, cuyas leyes parecen, más bien, eternas. El relato bíblico de Susana y los viejos (Dn, 13) nos ofrece una escena sobre la corrupción de los jueces de un pueblo ante quienes se entregaban sexualmente las muchachas por miedo a ellos, hasta que una de ellas dice “basta”; el adulterio del rey David muestra que aquel corazón agraciado también puede apoltronarse en su papel de rey y ejercer su poder de manera despótica. El rey Lear puede mostrarnos el componente trágico del narcisismo y de los chantajes emocionales; y en Macbeth podemos ver cómo la emoción de la culpa desmonta la fría racionalidad de un juicio de valor perfectamente calculado. Se puede trabajar muchas actitudes morales a través de fragmentos escogidos puesto que “el poeta, al forjar sus caracteres realiza una universalización ideal de la experiencia humana” (Fontán, 1974, p. 22). El tipo de literatura mencionado engloba especialmente obras paradigmáticas cargadas de dilemas morales y pensamientos ambivalentes y compromisos que desvelan el interior de la vida humana:

Mientras los alumnos que estudian literatura pueden aprender mucho sobre lo peor del carácter- sobre cómo los agentes humanos pueden llegar a la tristeza a través de una serie de defectos personales, a partir de los ejemplos de Medea, Otelo, Macbeth, Lord Jim y el Gran Gatsby, también pueden aprender algo de lo mejor del carácter humano de personajes como Antígona, Hermione y Portia de Shakespeare, o Jane Eyre y Tess de los d'Urbervilles (Carr, 2019, p. 10).

El relato de la experiencia humana dota al alumnado de esquemas de interpretación de lo que ocurre tanto en su mundo interior como en el externo transcurso de los hechos histórico-políticos. El uso de los relatos literarios, por tanto, cabe, a largo plazo, dentro de una metodología de inmersión e infusión que se preocupe de formar este pensamiento “universal y abstracto” (Fontán, 1974).

Aunque el grado universitario pertenezca al campo científico, sin descartar el contenido curricular concreto como pide la metodología por infusión, se pueden trabajar las habilidades generales necesarias, así como comparaciones y reflexiones de carácter ético o social de su especificidad académica. Hay textos literarios que reflejan las situaciones sociales desoladoras provocadas por el auge de la técnica y la industria (Dickens), hay relatos autobiográficos sobre los efectos de la burocratización de las vidas humanas, como hemos visto con Anders, o relatos históricos sobre los abusos del poder en las revoluciones. Estos textos amplían la mira del quehacer técnico y fundan el bagaje cultural interno del alumnado otorgándole contrastes y posibilidades de acción para reflexionar sobre la actualidad del fragmento escogido: “La tierra fértil, el humus, del que pueden salir investigadores, es decir, profesionales creativos, es un ámbito educativo en el que al alumno se le pone en contacto con las creaciones más altas de humanidad” (Llano, 2009, p. 87).

4. Reflexión final

Como humanistas preocupadas por la educación vemos un problema grave cuando el conocimiento se parcela y sólo se lo toma por el empleo que podemos hacer con él. El empleo, la ocupación o las revoluciones económicas programadas no deben ser los únicos requisitos o condicionantes para las propuestas cambiantes de los planes de estudios o de leyes sobre educación que luego toman cuerpo en currículos concretos. El precio que pagamos por la excesiva centralización en programas técnicos parece ser la facilidad con la que se opaca el pensamiento crítico. Resulta, cuanto menos paradójico, que según la edición 2020 del Informe *The Future of Jobs* el “pensamiento crítico y análisis” se sitúan en el número 4 del top 15 de las *habilidades* demandadas por las empresas para el año 2025 (p. 36). Si hemos interpretado bien el documento, se requieren habilidades humanas (*re-skill* y *up-skill*) para nuevos empleos, y la educación y capacitación deben acomodarse a ellos. No obstante, estas políticas han llevado a cabo, entre otras cosas, el arrinconamiento de las horas de docencia en artes y humanidades, así como el intento de reducir las inversiones en investigación pública en tanto que las humanidades generan escaso impacto económico. A la élite económica no le conviene, como asegura constantemente Nussbaum, fomentar el pensamiento crítico. Nuestra realidad laboral está ya mediatisada. Lo que hacemos todos los días de manera productiva se pierde en una maraña de objetivos de cadena de producción, precios, proveedores y aplicaciones finales. Podría resultar una experiencia tan escalofriante como lo fue para el piloto del Enola Gay, cuya misión era apretar un botón tras el vuelo de reconocimiento de la ciudad de Hiroshima el 6 de agosto de 1945. Puede que no se llegue a tanto o puede que hayamos ya perdido de vista totalmente los productos finales de nuestras manos; pero sin ánimo de volver a que cualquier *tiempo perdido fue mejor*, si sabemos que la mediatisación forma

parte de nuestras vidas, al menos podemos pensar sobre ello y contrastar o comparar los detalles de nuestra cotidianidad para obtener algo más de autonomía y de reflexión. Por tanto, si queremos mantener vivo el PC, la universidad no debe ser concebida como un centro de formación estrictamente profesional o técnica; si bien prepara íntegramente a personas para trabajar, también las prepara para *ser*, como en la escuela y la familia, como haría cualquiera que se precie de educar.

5. Referencias

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D.I., Wade, A. C., & Persson, T. (2014). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 1–40.
- Abrami, P. C., Bernard, R.M., Borokhovski, E., Wade, A.C., Surkes, M. A., Tamim, R., & Zhang, D. (2008). Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102-1134. doi:10.3102/0034654308326084
- Anders, G. (2001). *Nosotros, los hijos de Eichmann*. Paidós.
- Anders, G. (2011). *El carácter anticuado del hombre. Sobre el alma en la segunda revolución industrial*. (Vol. I). Pre-textos.
- Arendt, H. (1999). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Lumen.
- Bezanilla Albisuua, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S., & Carrasco, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, XLIV(1), 89-113.
- Carr, D. (2019). Moral exemplification in narrative literature and art. *Journal of Moral Education*, 48(3), 358-368.
- Carreira, C. (2020). *Literatura y mimesis: Fundamentos para una educación del carácter*. Octaedro.
- Chantraine, P. (1968). *Dictionnaire étymologique de la langue grecque*. Klincksieck.
- Declaración de Bolonia (1999). <https://www.educacionfp.gob.es/dctm/boloniaees/documentos/02que/declaracionbolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>
- Ennis, R. H. (2018). Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision. *Topoi*, 37, 165-184.
- Enríquez Canto, Y., Zapater Ferrer, E., & Diaz Gervasi, G. M. (2021). Disposición, habilidades del pensamiento crítico y éxito académico en estudiantes universitarios: metaanálisis. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 525-536.
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations*. American Philosophical Association.
- Fontán, A. (1974). *Humanismo romano*. Planeta.
- Foro Económico Mundial (2016). *The Future of Jobs Report. Employment, Skills and Workforce in the Fourth Industrial Revolution*. Recuperado de https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf
- Ibáñez-Martín, J. A. (2021). La enseñanza de la filosofía y el cultivo de la inteligencia. Una segunda mirada al Sentido Crítico y al Adoctrinamiento. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 33-50. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-11>
- Llano, A. (2009). La educación en la encrucijada. *Nueva revista de política, cultura y arte*, 126, 84-90.
- Meseguer, J. (2016). *Pensamiento crítico. Una actitud*. UNIR.
- Milgram, S. (1984). *La obediencia a la autoridad*. Desclée de Brouwer.
- Moya, C. J. (2017). *El libre albedrío. Un estudio filosófico*. Cátedra.
- Nussbaum, M. (2003). *El conocimiento del amor*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Nussbaum, M. (2011). *La libertad de conciencia: el ataque a la libertad de respeto*. Katz.
- Orón, J. (2018). Educación centrada en el crecimiento de la relación interpersonal. *Studia Poliana*, 241-262.
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *La miniguía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico. Obtenido de thecriticalthinking.org
- Pieper, J. (1997). *Las virtudes fundamentales*. Rialp.
- Ríos-Muñoz, D., & Herrera-Araya, D. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educ. Pesqui.*, 43(4), 1073-1086. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201706164230>
- Rumayor, M. (2015). El raciovitalismo de Ortega y la universidad que buscamos. *Revista Española de Pedagogía*, 260, 73-87.
- Sanderson, W. (2013). The meaning of role modelling in moral and character education. *Journal of Moral Education*, 42(1), 28-42. *Journal of Moral Education*, 1, 28-42.
- Sartori, G. (2009). *La democracia en treinta lecciones*. Taurus.
- Schwab, K., & Zahidi, S. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. World Economic Forum. Recuperado de <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/in-full>
- Scriven, M., & Paul, R. (s.f.). *The Foundation for Critical Thinking*. Recuperado el 20 de 09 de 2021, de <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
- Wals, A., & Jickling, B. (2002). “Sustainability” in Higher Education. From Doublethink and Newspeak to Critical Thinking and Meaniful Learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3(3), 221-232.

- Zafra, I. (13 de Octubre de 2021). Nuevas materias y horarios en la ESO: del feminismo y los derechos LGTBI a la alfabetización científica y digital. *El País*.
- Zagzebski, L. (2013). Moral exemplars in theory and practice [versión electrónica]. *Theory and Research in Education*, 11(2), 193-206.