

Conceptos sobre pensamiento crítico en el discurso de docentes de humanidades de universidades chilenas

DOI: [10.25009/cpue.v0i40.2904](https://doi.org/10.25009/cpue.v0i40.2904)

Recibido: 01 de julio de 2024

Aceptado: 12 de diciembre de 2024

Kristov Cerda Neira

Universidad Andrés Bello, Chile
kr.cerda@uandresbello.edu
ORCID: 0000-0001-5958-3317

Angel Ovando Morales

Universidad Andrés Bello, Chile
angel.ovando@unab.cl
ORCID: 0000-0002-8209-0630

Loreto Viveros Ahumada

Universidad Andrés Bello, Chile
l.viverosahumada@uandresbello.edu
ORCID: 0000-0003-0556-8730

Resumen

Estudio cualitativo sobre el concepto de pensamiento crítico, las habilidades que lo componen y las estrategias para su enseñanza, a partir de un cuestionario aplicado a una docena de académicos de humanidades de universidades chilenas. Usando metodología de Análisis del Discurso, se examinan las respuestas de los docentes, determinando que gran parte de ellas se encuentran organizadas alrededor de metáforas que presentan el pensamiento crítico como un conflicto, más otras que lo remiten al análisis de textos o a una forma de reflexión respecto del sujeto y su relación con la sociedad. La consistencia y circularidad hermenéutica de las conceptualizaciones que subyacen a estas metáforas, así como sus consecuencias en la interpretación de las estrategias didácticas de las humanidades, apuntan hacia una configuración ideológica que excede el discurso disciplinar y remite, en último término, al discurso académico.

Palabras clave: docentes universitarios; pensamiento crítico; discurso académico; ciencias humanas; análisis del discurso.

Concepts about critical thinking in the discourse of humanities professors from Chileans universities

Abstract

This is a qualitative study on the concept of critical thinking, the skills that compose it and the strategies for its teaching. It is based on a questionnaire applied to a dozen humanities professors from Chilean universities whose responses are examined through a Critical Discourse Analysis methodology. An important part of the responses is organized around metaphors that present critical thinking as a conflict, while others refer to text analysis or reflections around the subject and its relationship with society. The consistency and hermeneutic circle of the concepts that underly those metaphors, as its consequences for the interpretation of the humanities didactic strategies, point to an ideological configuration beyond the disciplinary discourse, while belongs to the academia discourse itself.

Keywords: higher education teachers; critical thinking; academic discourse; human sciences; discourse analysis.

Conceptos sobre pensamiento crítico en el discurso de docentes de humanidades de universidades chilenas

En recientes documentos sobre el futuro de la educación global, tanto la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2016) como la Organization for Economic Cooperation and Development (OECD, 2019) presentan al pensamiento crítico como una de las competencias fundamentales que deben ser desarrolladas por los sistemas educativos, no sólo por cuanto es una demanda del mercado laboral y contribuye al desarrollo económico, sino también porque se perfila como una habilidad necesaria para promover el cambio social y la participación ciudadana en las sociedades democráticas. No existe, sin embargo, una definición consensuada de lo que se entiende por esta competencia, pese a que el movimiento que promueve su inserción en el currículum, especialmente en Educación Superior, cobra fuerza en el último cuarto del siglo pasado (Dumitru, 2019a).

Por otro lado, en el contexto de la narrativa de la “Crisis de las Humanidades” (Lavery, 2015), múltiples voces han sugerido que la función del Arte, las Letras y las restantes disciplinas humanísticas consiste en enseñar y estimular el pensamiento crítico, de modo que su pérdida de relevancia en el currículum terciario y las políticas públicas de investigación científica implicaría sofocar la posibilidad de que éste prospere debidamente en las generaciones venideras. Martha Nussbaum (2010), confrontando la tendencia mercantilista en el sistema educativo, llega a identificar esta habilidad con el espíritu de las humanidades: la búsqueda del pensar crítico, de una imaginación audaz, de un entendimiento empático de las diferentes clases de experiencias humanas, y la comprensión de la complejidad del mundo donde vivimos (p. 7).

Se ha argumentado (Lavery, 2015) que esta redescrición de las humanidades en términos de pensamiento crítico supone una devaluación de las primeras, que continúa

la lógica instrumentalizadora de los saberes que se pretende cuestionar en primer lugar; mientras que otros autores sostienen que las prácticas y habilidades que hoy se asocian a esta competencia son inherentes a las disciplinas humanísticas desde su origen (Dumitru, 2019b). Puesto que este debate se encuentra abierto, así como —parcialmente— la discusión sobre el significado o los límites conceptuales del pensamiento crítico, el presente estudio se sitúa en la convergencia de los motivos precedentes, en una escala acotada.

En Chile, el pensamiento crítico ha estado presente, al menos nominalmente, en el debate educativo de las últimas décadas, permeando progresivamente los proyectos educativos tanto a nivel escolar como profesional. El objetivo de esta investigación es establecer cómo un grupo de académicos formados en disciplinas humanísticas, y que además ejercen docencia de pregrado en cursos relacionados, conciben el pensamiento crítico, las habilidades que se asocian a él y la forma en que esta concepción se concreta en el aula a través de estrategias didácticas. Con ello, se espera arrojar un poco de luz sobre la cuestión de la relación entre las humanidades y el pensamiento crítico, al poner —en virtud del enfoque metodológico elegido— los conocimientos de los docentes ante el trasfondo de los presupuestos conceptuales del propio campo disciplinal y del discurso académico en general.¹

1. Metodología

El estudio se desarrolla en el marco de una metodología cualitativa, dentro del paradigma del Análisis del Discurso (van Dijk, 1997) a partir de un cuestionario con preguntas relativas a los antecedentes académicos y de docencia de los académicos; seguido de tres preguntas abiertas, centradas en la definición del pensamiento crítico, las habilidades y estrategias asociadas, desde la perspectiva específica de la formación en humanidades:

1. Desde su experiencia docente, ¿cómo definiría Ud. el pensamiento crítico?
2. En el contexto de los cursos de su especialidad que ha impartido, ¿qué habilidades concretas deberían aprender los alumnos para desarrollar el pensamiento crítico?
3. ¿Ha desarrollado, dentro de sus clases, alguna estrategia didáctica o evaluativa, acorde al currículum del curso, que pueda contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes? De ser así, por favor provea una breve descripción.

¹ Para la diferencia entre el discurso académico y el discurso de las disciplinas seguimos a Hyland (2004), quien establece cómo cada ámbito disciplinal se constituye como una comunidad de sentido con una epistemología propia en la que se comprenden las prácticas discursivas, *versus* el discurso de la academia que sería más general e institucional.

Las respuestas se analizaron en dos etapas: en un primer momento, se codificaron usando el programa informático Atlas.ti, de manera esencialmente descriptiva, considerando como unidades las estructuras sintagmáticas presentes en las respuestas desde sus aspectos léxico, sintáctico y pragmático. Puesto que la codificación permite trazar los efectos de sentido y aglutinar los actos discursivos de los distintos sujetos en conjuntos más amplios que conectan sus respectivos enunciados, es posible establecer marcos semánticos de referencia que organizan los distintos conceptos del pensamiento crítico, así como las habilidades o prácticas asociadas. Aquellos expresan los conocimientos y creencias de los docentes, que han sido producidos tanto por sus experiencias personales como por la cognición social adquirida en sus procesos formativos, configurando lo que van Dijk (2003) denomina “Modelos Mentales”: instancias cognitivas que proporcionan el contenido al discurso y en las que convergen la interpretación subjetiva con la representación social de lo real. Por lo tanto, el segundo nivel de análisis es eminentemente interpretativo, situando esas concepciones en el horizonte de los contextos discursivos en los que tienen lugar, a saber, el discurso de las humanidades y el discurso de la academia en general. Con ello se evidencian constructos metafóricos de largo alcance, que tejen una red de significados y connotaciones cuyos efectos también impactan en la forma de comprender las prácticas específicas del saber humanístico.

1.1 Muestra

La muestra está constituida por una docena de académicos de universidades chilenas, sin distinción entre aquellos que ejercen docencia en instituciones públicas o privadas, ni considerando tampoco el tipo de dependencia laboral. Los criterios de inclusión fueron: grado de Doctor en alguna disciplina perteneciente al área de las humanidades;² que estuviesen ejerciendo docencia en la actualidad, y al menos desde los últimos dos años, en carreras de pregrado relacionadas directa o indirectamente con el mismo ámbito del saber, y que no hayan sido formados ulteriormente en pensamiento crítico ni dicten cursos expresamente orientados a esta competencia. Los sujetos fueron ubicados usando la estrategia de Bola

2 No existe una clasificación estandarizada de las disciplinas que se consideran dentro de las humanidades. Se ha decidido, por lo tanto, seguir el criterio propuesto por Szostak (2004), que considera el objeto de estudio: la cultura en todas sus expresiones, y la metodología primaria: el análisis e interpretación de todo tipo de textos. Por lo cual, el listado queda como sigue: Artes, Letras, Lenguas, Lingüística, Filosofía, Historia, Derecho y Antropología.

de Nieve, partiendo por algunos de ellos con quienes los miembros del equipo investigador tenían vínculos de colaboración previa en docencia o investigación. El cuestionario se elaboró y distribuyó usando la plataforma Qualtrics. Inicialmente se obtuvieron 14 respuestas; dos de ellas, sin embargo, fueron desechadas, pues los docentes no cumplían con los requisitos de grado ni de tiempo de ejercicio de la docencia. La distribución final, por disciplina de formación y por área de docencia, se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. *Distribución de los sujetos por formación y ejercicio de la docencia*

Sujeto	Formación	Docencia
S1	Historia	Licenciatura en Historia
S2	Derecho	Derecho
S3	Historia	Licenciatura en Historia, Pedagogía y Sociología
S4	Arte	Licenciatura en Arte, Pedagogía en Arte
S5	Idiomas, Letras o Literatura	Licenciatura en Literatura, Artes Liberales
S6	Arte	Pedagogía en Arte
S7	Lingüística	Pedagogía en Lenguaje
S8	Idiomas, Letras o Literatura	Licenciatura en Lengua y Literatura
S9	Lingüística	Traducción, Pedagogía en Lenguaje
S10	Historia	Periodismo, Licenciatura en Historia
S11	Lingüística	Licenciatura en Lengua y Literatura, Pedagogía en Lenguaje
S12	Idiomas, Letras o Literatura	Periodismo, Psicología, Trabajo Social

2. Resultados

2.1 Concepto de pensamiento crítico

Si bien no todos los entrevistados se refirieron explícitamente al pensamiento crítico como una competencia o habilidad, todas sus respuestas lo describen en los términos de una destreza concreta que se expresa en una acción o un conjunto determinado de acciones. Por lo tanto, los enunciados se codificaron atendiendo a la descripción de esta acción, que marcaría la posesión de la habilidad, el objeto hacia el que se ejerce la acción y el punto de vista desde el cual se sitúa el agente. A partir de ello, es posible identificar al menos tres concepciones del pensamiento crítico que parecen responder tanto a la experiencia acumulada en los sustratos semánticos por la historia del concepto como a los rasgos propios del discurso de la academia.

2.1.1 Concepto agonista³

Un grupo importante de respuestas articula el significado del pensamiento crítico en torno a expresiones de carácter beligerante a la hora de describir la acción distintiva de la habilidad. En la medida en que, por su parte, el objeto de esta acción se sitúa, a su vez, en un ámbito externo al agente, se configura una comprensión de la habilidad en los términos de un antagonismo entre el agente y su objeto, u otros agentes que proponen objetos que deben ser abordados de manera antagónica (Tabla 2).

Tabla 2. Expresiones “agonistas” del pensamiento crítico

Acción	Objeto
“desafiar” (S5)	“doctrinas convencionales” (S2)
“no creer” (S3)	“formas, paradigmas y dispositivos que estructuran el mundo” (S4)
“activar una tensión” (S5)	“lugares de comodidad” (S5)
“exponer y defender” (S8)	“falsos enunciados” (S6)
“entrenar para descubrir los falsos enunciados” (S6)	“lo primero que te digan” (S3)
	“efectos que produce el lenguaje” (S7)
	“afirmaciones comúnmente aceptadas como ciertas” (S11)

El conflicto entre la acción y su objeto se enfatiza, como se ve en la Tabla 2, con las connotaciones de falsedad o falta de autenticidad en el origen del objeto, en la medida en que proceden de un ámbito radicalmente exterior al agente que vagamente se identifica con la sociedad o la cultura. El ejercicio del pensamiento crítico sería en esencia de carácter antagónico, en la medida en que se instala en esta oposición originaria entre el individuo y el colectivo, de modo que representaría un gesto de independencia del primero respecto de las coacciones simbólicas naturalizadas por lo social: “posición no complaciente en torno a las doctrinas convencionales, lo que permite una evolución” (S2); “independencia de dogmas y juicios de valor previos. Sin embargo, esta independencia no significa una posición neutral: todo pensamiento crítico implica asumir, exponer y defender un lugar intelectual de enunciación” (S8).

El “lugar intelectual de enunciación” corresponde al punto de vista del pensador crítico, que afirma su agencia en el acto de romper con la convención de lo social y tomar

³ Para esta denominación, se ha seguido a Tannen (2002) como se desarrollará en la Discusión del presente artículo.

una postura que no podría calificarse sólo de distanciamiento, sino en función de las elecciones léxicas que se exponen, de oposición a cualquier pretensión de verdad de los discursos producidos colectivamente. Concepción que, como se verá, si bien se matiza al combinarse con las otras formas de describir la habilidad, no pierde su eficacia retórica, en la medida en que se encuentra inscrita en la raíz de la idea.

2.1.2 Concepto analítico

Si bien aparecen con menos frecuencia, tanto dentro de las respuestas a la pregunta referida a la definición del pensamiento crítico como en las restantes, sobre las habilidades subsidiarias y sobre las estrategias pertenecientes a las distintas disciplinas, las expresiones referidas al “análisis” se reiteran con cierta consistencia (Tabla 3).

Tabla 3. Expresiones “analíticas” del pensamiento crítico, por pregunta

Pregunta	Enunciado
Definición del pensamiento crítico	“analizar diversos fenómenos” (S10)
	“capacidad de analizar, evaluar afirmaciones” (S11)
	“capacidad de analizar hechos” (S12)
	“análisis razonado de evidencia disponible” (S9)
Habilidades del pensamiento crítico	“análisis de jurisprudencia” (S2)
	“análisis de información” (S11)
Estrategias didácticas	“establecer enunciados que inviten a la discusión, al análisis” (S6)
	“disciplinas que obligan a desarrollar capacidad de análisis lógico y metódico” (S7)
	“análisis de hipótesis, análisis de textos” (S11)
	“análisis de <i>fake news</i> ” (S12)

Es interesante observar cómo los enunciados referidos al análisis tienden a aparecer en las respuestas de profesores que no formulan una concepción agonista del pensamiento crítico, de modo que podría verse como un concepto alternativo, más centrado en una acción o destreza concreta que en un posicionamiento general ante la coacción simbólica. Lo que se refuerza al constatar que los objetos a analizar aparecen mucho mejor delimitados por las elecciones léxicas, que describen objetos propios del discurso y las prácticas formales en las respectivas disciplinas. Es decir, en esta conceptualización el pensamiento crítico sería la

acción bien definida de examinar los componentes de ciertos objetos específicos, en lugar de una gama más diversa de actos que expresen la independencia del agente respecto de posibles determinaciones externas. Si bien, como se observa en la Tabla 3, en las respuestas recibidas no se desarrolla en profundidad el significado del “análisis”, queda bastante establecido que constituye la acción crítica por antonomasia, al punto de que se identifica con la habilidad y resulta ineludible como credencial de legitimidad o pertenencia al colectivo disciplinar: “el pensamiento crítico propicia la conducta analítica por sobre la sintética” (S7); “no hay otra opción, un estudiante que no sepa profundizar en las dimensiones críticas y el análisis simplemente NO PUEDE [sic] estudiar Historia” (S10).

Pese a que otras investigaciones (Benzanilla et al., 2018; Vargas, 2015) reportan que, ante la pregunta por la definición de la competencia, las expresiones referidas al análisis suelen ser mayoritarias e independientes de la formación inicial de los sujetos, los particulares énfasis que aparecen en el concepto “analítico” del pensamiento crítico en las respuestas de quienes participaron en el presente estudio indican que esta percepción se organiza desde la especialización disciplinar; lo que podría entenderse como un intento de conjurar el exceso retórico del concepto agonista. Esta tensión sería inherente a la reflexión sobre el rol de las humanidades y el pensamiento crítico en la sociedad contemporánea, en la medida en que el mercado demanda las habilidades que éstos proporcionan, pero al mismo tiempo no desea los efectos “disruptivos” que su ejercicio pueda causar sobre el tejido social (Nussbaum, 2010).

2.1.3 *Concepto reflexivo*

Una tercera forma de concebir el pensamiento crítico se aglutina alrededor del verbo “reflexionar”. Si bien tiene una presencia mucho menor que las concepciones previas (cuatro apariciones en la primera pregunta y una en la pregunta sobre las habilidades), es aludida por otros enunciados e introduce un matiz digno de tener en cuenta, sobre todo porque tiende a ampliar el rango de acción respecto de la conceptualización analítica, en tanto también incluye indirectamente al propio agente dentro de los objetos sobre los que se ejerce el pensamiento crítico. Introduce, por lo tanto, un elemento de mediación entre los conceptos anteriores, a la vez que reconfigura el punto de vista del agente (Moore, 2013).

Como es sabido, el verbo “reflexionar” remite a una acción que no se ejerce primariamente en el “exterior” de los sujetos, sino en el “interior” de los mismos, es un sinónimo del acto de pensar. Es decir, pone el énfasis en el polo del “pensamiento”, mientras que los dos conceptos anteriores parecen enfatizar el eje de lo “crítico”: “capacidad de re-

flexión. No creer lo primero que te digan” (S3); “entiendo pensamiento crítico como una habilidad para reflexionar. En el caso del lenguaje, capacidad para reflexionar sobre su forma, sobre los efectos que producen determinadas formas del lenguaje ... y sobre sus usos” (S7); “el pensamiento crítico es la capacidad de las y los sujetos de reflexionar sobre fenómenos sociales, culturales, naturales diversos” (S8); “la habilidad de reflexionar basándose en conocimiento adquirido, las relaciones intertextuales y el contexto” (S7).

En al menos tres de los enunciados citados hay una referencia explícita a la subjetividad del agente, además de indicaciones sobre la naturaleza del objeto sobre el que se reflexiona, o el proceso mismo de la reflexión, que suponen una actitud más “receptiva” del agente y un devenir más “lento” del proceso de pensamiento. Ello contrasta con la actitud de conflicto o de examen pormenorizado de objetos propios de la disciplina ofrecidos en las conceptualizaciones anteriores. Al agregar otros enunciados que no mencionan explícitamente la palabra, pero se mantienen en el ámbito semántico de la interioridad, se percibe con más fuerza este énfasis en el pensamiento crítico como una acción compleja y pausada que se realiza en el agente: “proceso de pensar fundamentalmente autocrítico y que somete a la información que recibe al juicio de cómo sé que esto se ajusta a la verdad” (S1); “es lo que permite a un sujeto entender, conocer y actuar sobre las diversas formas, paradigmas y dispositivos que estructuran el mundo y que afectan a la esfera de la vida” (S4).

El pensamiento crítico como reflexión describe un despliegue de múltiples acciones complejas dentro del sujeto que no pueden reducirse a la categoría técnica del “análisis”, y cuya riqueza también viene alimentada por la diversidad de objetos sobre los que se ejerce. Al punto en que tiende a identificarse con el pensamiento mismo y su impacto en el individuo y su entorno. Podría considerarse como una alternativa al reduccionismo analítico, por un lado, que a su vez incorpora la amplitud del alcance de la conceptualización agonista, si bien parece validar el vínculo del sujeto con el entorno, incluido el entorno social, en lugar de afirmar taxativamente su independencia.

Se debe mencionar que, pese a que estas conceptualizaciones parecen opuestas o incompatibles, en muchos casos aparecen combinadas sin solución de continuidad en las respuestas de los mismos sujetos. Ello indica, por lo tanto, que no existe un concepto unificado del pensamiento crítico entre los docentes que participaron en la investigación, y que esta falta de claridad responde en algún grado tanto a la mencionada dispersión en las definiciones del concepto en la actualidad como a la complejidad del fenómeno en cuestión. El grado de complementariedad de estos conceptos se hará aún más claro en las secciones siguientes.

2.2 Habilidades asociadas al pensamiento crítico

Ante la pregunta sobre las habilidades concretas que los estudiantes deben aprender para el ejercicio del pensamiento crítico, en el contexto de los cursos de las respectivas disciplinas, las respuestas son más homogéneas (Tabla 4). Ello no evita, sin embargo, que algunos enunciados designen referentes que exceden los límites de las capacidades propias del ejercicio disciplinar, en relativa concordancia con lo que se ha observado al tratar las definiciones del pensamiento crítico. De ese modo, es posible separar los enunciados en dos grupos: uno que refiere a habilidades genéricas, que no se encuentran necesariamente asociadas a una disciplina o campo científico determinado, y otro que remite a destrezas concretas, circunscritas a un cuerpo disciplinar específico con objetos bien determinados.

Tabla 4. *Habilidades asociadas al pensamiento crítico*

Habilidades Genéricas	Habilidades Disciplinarias
“lógica del pensamiento, claridad, relevancia, profundidad, amplitud e importancia” ⁴ (S1)	“análisis de jurisprudencia” (S2)
“inquietud de sí mismo (o conciencia de sí), empatía, toma de decisiones, razonamiento sensible, flexibilidad y adaptación, voluntad de transformación, resistencia y perseverancia” (S4)	“comprensión de lectura” (S3)
“indagación e investigación” (S3)	“escuchar, investigar, evaluar, jerarquizar, argumentar, sintetizar, elaborar, revisar” (S5)
“aprender a utilizar las herramientas virtuales y la información disponible en el más amplio sentido del discernimiento” (S12)	“evaluar argumentos” (S6)
	“elaborar preguntas y desarrollar respuestas propias sobre las materias analizadas, capacidad de elaborar una lectura personal sobre el o los temas de interés, capacidad de problematizar e integrar selectivamente reflexiones, marcos teóricos y conceptuales presentes en el campo de estudios” (S8)
	“aplicar perspectivas teóricas a fenómenos sociales; en particular, analizar y tomar postura frente a los contenidos de los medios de comunicación” (S9)
	“expresión oral, escrita y lectura crítica” (S10)
	“análisis de información, comprensión lectora, resolución colaborativa de problemas, autoevaluación del razonamiento” (S11)

Al comparar ambos grupos se observa que las habilidades estrictamente disciplinares tienden a expresarse con sintagmas verbales que designan operaciones o métodos reco-

4 Esta enumeración corresponde, literalmente, a los Estándares Intelectuales de Paul y Elder (2003).

nocibles; mientras que en la columna de las habilidades genéricas se tiende a enunciar cualidades o rasgos, referidos preferentemente con sintagmas nominales, que determinan al sujeto en sí mismo. Se incluyen en esta última columna enunciados de los Sujetos 5 y 12 que, aunque presentan las habilidades asociadas al pensamiento crítico como verbos, no se formulan en relación con prácticas u objetos pertenecientes al campo de las disciplinas, sino desde una perspectiva general en la que funcionan como atributos del sujeto “en el más amplio sentido del discernimiento” (S12). Entendiendo este “discernimiento” como sinónimo de “análisis”, el que —como se ha visto en la sección precedente— se concibe idéntico al pensamiento crítico.

Si se atiende en detalle a la mayoría de los sintagmas verbales elegidos para designar estas habilidades: “escuchar”, “investigar”, “jerarquizar”, “sintetizar”, “revisar”, “evaluar”, “elaborar”, “desarrollar”, “problematizar”, “integrar”, “aplicar”, “tomar postura”, son verbos transitivos, es decir, que requieren un objeto sobre el cual el sujeto ejerza su acción, lo que indica que las habilidades en cuestión son visibles en la medida en que afectan a sus respectivos objetos. Ello contrasta con la connotación actitudinal de algunas de las cualidades nombradas entre las habilidades genéricas. Expresiones como “inquietud de sí mismo”, “razonamiento sensible”, “voluntad de transformación” o “empatía”, no terminan de encajar dentro de lo que en el discurso institucional de la pedagogía se viene imponiendo desde hace un tiempo como “habilidades” o “competencias”, en la medida en que refieren más bien a disposiciones subjetivas que a conductas que puedan demostrarse y medirse (Gee, 2008; Kennedy, 2006). El significado actitudinal del pensamiento crítico, sin embargo, es coherente con algunas propuestas en torno al mismo, que lo consideran compuesto no sólo por habilidades cognitivas sino también por disposiciones afectivas respecto de temas o la propia experiencia vital (Dumitru, 2019a), por lo que podría considerarse en continuidad con el concepto reflexivo que se ha revisado más arriba.

Por último, una de las respuestas a la pregunta sobre las habilidades asociadas se desmarca del resto, al introducir una disquisición sobre la falta de desarrollo de estas destrezas en la educación secundaria, lo que implicaría que su despliegue se realiza de manera no completamente dirigida, debido a las exigencias disciplinarias:

El principal problema que tenemos en las universidades es que los estudiantes no logran potenciar estas destrezas en la educación secundaria, ocasionando que esto [sic] a fin de cuentas, se desarrolle por las propias circunstancias del rigor académico en la educación superior, como autodidactas en el mejor de los casos. (S10)

Este diagnóstico construye un relato que desplaza la responsabilidad de la formación en las habilidades vinculadas al pensamiento crítico al ámbito escolar, lo que implica que sería una competencia genérica, no directamente relacionada con lo disciplinar. Puesto que, según parece, dicha responsabilidad no se cumple como es debido, ello obliga a los estudiantes a adquirir las habilidades por sí mismos en la educación superior, mientras enfrentan las difíciles condiciones del “rigor académico”. Al revisar las respuestas a la pregunta por las estrategias metodológicas, se verá cómo este relato reaparece en la forma de una concepción espontaneísta de la disciplina, que produciría la aparición del pensamiento crítico por sí misma, sin la necesidad de metodologías deliberadas de enseñanza. Esta retórica, que inviste a la disciplina de un poder transformacional sobre los sujetos, es concordante con el concepto agonista del pensamiento crítico y con un cierto núcleo ideológico de las humanidades.⁵

2.3 Estrategias didácticas y disciplina

En las respuestas a la pregunta sobre las estrategias didácticas (Tabla 5) aparecen dos grandes grupos de enunciados: el primero corresponde a la enumeración, en la mayor parte, de los casos sin detalles u otros indicadores contextuales de prácticas didácticas habituales en las humanidades y en la enseñanza del pensamiento crítico en general; mientras que el segundo lo constituye un conjunto de respuestas que no remiten a estrategias específicas sino a una cierta visión de la disciplina, que pareciera dar tales prácticas por sentadas o —en algunos casos— sugerir que son innecesarias.

Tabla 5. Prácticas didácticas

Análisis de documentos y casos	Debate	Investigación
“caso de estudio” (S1)	“debates, informes que discutan el texto desde diferentes perspectivas” (S5)	“investigación monográfica” (S3)
“evaluación de Sentencias de Tribunales, con rúbrica” (S2)	“discusión, argumentación” (S6)	“ensayos reflexivos, basados en fuentes bibliográficas” (S8)
“análisis y búsqueda en distintas fuentes” (S6)	“debates” (S8)	
“análisis de hipótesis y análisis de textos” (S11)		
“análisis de <i>fake news</i> ” (S12)		

5 Cfr. El análisis del concepto de “formación” (*bildung*) en Gadamer (1984).

Al organizar el primer grupo de enunciados, como se observa en la Tabla 5, la mitad de los sujetos reporta alguna forma de análisis de texto o información como estrategia predilecta, aunque no ofrecen información respecto del soporte, parámetros o métodos empleados para ello. Esto tiende a alinearse con lo que arriba se ha llamado concepto analítico del pensamiento crítico, que también reaparece al tratar de las habilidades asociadas al mismo. Por otro lado, la segunda estrategia didáctica más referida es el debate, que se menciona directamente o bien a través de sintagmas pertenecientes al mismo campo semántico, como argumentación y discusión. A nivel connotativo, esto podría sugerir una correspondencia con el concepto agonista del pensamiento crítico; no obstante, se debe considerar que, en la lengua castellana, el vocablo “discusión” también funciona como equivalente de “análisis”, de modo que —si bien no es excluyente de lo anterior— es posible observar una cierta comunidad de significado de un grupo de estrategias a otro. Es más, si se observa la última columna, en la medida en que no hay indicaciones expresas del método que guía las monografías o los ensayos —denominaciones ambas más de productos académicos que de prácticas didácticas—, y que los objetos o materiales de estas estrategias son los mismos que en las de las columnas precedentes, no se puede afirmar taxativamente que correspondan por completo a estrategias distintas, tanto más cuanto que la redacción de un ensayo o una investigación suponen instancias de análisis y discusión de las fuentes de información. Esto quiere decir que, a nivel de las prácticas, las distintas conceptualizaciones del pensamiento crítico se complementan, percibiéndose más bien como distintos estadios de un discorrir complejo o matices diversos para describir un mismo conjunto de acciones. El arco descrito por estas prácticas implica siempre un momento analítico, uno polémico o comparativo y luego uno sintético. Todos ellos tienen como objeto y se realizan a través de lo que parece ser el mismo soporte: la palabra escrita. Si bien la formulación de la pregunta circunscribe expresamente las estrategias al ámbito de las disciplinas, resulta imposible eludir la consideración de que esta secuencia didáctica señala, en general, la forma en que se enseña la mayoría de las destrezas o contenidos en humanidades, por lo que la ausencia de detalles en las respuestas —así como la nula mención de estrategias de evaluación— remite a una cierta ceguera epistémica (Nicholas & Labig, 2013) para distinguir la enseñanza del pensamiento crítico de la enseñanza de las disciplinas humanísticas.

Tal identificación entre la habilidad del pensamiento crítico y las humanidades se expresa más claramente en el grupo de respuestas que evade la mención explícita de estrategias didácticas: “La práctica artística vinculada a los relatos de vida (inquietud de sí)” (S4).

He impartido clases de gramática, semántica y pragmática, disciplinas que obligan a desarrollar capacidad de análisis lógico y metódico para describir la forma de la oración o los componentes del significado, tareas que obligan al reconocimiento de reglas y su aplicación. (S7)

No he desarrollado una estrategia didáctica como tal, pero sí, por la naturaleza de la disciplina, los/as [sic] estudiantes tienen que ser capaces de formular opiniones fundamentadas sobre diversos temas. (S9)

La naturaleza del trabajo en la historia hace que sea imperioso el desarrollo de la lectura analítica. No hay otra opción, un estudiante que no sepa profundizar en las dimensiones críticas y el análisis simplemente NO PUEDE [sic] estudiar historia. (S10)

Tres de cuatro respuestas en este grupo inician con referencias explícitas a disciplinas determinadas: práctica artística, gramática, semántica, pragmática e historia. Dos de ellas usan la expresión “la naturaleza” para referirse al conjunto de características ineludibles del trabajo disciplinar, y la mayoría también enfatiza esta dimensión con enunciados que indican necesidad o perentoriedad: “obligan” (dos veces), “tienen que ser”, “hace que sea imperioso”, “no hay otra opción”. Incluso dos sujetos distintos eligen la palabra “disciplina”, denotando a los campos de saber específicos y a la vez connotando pragmáticamente su significado prescriptivo, en la medida en que la insertan en los mismos enunciados sobre la obligatoriedad de sus efectos. Este juego pragmático da cuenta de una percepción de las disciplinas humanísticas que supone que, de ser aprendidas y ejercidas *adecuadamente*, contienen todo lo necesario para desarrollar de forma espontánea el pensamiento crítico, sin que se requieran estrategias didácticas intencionadas para ello. En ese sentido, este grupo de respuestas resulta menos heterogéneo de lo que se evidencia a primera vista, respecto del grupo que propone estrategias específicas, lo que se completa con la mención de habilidades presuntamente propias de cada disciplina (“análisis lógico”, “reconocimiento de reglas”, “formular opiniones fundamentadas”, “lectura analítica”, etc.), que ya se han incorporado en la exposición de las respuestas a la pregunta anterior. Más bien explícita lo que en el grupo anterior queda apenas sugerido: que en la percepción de los sujetos el pensamiento crítico y las humanidades no son separables, al menos en el plano de la didáctica.

3. Discusión

El uso de metáforas⁶ referidas al conflicto, como las que se encuentran en las definiciones proporcionadas para el pensamiento crítico por los sujetos que participaron en esta investigación, no es una prerrogativa exclusiva del discurso de las humanidades. En un estudio de 2002, Deborah Tannen demuestra cómo ésta es una constante histórica del discurso académico en general, a la que designa con la noción de “agonismo”: uso el término —afirma Tannen (2002)— para referirme no al conflicto, desacuerdo o disputas *per se*, sino por la rivalidad ritualizada [*ritualized adversativeness*]. En el discurso académico —continúa— esto significa formatos oposicionales convencionales, que se sostienen de una ideología subyacente para la que el intercambio intelectual es concebido como una batalla metafórica (p. 1652).

En las lenguas romances, la palabra que traduce el sustantivo griego *kritikós*, “el que juzga” —que, a su vez, deriva de la raíz indoeuropea *krei*, “separar, cortar, distinguir”—, posee una connotación relativa al conflicto y a la urgencia. La familia de palabras incluye, por ejemplo, a “crisis”, que alude a un quiebre, a una fractura, de carácter decisivo; también a “criterio”, que es aquello que sustenta el acto de juzgar o evaluar; e incluso a “crimen”, ofensa que debe ser ponderada y castigada. En castellano coloquial la palabra “crítica”, particularmente, no suele connotar primariamente al acto de juzgar o su producto, sino un juicio negativo sobre alguien, sus acciones u obras, de modo que la expresión “pensamiento crítico” posee una carga semántica que evoca el conflicto (McQuillan, 2016). La concepción agonista del pensamiento crítico no es exclusiva, por lo tanto, del discurso humanístico, sino depende tanto de las connotaciones propias de la palabra como de su ubicuidad en múltiples ámbitos relacionados con el discurso académico, incluidas la ciencia y la pedagogía (Tannen, 1999). En el trabajo de Benzanilla et al. (2018), por ejemplo, la concepción del pensamiento crítico en términos de acción o compromiso por transformar la sociedad, o lo que uno de nuestros sujetos llama “la voluntad de transformar las formas de dominación” (S4), aparece representada de manera homogénea entre académicos de humanidades, ciencias, salud e ingeniería.

Lo anterior se complementa al examinar otro grupo de significados que remitirían a una visión amplia de lo académico. Cuando los sujetos entrevistados indican que quien no sea capaz de “profundizar en las dimensiones críticas y el análisis simplemente no

6 Para la definición de metáfora, seguimos a Lakoff y Johnson (2009, p. 41): “la esencia de la metáfora es entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra”.

puede estudiar” (S10) una disciplina humanística, que el pensamiento crítico se desarrolla “por las propias circunstancias del rigor académico” (S10), que es “una posición no complaciente en torno a las doctrinas convencionales” (S2) o que “implica asumir, exponer y defender un lugar intelectual de enunciación” (S8), equiparan el pensamiento crítico a un conjunto de destrezas intelectuales que habilitarían para acceder a un estadio “superior” del saber. Esto es consistente con la concepción reflexivo-actitudinal del pensamiento crítico que tiene como objeto a la vida del propio pensador en términos transformacionales, manifiesta en expresiones que equiparan el pensamiento crítico a la “inquietud de sí mismo (o conciencia de sí), empatía, razonamiento sensible” (S4) y lo definen como un proceso “que permite a un sujeto entender, conocer y actuar sobre las diversas formas, paradigmas y dispositivos que estructuran el mundo y que afectan a la esfera de la vida” (S5). En estos casos, la metáfora rectora sería la del rito de iniciación, de modo que la adquisición de las habilidades asociadas al pensamiento crítico, luego de un trabajo arduo, produciría una transformación en el individuo que lo habilitaría para ingresar a un nuevo plano de existencia. Algunos estudios (Amran & Ibrahim, 2012; McNamara et al., 2002) han señalado el rol que tiene esta metáfora en la descripción del proceso formativo dentro de los discursos académicos, reforzada por una serie de prácticas ceremoniales y discursos sociales alrededor de los estudios de grado y posgrado. A su vez, el trabajo de Lloyd y Bahr (2010) indica cómo, en la percepción de los docentes sobre el desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes, éste se considera asociado a los niveles superiores, cercanos al fin de la carrera.

Con todo, al volver sobre los enunciados de los sujetos a propósito de las estrategias didácticas, se evidencia un giro hacia el ámbito circunscrito de las disciplinas humanísticas. Con ello emergen dos cuestiones relevantes: en primer lugar, no parece existir distinción entre las estrategias didácticas usadas en la enseñanza de las humanidades en general y aquellas que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico; lo que a su vez se fundamentaría en un rasgo inherente de estas disciplinas, de modo que su puro ejercicio favorecería el desarrollo de la competencia, en tanto articulan concretamente una síntesis dialéctica entre las concepciones agonista, analítica y reflexiva del pensamiento crítico. Como lo ha demostrado el trabajo de Moore (2011), esta indistinción puede deberse tanto a la polisemia del concepto de pensamiento crítico como a los límites difusos entre las diferentes áreas del saber que se consideran dentro de las humanidades, pero sobre todo al “parecido de familia” —en términos wittgensteinianos— entre las prácticas de todas las disciplinas. Este parecido deriva del rol fundamental que posee el trabajo de análisis, interpretación y producción de textos en las humanidades desde su origen, que a su vez se

ha encontrado históricamente asociado al significado amplio de la palabra “crítica” (Jay, 2014). De modo que, pese a la diversidad de conceptos, los hablantes están de acuerdo en un conjunto objetivo de indicios del pensamiento crítico en esta forma especializada de alfabetismo (Giselsson, 2020; Hammer & Green, 2011).

Es posible considerar, por lo tanto, que el recorrido que va desde la metáfora agonista hasta el discurso sobre el valor transformador o iniciático de las estrategias interpretativas humanísticas, describe lo que van Dijk (2003) denomina una “ideología”: una representación a la vez social y cognitiva que provee un contexto de interpretación compartido de los eventos, los criterios para delimitar la pertenencia al “grupo” y una fundamentación para las prácticas. Si bien las ideologías, así entendidas, son inherentes a toda área de la cultura y, por ende, del discurso, en este caso en particular permite a su vez reconocer el corte entre el campo exclusivo de las disciplinas humanísticas y la academia en general, en tanto la posición “ideológica” del pensamiento crítico se comprende como un rasgo exclusivo y diferenciador de las disciplinas humanísticas, de modo que éstas se validan, tanto en sus discursos como en sus prácticas, a través del mismo. Mientras, si bien se reconoce el rol del pensamiento crítico en el resto de la academia, se postula —como se evidencia en la cita de Nussbaum que se presentó previamente— que el paradigma de aquél se encuentra en las humanidades.

Conclusión

La dispersión en el concepto de pensamiento crítico en los conceptos agonista, analítico y reflexivo es consistente con la falta de definición vinculante de la competencia en el debate contemporáneo, de modo que se abre la interrogante respecto a si la opacidad del concepto se relacionará directamente con su posición ideológica; dicho de otro modo, si se resta de una delimitación definitiva precisamente porque funciona como un elemento axiomático para la constitución del campo humanístico. Por otro lado, los tres conceptos poseen un cierto grado de articulación que los hace complementarios, sobre todo a la luz de la enunciación de las prácticas. Como se ha dicho más arriba, la conexión del momento conceptual con el momento didáctico parece indicar una comprensión implícita del pensamiento crítico que lo hace idéntico al ejercicio de las disciplinas humanísticas. Que es precisamente lo que aquí se designa como posición ideológica de aquél dentro del discurso de las humanidades.

Por otro lado, la dispersión del concepto puede atribuirse tanto a la multiplicidad de estratos de sentido que se ha ido acumulando en su historia, que no ha sido debidamente

documentada, como a las diferencias puntuales en la concreción que recibe en las distintas disciplinas. Los enunciados que refieren a la didáctica muestran cómo la forma en que se ejercita el pensamiento crítico se halla íntimamente ligada a las prácticas propias de cada disciplina, por lo que tiene sentido pensar cómo uno u otro sujeto se inclinará hacia una definición agonista, analítica o reflexiva dependiendo del matiz que sea más relevante dentro del ejercicio de su área en particular. De modo que una historia del concepto habría de considerar también una historia de su didáctica.

La aparición de dos metáforas provenientes del discurso académico, la metáfora agonista y la metáfora del rito de iniciación, en la conceptualización del pensamiento crítico, podría remitirse a la imbricación de las disciplinas humanísticas en la historia de la academia; sin embargo, arrojan cierta luz respecto de la relación entre ambos discursos, y de la configuración del discurso académico en particular. Como indican Lakoff y Johnson (2009), el uso sistemático de las metáforas funciona destacando ciertos elementos de un concepto y a la vez ocultando otros, de modo que el uso de las mencionadas metáforas en el discurso académico apunta hacia una forma de comprender la academia que, podemos decir, parece centrada en la imagen de los vencedores (de un conflicto) que acceden a un estadio superior de ser o conciencia (a través de la iniciación). A través de esta imagen se refuerza el rasgo elitista que el discurso académico posee desde sus orígenes (Hyland, 2004), de modo que el corte —que a su vez es un nexo, una frontera— entre el discurso de las disciplinas humanísticas y el discurso académico discurre deslindando formas específicas de dirimir la pertenencia a esa élite. En el caso de las humanidades, éstas se diferencian y legitiman al mismo tiempo, como un tipo de comunidad de élite dentro de la élite académica, por su apropiación del pensamiento crítico, las habilidades asociadas a él y el ejercicio de su didáctica. Configuración que podría extrapolarse al resto de los saberes académicos.

De acuerdo con Hyland (2004), la participación exitosa en una disciplina requiere de un despliegue de disciplinariedad, el dominio de un set tácito de procedimientos que recontextualiza el trabajo local dentro de un marco de interés para la comunidad. Simultáneamente, estas convenciones ayudan a definir y proteger una definición coherente de la realidad y la identidad del grupo, restringiendo las formas en que ese conocimiento es producido. En otras palabras, los discursos de grupo ayudan a los sujetos a crear, adquirir y sostener una ideología (p. 168).

Con todo, lo anterior conduce más allá de lo que es posible desarrollar dadas las limitaciones del presente estudio, el tamaño de la muestra y la simplicidad del instrumento aplicado; no obstante, otros trabajos consultados arrojan resultados semejantes. Queda

abierta, por lo tanto, la posibilidad de realizar un estudio exhaustivo de los temas planteados, particularmente de las ramificaciones ideológicas de la conjunción de los discursos de la academia, el pensamiento crítico y las humanidades, con una base empírica más extensa y diversa.

Lista de referencias

- Amran, N., & Ibrahim, R. (2012). Academic Rites of Passage: reflection on a Phd Journey. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 59, 528-534. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.310>
- Lloyd, M., & Bahr, N. (2010). Thinking Critically about Critical Thinking in Higher Education. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 4(2), 1-19. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2010.040209>
- Benzanilla, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S., & Campo, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 89-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Dumitru, D. (2019a). Arts and Humanities as a Source of Critical Thinking Development. En F. Uslu (Ed.), *Proceedings of INTCESS 2019- 6th International Conference on Education and Social Sciences* (pp. 925-936). OCERINT. <https://www.researchgate.net/publication/348754750>
- Dumitru, D. (2019b). Creating meaning. The importance of Arts, Humanities and Culture for critical thinking development. *Studies in Higher Education*, 44(5), 870-879. <http://doi.org/10.1080/03075079.2019.1586345>
- Gadamer, H. G. (1984). *Verdad y Método*. Ediciones Sígueme.
- Gee, J. P. (2008). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses* (3a ed.). Routledge.
- Giselsson, K. (2020). Critical Thinking and Critical Literacy: Mutually Exclusive? *International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning*, 14(1), 1-11. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2020.140105>
- Hammer, S., & Green, W. (2011). Critical thinking in a first year management unit: the relationship between disciplinary learning, academic literacy and learning progression. *Higher Education Research & Development*, 30(3), 303-315. <http://doi.org/10.1080/07294360.2010.501075>
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary Discourses. Social Interaction in Academic Writing*. The University of Michigan Press.

- Jay, P. (2014). Critique and Theory in the history of Modern Humanities. En R. Bod, J. Maat & T. Weststeijn (Eds.), *The Making of the Humanities. Volume III: The Modern Humanities* (pp. 655-665). Amsterdam University Press.
- Kennedy, D. (2006). *Writing and Using Learning Outcomes: A Practical Guide*. University College Cork. <https://cora.ucc.ie/server/api/core/bitstreams/88bdd1f3-4e1c-4cf8-baf4-df28d4f094c5/content>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2009). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- Laverty, M. (2015). "There is no substitute for a sense of reality": Humanizing the Humanities. *Educational Theory*, 65(6), 635-654. <https://doi.org/10.1111/edth.12139>
- McNamara, O., Roberts, L., Basit, T., & Brown, T. (2002). Rites of Passage in Initial Teacher Training: Ritual, Performance, Ordeal and Numeracy Skills Test. *British Educational Research Journal*, 28(6), 863-878. <https://doi.org/10.1080/0141192022000019107>
- McQuillan, J. C. (2016). *Immanuel Kant: The Very Idea of a Critique of Pure Reason*. Northwestern University Press.
- Moore, T. (2011). *Critical Thinking and Language. The challenge of Generic Skills and Disciplinary Discourses*. Continuum.
- Moore, T. (2013). Critical Thinking: Seven Definitions in search of a Concept. *Studies in Higher Education*, 38(4), 506-522. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.586995>
- Nicholas, M., & Labig, C. (2013). Faculty Approaches to Assessing Critical Thinking in the Humanities and the Natural and Social Sciences: Implications for General Education. *The Journal of General Education*, 62(4), 297-319. <https://dx.doi.org/10.1353/jge.2013.0022>
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit. Why Democracy Needs Humanities*. Princeton University Press.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2019). *OECD Future of education and skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *La Mini-Guía para el Pensamiento Crítico. Conceptos y Herramientas*. The Foundation for Critical Thinking. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Szostak, R. (2004). *Classifying Science. Phenomena, Data, Theory, Method, Practice*. Springer.
- Tannen, D. (1999). *The Argument Culture: Stopping America's War of Words*. Ballantine Books.

- Tannen, D. (2002). Agonism in academic discourse. *Journal of Pragmatics*, 34(10-11), 1651-1669. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00079-6](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00079-6)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2016). *Educación para la Ciudadanía Mundial: preparar a los educandos para los retos del Siglo XXI*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957>
- van Dijk, T. (1997). The study of discourse. En T. van Dijk (Ed.), *Discourse as structure and process* (pp. 1-34). SAGE.
- van Dijk, T. (2003). *Ideología y Discurso: una introducción multidisciplinaria*. Ariel.
- Vargas, D. (2015). Evidence of Critical Thinking in High School Humanities Classrooms. *Gist Education and Learning Research Journal*, 11, 26-44. <https://files.eric.ed.gov/full-text/EJ1084403.pdf>