

CAPACIDAD CRÍTICA. EL DILEMA ÉTICO DEL DOCENTE QUE PROMUEVE LA CRÍTICA Y EL DIÁLOGO

RAQUEL GLAZMAN NOWALSKI

Capacidad crítica

La idea de tratar la capacidad crítica como un sustrato de la formación promovida en todos los niveles educativos, pero fundamentalmente en el universitario y las que es objeto de nuestro interés, surge tanto de la reflexión sobre la etapa política que atravesara nuestro país en el 2006 como de observar la participación de los estudiantes en sus tareas cotidianas en el salón de clase.

La crítica se entiende aquí en dos dimensiones:

- a) en términos académicos, como la base para superar el bagaje de conocimiento que prevalece en uno o varios campos disciplinarios, en este sentido operaría aquí el supuesto de que el conocimiento sustentado y la capacidad de crítica unidos a la creatividad y el cultivo de la imaginación, se demuestran como sustratos ineludibles de una investigación original en cualquiera de los campos de conocimiento.
- b) en términos políticos y a reserva de un desarrollo posterior, la crítica se vislumbra como fundamento de la autonomía personal y de la toma de postura con criterios particulares en contiendas, debates, planteamientos o discusiones de diferente naturaleza pero sobre todo en aquellas ligadas al poder y las relaciones sociales.

La crítica atañe a la formulación de juicios, para Dewey juzgar es “pesar los pros y los contras en el pensamiento y decidir de acuerdo con el equilibrio de la evidencia” (1932 p.90) Aquí es necesario enfatizar que los juicios se sustentan en criterios y a su vez los criterios se apoyan en juicios, ambos se basan en la información, la investigación y la observación, de lo contrario en vez de juicios nos estaríamos refiriendo a opiniones.

La tesis de este trabajo, es que la educación puede conformar estudiantes con capacidad crítica frente a una situación opuesta, en la que se concibe a la educación íntimamente ligada a una propuesta de pasividad intelectual, esto a través de formas de enseñanza, medios y expresiones específicos.

La capacidad crítica es el resultado de procedimientos de oposición y cuestionamiento en consecuencia es abierta. Incluye tanto elementos de origen emotivo como de carácter racional, no descarta, una propuesta que recupera la importancia de los valores, el sentido subjetivo del aprendizaje y sus elementos políticos sustentados en aspectos ideológicos.

En términos individuales crítica, autocrítica, autoconciencia y autorregulación están íntimamente relacionadas.

La comprensión de lo que se entiende por crítica varía en diferentes contextos, según los momentos históricos y según los sujetos. Los orígenes, resultados y consecuencias de las expresiones críticas tampoco son uniformes y algunas manifestaciones de conocimientos, valores y actitudes que previamente hemos aceptado son objeto de nuestra crítica en otro momento.

Diferentes autores sustentan posturas con relación a la crítica que dan origen a definiciones variadas, cada una concede importancia a algún aspecto digno de ser tomado en cuenta, así en 1961 Hullfish y Smith, la identifican con la creación, uso y prueba de

significados recalando así el carácter relativo de los juicios en función del marco de significados que los sustenta y la construcción de sentidos mediante la crítica.

Ennis en 1962 destaca dos aspectos relativos a las capacidades: el analítico y el argumentativo, insiste también en un pensamiento que se esfuerza en reconocer la realidad, identificar las contradicciones y afirmar conforme a su carácter empírico ciertas conclusiones de carácter general

D'Angelo en 1971 identifica diez actitudes que incluyen curiosidad, flexibilidad escepticismo y honestidad. Las actitudes que acompañan el dominio de una capacidad crítica representan objetos inevitables en el análisis de la crítica planteado con fines educativos y será objeto del trabajo aquí emprendido con este sentido.

Se trata como equivalente al desarrollo de habilidades del razonamiento (Ruggiero, 1975 y Hallet, 1984) esta definición estaría en consonancia con las propuestas educativas íntimamente relacionadas con la comprensión como finalidad de los procesos universitarios y de la educación de adultos en general.

En términos ligados a la lógica, O'Neill en 1985 distingue la habilidad de ubicar la desviación de concepciones frente a hechos y formas de pensamiento. En este sentido, la capacidad crítica demanda tareas de análisis de carácter profundo que poco han sido aplicadas en términos de la educación superior.

Por último se alude aquí a los planteamientos de Kitchener que en 1986 subraya el papel de los juicios reflexivos y de Scriven que insiste en la búsqueda de supuestos [Brookfield Developing critical thinkers p. 11 y 12.]

Además de los autores señalados otros como Brookfield, Bowles y Gintis, Giroux, Apple, Dewey afirman la conformación de capacidades críticas en su relación con algunas cuestiones que convendría revisar como:

- La necesidad de identificación y aclarar los supuestos; los sujetos parten de supuestos que difícilmente son expresados en las diferentes condiciones del aprendizaje “...Los supuestos son reglas sobre la realidad aparentemente evidentes por sí mismas, que usamos para buscar explicaciones, hacer juicios o decidir acciones.” Estos rigen nuestro quehacer intelectual y la expresión de nuestras actividades cotidianas. Cada individuo se maneja desde la idea de que sus supuestos son aceptados por el otro, hacer explícitos estos supuestos y buscar la comprensión de los marcos referenciales de los demás, se constituye en tarea fundamental del cultivo de la capacidad crítica.
- El ejercicio de la dialéctica como método de aproximación al conocimiento que enfrenta tesis y antítesis para alcanzar la síntesis, representa una forma de acercamiento a la realidad que impide la ubicación de los sujetos en situaciones extremas y facilita un enfoque mediado a las contradicciones y distintas expresiones de la realidad. De forma concomitante el diálogo es una expresión educativa útil a la conformación del pensamiento crítico.
- “Ubicar el texto en el contexto;” con Edgar Morin este planteamiento conduce a una precisión de las condiciones en las que se originan ciertas ideas y acciones. Se acepta la particularidad de situaciones y la necesidad de los elementos que permitan localizar su individualidad.
- Negociar; como consecuencia de un pensamiento dialéctico y de la capacidad de atender otras concepciones del mundo, el pensamiento crítico requiere de una apertura a opciones que permitan enfrentar las situaciones problemáticas sin negar su existencia ni cerrarse ante ellas.

- Por su parte es importante asumir la complejidad de situaciones que enfrenta el ser humano, esto implica cierto escepticismo frente a las “soluciones rápidas, respuestas únicas y verdades universales.”
- La crítica entraña a la empatía entendida como la posibilidad de compartir la mirada del otro sin que esto signifique perder la propia identidad.
- Se relaciona con las manifestaciones de la democracia en tanto implica la libertad y responsabilidad de nuestras decisiones, asumir las diferencias y la claridad frente a la demagogia.
- El énfasis del papel de la construcción y la conciencia de los juicios y criterios que fundamentan nuestros puntos de vista como forma de reconocimiento de la propia ideología.

Se destacan algunas cuestiones cruciales en la relación de la ética del docente con la formación de la capacidad crítica del estudiante, problemas que surgen tanto de los intentos de cuestionar a los poderes y las verdades establecidas como de cambiar las percepciones de mundo; el profesor no puede dejar de considerar los riesgos a que expone la crítica.

En sociedades autoritarias, el papel del maestro promotor de la crítica, enfrenta a alumnos de diversas condiciones culturales, psicológicas y humanas a sus marcos referenciales, estos a su vez confrontan al profesor.

Surgen dos interrogantes de base en el docente, ¿hasta dónde no está abonando el terreno del desempleo de los futuros profesionales, en tanto la fragilidad del sistema soporta pocas intervenciones de naturaleza crítica? y en otros términos ¿cuáles son los límites y las posibilidades de su acción formativa?

En la formación, el desarrollo de una capacidad crítica conduce a los profesores a tratar dilemas éticos de difícil solución; señalar que deben encontrarse respuestas a nivel personal evidencia los límites de la labor educativa, enfatiza el peso de la crítica y las limitaciones a la omnipotencia de la labor docente. Se afirma entonces, que la responsabilidad de un educador es conducir un proceso dentro de términos que no excedan los límites controlables y que ésta responsabilidad se inscribe conforme a los principios, valores e ideología y tanto de los docentes como de los propios alumnos.

La capacidad crítica como componente educativo que tiende a una transformación de las condiciones sociales, es la contraparte de una formación que pugna por una legitimación de los nexos sociales existentes. Según Bowles y Gintis (1981 p. 139) dicha legitimación puede fundarse en sentimientos de inevitabilidad (como la muerte o el castigo a los pecados) de conveniencia moral (cada quien tiene lo que merece) Dichos autores afirman que cuando se trata de problemas relacionados con la justicia social esos sentimientos están presentes con ciertas dosis de “resignación” y “costumbre”.

Relacionamos el diálogo con el nivel de comprensión en los procesos educativos y recalcamos la oportunidad que ofrece de adaptar las explicaciones del docente a las necesidades originadas en los alumnos, en otras palabras, creemos que en el diálogo el proceso se centra en el alumno, en las dudas y posturas que podrían haberse originado tanto en las lecturas como en las exposiciones del salón de clase, cualquier otro tipo de intercambio con los pares, así como en otras experiencias afines, tales como las que nacen frente a los medios de comunicación masiva, los electrónicos u otro tipo de instancias de formación.

El diálogo representa una modalidad educativa en la que la posibilidad de fomentar la crítica adquiere sentido y operatividad, se recupera el carácter integrador de un trabajo

intelectual desarrollado en grupo en el que cada una de las personas promueve formas de razonamiento que se suman a las de los demás alimentando la fuerza del proceso docente. Por su parte, se reconoce en el diálogo la oportunidad que éste ofrece al alumno de desarrollar su propia regulación, esto es que pueda normar sus intervenciones conforme atiende a los planteamientos formulados por los otros. Todo lo anterior se opondría a la idea de una expresión totalmente independiente promotora del caos, en otras palabras aún cuando ciertas expresiones libres pueden ayudar en términos de la asociación de ideas, su aprovechamiento depende de la capacidad del docente de conducir el diálogo en beneficio del conocimiento.

En esta modalidad el alumno debe hacer un empeño de definir sus propios criterios, de precisarlos y de esclarecerlos en función de los demás hablamos aquí, de intervenciones sustentadas en la reflexión y en su capacidad potencial de razonamiento. En este sentido, el diálogo alude a la posibilidad de cada quién de pedir razones sobre lo afirmado en un proceso educativo, lo que de alguna manera podría redundar en el desarrollo intelectual cada sujeto. Representa una expresión de los procesos de comunicación e implica el esfuerzo del emisor de darse a entender, la capacidad de empatía: tratar de comprender las ideas de los otros, la urgencia de traducir el pensamiento a un lenguaje coherente, saber escuchar y la intencionalidad de compartir; entraña además, la oportunidad de enriquecer sus ideas con las de los otros, así como de incrementar las relaciones entre los temas tratados.

Autores como Splitter (1996 p.95) lo caracterizan como un proceso enfocado a un problema es “autocorrectivo, igualitario y basado en los intereses de quiénes participan.” Esto nos conduce a confrontar la conversación libre con la que se centra en un problema. Este punto resulta esencial en términos de los procesos educativos, la atención del problema

expuesto y la capacidad de conducir el diálogo resultan de mucho peso en la tarea docente, de lo contrario ésta puede perder su sentido.

En el diálogo los procesos se concentran en la actividad del pensamiento, sus integrantes tienen que estar preparados para exponer sus puntos de vista con claridad, misma que deberán aplicar para cuestionar otras posturas, tendría que reconocerse además una disposición de los participantes a reformular sus enfoques, aquellos renuentes al cambio o apegados a dogmas, prejuicios o verdades preestablecidas, difícilmente serán sujetos de un diálogo.

Si bien se ha aludido aquí que el diálogo se guía por un problema, en cuyo caso debe tenerse muy claro el concepto y la concepción del problema, también es necesario tomar en cuenta el reconocimiento de otras cuestiones que surgen en su desarrollo cuya importancia puede ser igual o similar a que la que rige el origen de los procesos.

El diálogo puede entenderse desde la idea de la simple expresión de posiciones frente al o los temas relevados, hasta la ubicación de posturas opuestas que adquieren la forma de debate y requieren de cierta seguridad de los participantes manifestada en la posibilidad de cuestionar supuestos, desafiar creencias, valores y conocimientos. Una enseñanza tradicional sustentada en la figura autoritaria del maestro poco soporta lo anterior, asimismo el daño que causa la falta de respeto mutuo en estos procesos es y ha sido objeto de tratamiento tanto en los textos relativos al curriculum oculto, como en el análisis de la labor docente y el aprendizaje; vale tocar además aunque sea de forma somera el riesgo que implica cierto nivel de banalidad en diálogos promovidos en determinadas condiciones y ámbitos educativos, conviene recordar entonces una afirmación ya planteada y referida al dominio tanto del contenido como al de ciertos aspectos psicológicos. El

alumno también tendrá que ir elaborando en los procesos iniciales de aprendizaje mediante el diálogo, las condiciones que le posibilitan una participación ajustada.

De lo hasta aquí revisado se infieren algunas cuestiones, el diálogo como proceso educativo tiene una base ideológica en tanto se perciba como finalidad de la educación la autonomía de pensamiento; se acepte el carácter falible del papel del profesor; el cuestionamiento a las verdades establecidas en las ciencias y las humanidades, se comprenda la aproximación al conocimiento como una tarea compleja y multicausal y sobre todo la importancia de la promoción de la crítica.

En términos de la autonomía del pensamiento, hemos insistido a lo largo de este trabajo en la necesidad de que los estudiantes expresen sus puntos de vista con libertad pero además fundamentados en el análisis, esto deriva en el requisito de lecturas, conversaciones y reflexiones previas, simultáneas y posteriores a las discusiones, así como en la necesidad de ligar los textos a sus pensamientos e ideas y expresar las ideas en sus propios términos.

En cuanto al carácter falible del profesor hay aquí un supuesto de aceptación del dominio limitado de sus conocimientos y habilidades como base de las relaciones democráticas en el salón de clase.

Relacionado con la causalidad múltiple, señalaríamos la importancia que frente a las respuestas cerradas, representa utilizar el cuestionamiento como motor de aprendizaje a largo plazo y a las respuestas abiertas como la oportunidad de una reflexión que conduzca en el futuro, a asumir posturas propias.

Por último tanto relativo al pensamiento multicausal como a la promoción de la crítica, el diálogo abre la posibilidad de precisar criterios como ya lo señalamos, de plantear la autocorrección de los sujetos involucrados, enfatiza la urgencia de un razonamiento aceptado así como de la integración del todo y las partes y viceversa (Cfre. Splitter)

En otro sentido, el diálogo es esencial para la participación democrática en tanto propicia la tendencia a escuchar puntos de vista y perspectivas de otros, entender la igualdad de derechos, la libertad de la palabra y la consideración a los diferentes puntos de vista, Paulo Freire en 1970 afirma el diálogo y la reflexión como precursores de la acción crítica necesaria para transformar la realidad (Cfre. Splitter)

Bibliografía

Brookfield D. Stephen. Developing Critical Thinkers. Ed. Jossey-Bass. 1989. San Francisco

Brookfield D. Stephen. The Power of Critical Theory. Liberating Adult Learning and Teaching. Liberating adult Learning and Teaching. Ed. Jossey-Bass. 2005. San Francisco

Meehan J. Eugene. Introducción al pensamiento crítico. Ed. Trillas. 1975. México.

Morin Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Ed. UNESCO. 1999, Francia.

Schon. La formación de profesionales reflexivos. Ed. Paidós. 1992. Buenos Aires.

Splitter, Laurance J. y SHARP, Ann M. La otra educación. Ed. manantial. 1995. Argentina.