



UNIVERSIDAD CATÓLICA  
SILVA HENRÍQUEZ

Facultad de Ciencias Religiosas y Filosofía

**ANÁLISIS CRÍTICO Y REFORMULACIÓN DEL  
PENSAMIENTO CRÍTICO COMO OBJETIVO  
EPISTÉMICO EN EL CURRÍCULUM DE FILOSOFÍA**

---

SEMINARIO DE TÍTULO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN  
EDUCACIÓN Y PROFESOR DE FILOSOFÍA

Joaquín Eduardo Hernández Correa

PROFESOR GUÍA: Iván Briceño

Profesor de Filosofía

Santiago, Chile

2017

## TABLA DE CONTENIDOS

<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	ii
<b>RESUMEN</b> .....	iii
<b>I. INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>II. CUADRO PROBLEMÁTICO</b> .....	3
2.1. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA.....	3
2.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	4
2.3 HIPÓTESIS.....	6
2.4. OBJETIVOS.....	7
<b>III. MARCO TEÓRICO</b> .....	8
<b>IV. MARCO METODOLÓGICO</b> .....	9
4.1. PRODUCTO ESPERADO.....	10
<b>V. LA EDUCACIÓN CHILENA Y LA FILOSOFÍA</b> .....	11
5.1. OBJETIVOS EDUCATIVOS Y OBJETIVOS EPISTÉMICOS.....	12
5.2. LA LGE Y LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS.....	15
5.3. BASES CURRICULARES DEL 2005 Y 2009.....	19
5.4. LAS NUEVAS BASES CURRICULARES DEL 2015.....	33
5.5. PROPUESTA CURRICULAR 2017 PARA 3° Y 4° MEDIO.....	52
5.6. EDUCACIÓN Y PENSAMIENTO CRÍTICO.....	63
<b>VI. EPISTEMOLOGÍA CLÁSICA Y CONFIABILISMO</b> .....	72
<b>VII. CONFIABILISMO Y VERITISMO: CONSECUENCIAS Y APLICACIONES</b> .....	90
7.1. REFORMULACIÓN DEL CONCEPTO DE PENSAMIENTO CRÍTICO DESDE EL CONFIABILISMO Y EL VERITISMO.....	92
7.2. REFORMULACIÓN DEL CONCEPTO DE PENSAMIENTO CRÍTICO COMO OBJETIVO GENERAL.....	95
7.3. REFORMULACIÓN DEL CONCEPTO DE PENSAMIENTO CRÍTICO COMO OBJETIVO TRANSVERSAL EN FILOSOFÍA.....	97
7.4. ESPECIFICACIONES SOBRE LOS CONTENIDOS.....	100
7.5. SUGERENCIAS DE ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO.....	103
<b>VIII. CONCLUSIONES</b> .....	130
<b>IX. BIBLIOGRAFÍA</b> .....	134

## Agradecimientos

Quisiera agradecer la elaboración de esta investigación a mi familia por el apoyo que me han dado en medio de las dificultades de estos dos últimos años de estudio universitario. Agradecer el aliento y la inspiración que me han dado mis profesores y compañeros durante todo este proceso, y por todas esas largas y entretenidas charlas sobre filosofía en donde no faltaban las burlas y los chistes hacia los filósofos por doquier.

Agradecer a todos los profesores y personas de la Institución Ificc por ser parte importante de este proceso de manera extracurricular y enseñarme acerca de toda una gran variedad de pensadores y perspectivas científicas que se puede tener de la filosofía.

Por último y más importante, quisiera agradecer a Dios por haberme dado las fuerzas para seguir adelante durante este proceso y haberme vuelto hacia a él. Al Dios de mis padres, al Dios de Jesús y de Israel doy toda mi gratitud.

## Resumen

Esta investigación se centra en analizar y fundamentar filosóficamente la noción de pensamiento crítico que se encuentra dentro de los objetivos educativos de los documentos del Ministerio de Educación, enfocándose particularmente en los documentos curriculares de la enseñanza media y de la filosofía.

En el análisis inicial se procedió a reconocer los fallos y problemáticas de la noción de pensamiento crítico que se encuentran en la Ley General de Educación, en los objetivos curriculares del año 2005 y 2009, y en las nuevas bases curriculares del 2015 y 2017. Posteriormente se realizó una fundamentación epistemológica del pensamiento crítico desde sus componentes epistémicos, a partir de los aportes del teórico de la educación Harvey Siegel y de la epistemología confiabilista de Alvin Goldman.

La fundamentación confiabilista del pensamiento crítico permite reconocer en él un importante elemento veritativo o veritístico, por el cual como parte importante de lo que es el pensamiento crítico existen procesos conducentes a la verdad, lo que permitió reformular la noción de pensamiento crítico que se utiliza dentro de los documentos ministeriales, sus objetivos curriculares, y también poder derivar ciertas sugerencias o estrategias docentes por medio de las cuales puede fortalecerse la formación del pensamiento crítico en los estudiantes.

## 1. Introducción

La educación como todo fenómeno humano va variando según el tiempo y el lugar; estas variaciones pueden comprender el currículum, la priorización de ciertas temáticas, la estructuración de los lugares donde se enseña, los tiempos de enseñanza y las pedagogías utilizadas. Como parte de estas variaciones tenemos también que, dependiendo de la concepción de educación que nosotros tengamos, dependerán también los objetivos o fines educativos que le demos a ésta.

Como es de esperar estos objetivos educativos han variado a través de la historia; y los teóricos de la educación han propuestos varios fines, desde la búsqueda del conocimiento, la realización espiritual, la felicidad, la verdad, la racionalidad, la creatividad y hasta la obediencia a la autoridad. Pero pese a este gran muestrario de posibles fines para la educación existe un increíble y a la vez entendible consenso entre la mayoría de los teóricos de la educación en donde la educación trataría primariamente sobre el desarrollo del pensamiento crítico o la también llamada autonomía en algunos casos.

La educación chilena también supone una determinada concepción de la que es y por tanto un determinado entendimiento de cuáles son los objetivos que esta busca; y como podría esperarse, también mantiene, a grandes rasgos, un cierto entendimiento de que el fin de la educación debe ser la formación del pensamiento crítico y/o la autonomía. Sin embargo desde el ejercicio filosófico es pertinente preguntar cuáles son los supuestos o las bases filosóficas para este concepto y cuál es su legitimidad como objetivo educativo primario dentro del currículum de la educación media en Chile y específicamente en la enseñanza de la filosofía.

El propósito de este trabajo investigativo es hacer un análisis riguroso de los supuestos epistémicos que subyacen en los objetivos educativos del currículum de educación media y en particular de la enseñanza de la filosofía en Chile. Este análisis se centrará en la noción de pensamiento crítico ofrecida en los diferentes documentos ministeriales, y se reconocerán la extensión, alcance y limitaciones que esta noción tiene para confeccionar un concepto riguroso de pensamiento crítico ubicado dentro de un marco conceptual adecuado y legítimo que permita su inclusión como objetivo educativo.

La primera parte de esta investigación se centrará en el análisis crítico de la noción de pensamiento crítico utilizada en los documentos del Mineduc partiendo por el marco legislativo dado por la LGE, luego revisando las diferentes bases curriculares de los años

2005, 2009 y 2015; hasta llegar a las recientes bases curriculares para 3° y 4° Medio del año 2017.

En segundo lugar desde las principales problemáticas halladas en estos documentos se procederá a dilucidar el significado del concepto de pensamiento crítico desde la perspectiva educativa del teórico de la educación Harvey Siegel y en base a sus planteamientos se reconocerán los componentes constituyentes del pensamiento crítico, sus diferentes fases de realización y la importancia del componente normativo para un entendimiento más acabado de este concepto.

En tercer lugar luego de tener un entendimiento general de lo que es el pensamiento crítico se procede a darle una base epistemológica rigurosa desde la epistemología confiabilista tardía de Alvin Goldman, en la cual se explique qué tipo de principio normativo debe tener el pensamiento para ser considerado como crítico. Luego desde la epistemología social de Goldman se extenderá esta nueva normativa del pensamiento crítico dentro del ámbito social y el ámbito educativo.

Por último en base a los aportes de ambos autores se procederá a reformular tanto conceptual como escrituralmente lo que las nuevas bases curriculares plantean como pensamiento crítico, enfocándonos en aquellas secciones claves para finalmente derivar de esta nueva conceptualización algunas posibles vías por medio de las cuales es posible concretizar este ideal educativo en el aula.

## 2. Cuadro problemático

### 2.1 Delimitación de la problemática

La educación en Chile depende de una determinada concepción de lo que significa educar y por consiguiente depende de una visión particular de cuáles deben ser los objetivos educativos que deben marcar su desarrollo. Esta concepción de la educación chilena se expresa principalmente en los documentos oficiales del Ministerio de Educación de los cuales podemos considerar la Ley general de educación, los Planes y programas para la enseñanza media y, recientemente, el documento sobre la *'Propuesta curricular 2017 para 3° y 4° Medio'*<sup>1</sup>.

Es en base a todos estos documentos que es posible apreciar con claridad cuáles son los principales lineamientos de la educación en Chile y sus objetivos generales. La importancia de estos últimos para entender la educación resalta al ser estos los que le dan sentido y/o dirección a la educación. De entre todos los objetivos educativos planteados el que más unanimidad mantiene y el que más se destaca es el de la formación del pensamiento crítico y/o autonomía.

Si bien su importancia parece ser de una u otra forma constante en el currículum nacional desde un análisis filosófico riguroso de su formulación en estos documentos oficiales y sus supuestos epistémicos se diagnostica una conceptualización del pensamiento crítico vaga, imprecisa y trivial, en donde no se entrega una definición o formulación formal de lo que significa pensar críticamente, no se especifican habilidades que estén involucradas en el desarrollo del pensamiento crítico ni mucho menos una normativa o criterio epistémico determinado por el cual evaluar dichas habilidades del pensamiento crítico; esto solo devela la carencia de una fundamentación filosófica clara y necesaria que respalde su inclusión legítima en el currículum. Sumado a esto, las recientes discusiones en diversos ámbitos de la filosofía de la educación y de la epistemología contemporánea nos permiten explorar una reformulación de la idea de pensamiento crítico del currículum y que nos permita poner entre dichos su liviandad a la hora de ser tratado como un objetivo educativo primario y que nos permita preguntarnos en qué medida es válido y justificado presentar al pensamiento crítico y/o la autonomía como un hecho clave para la educación media y para la enseñanza de la filosofía.

---

<sup>1</sup> Unidad de Currículum y Evaluación Mineduc. (2017). *Propuesta curricular para 3° y 4° medio*.

## 2.2. Planteamiento del problema

Llegado a este punto del diagnóstico sobre el concepto de pensamiento crítico tanto desde los documentos oficiales como desde la discusión filosófica actual el centro de esta investigación girará en torno a la formulación del concepto de pensamiento crítico desde los objetivos del currículum de enseñanza media y especialmente en la enseñanza de la filosofía. La interrogante central es: ¿Cuál es la justificación y legitimación educativa y filosófica del pensamiento crítico como un objetivo educativo primario en el currículum nacional?

Junto a esta pregunta central se desprenden otra serie de preguntas que van saliendo al paso al intentar fundamentar un adecuado concepto de pensamiento crítico. Por ejemplo: ¿Cuáles son los supuestos epistémicos que subyacen en este concepto de pensamiento crítico y cómo reestructurar legítimamente estas categorías epistémicas? , ¿Cómo entender el pensamiento crítico a la luz de la epistemología contemporánea? Y ¿Cuáles son las implicancias y consecuencias para el currículum nacional y para la enseñanza de la filosofía esta reestructuración de categorías epistémicas y fundamentación del pensamiento crítico?

En filosofía de la educación el tema en torno a los objetivos educativos y su relación con los contenidos del currículum ha generado un debate sobre cuál debe ser el objetivo epistémico primario de la educación y, al mismo tiempo, si el pensamiento crítico puede estar supeditado a otro objetivo más primordial. Por ejemplo, *Las creencias verdaderas*<sup>2</sup>.

Esta discusión junto al arribo desde fines de los años 80' de la epistemología alternativa nos permiten de manera pertinente replantear este concepto y hasta la posibilidad de reformularlo y fundamentarlo en torno a una epistemología externalista y confiabilista del conocimiento<sup>3</sup>. Por lo que tanto desde la filosofía de la educación y la epistemología permiten dar apoyo a entender mejor el concepto de pensamiento crítico desde sus componentes fundamentales así como desde un criterio de justificación que abarque tanto la noción de evidencia y de los procesos que son conducentes a la verdad.

La relevancia de esta investigación radica en poder tener claridad sobre cuál es la dirección deseada para la educación respecto a la formación del pensamiento crítico, y esta direccionalidad es planteada por los objetivos educativos, por tanto tener una

<sup>2</sup> Goldman, A. I. (1999a) "*Knowledge in a Social World*". Oxford: Oxford University Press.

<sup>3</sup> Goldman, Alvin and Beddor, Bob, "*Reliabilist Epistemology*", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2016 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/reliabilism/>.

formulación clara, precisa y no ambigua del principal objetivo epistémico de la educación permitiría una mayor claridad sobre qué dirección debe tomar la educación. Esto es permitido por medio del análisis y fundamentación filosófica del pensamiento crítico y su inclusión en el veritismo.

Poder ofrecer un sustento filosófico robusto para el currículum nacional por medio de una literatura filosófica actualizada sobre las principales discusiones filosóficas en torno al concepto de pensamiento crítico y a la epistemología. Poder tener claridad en los objetivos educativos es la cara visible de una fundamentación epistemológica, lo que implica una repercusión en todo planteamiento relacionado con el concepto de crítica a lo largo del currículum, y por sobre todo en el currículum de filosofía; el cual hace gala de ser crítica.

Por último, replantear la relación entre los objetivos educativos en el currículum y los posibles contenidos curriculares. Replantear la formulación del concepto de pensamiento crítico en los objetivos curriculares nos permitirá arrojar ciertas luces generales sobre cómo mejorar el currículum de filosofía. La problemática del currículum, respecto de la crítica, significa en última instancia definir cuáles son los criterios para elegir un contenido por sobre otro; los objetivos en la educación son una parte que filtran los contenidos que se enseñaran, por lo que habrá un efecto a nivel de documentación lo que este ensamblaje filosófico nos permitirá fundamentar. Cabe mencionar que las áreas de la educación afectadas comprenderán tanto los mismos contenidos así como las metodologías o estrategias que el docente puede ocupar.

### 2.3. Hipótesis

El pensamiento crítico es mejor entendido como un proceso conducente a la verdad, siendo por tanto la adquisición de creencias verdaderas el principal objetivo epistémico de la educación.

Esta hipótesis de investigación se enmarca dentro de la literatura de la filosofía analítica, lo que contempla el supuesto de que el conocimiento tiene una estructura tripartita para ser tal: *Creencia verdadera justificada*. Siendo su tercer componente, la '*justificación*', donde se encuentra la mayor parte del debate actual para la filosofía analítica.

Así también esta investigación se enmarca dentro del debate actual en epistemología entre Internalismo y externalismo, en donde se discute si la justificación de una creencia está fundada en la conciencia del sujeto o es conferida de manera independiente a su conciencia.

## 2.4. Objetivos

Objetivo general:

Explorar y analizar el concepto de pensamiento crítico dentro del currículum de filosofía desde una perspectiva epistémica veritista con respecto a los objetivos epistemológicos de la educación.

Objetivos específicos:

- 1) Conocer y analizar los objetivos generales de la educación chilena que plantea el Mineduc para la enseñanza media y específicamente para la enseñanza de la filosofía.
- 2) Revisar críticamente el concepto de pensamiento crítico como objetivo epistémico, y su validez dentro del currículum.
- 3) Describir cuáles son los supuestos epistémicos que están presentes en los objetivos generales y los objetivos epistémicos del currículum de filosofía.
- 4) Proponer de manera rigurosa un concepto de pensamiento crítico desde el análisis de Harvey Siegel y el confiabilismo de Alvin Goldman, presentando a la epistemología social y específicamente al veritismo de Goldman como marco conceptual por el cual legitimar o dar sentido al concepto de pensamiento crítico dentro del currículum de filosofía.
- 6) Establecer heurísticamente las implicancias o consecuencias para el currículum y la enseñanza de la filosofía el incorporar los postulados fundamentales del Confiabilismo y el Veritismo de Goldman.

### 3. Marco teórico

Para analizar de manera crítica el concepto de pensamiento crítico se considerara primero al filósofo de la educación norteamericano Harvey Siegel y su texto "*Critical Thinking*" en el cual plantea de manera resumida y concisa su postura sobre lo que es el pensamiento crítico y cuáles son los principales componentes para calificar a un pensamiento como pensamiento crítico. Mientras que para fundamentar de manera epistemológica y sustantiva estos componentes del pensamiento crítico se consideran principalmente los textos del filósofo norteamericano Alvin Goldman en su "*What is justified belief?*" y en "*Toward a Synthesis of Reliabilism and Evidentialism?*", en los cuales entrega su visión sobre cuándo se puede considerar una creencia como justificada y donde delinea los postulados fundamentales sobre su epistemología confiabilista sobre la justificación. Estos dos autores se mantendrán como los principales para abordar no solo temas conceptuales sino también sobre la filosofía de la educación junto con una epistemología social. Se consideraran también otros textos de Goldman sobre su postura confiabilista que nos permiten demarcar más precisamente sus postulados como: "*Liaisons: philosophy meets the cognitive and social sciences*", y "*Pathways to Knowledge*".

Con respecto a la discusión sobre filosofía de la educación y los objetivos epistémicos de esta, se consideran tanto textos de Siegel como su "*Educating Reason: Critical Thinking, Informal logic, and the Philosophy of Education*", así como de Goldman en su "*Knowledge in a Social world*". Además de otras fuentes de autores pertinentes en el área como Israel Scheffler: "*Worlds of truth*", R. S. Peters: "*Aims of education – A conceptual inquiry*", y Emily Robertson: "*The epistemic aims of education*".

Finalmente sobre la epistemología social y la postura veritista de la educación se considerara primariamente el "*Knowledge in a Social world*" de Goldman pues es en este texto donde se encuentra gran parte del material que trata este paradigma. Considerando también otros trabajos del autor sobre temas tangenciales de epistemología social como: "*Social Epistemology: Theory and Applications*" y "*Why Social Epistemology Is Real Epistemology*".

#### 4. Diseño metodológico

Este trabajo investigativo será de tipo exploratorio y descriptivo pues se basa principalmente en una descripción y análisis rigurosos del concepto de pensamiento crítico presente en los documentos ministeriales y la literatura filosófica. Además será de tipo exploratorio pues en este se busca desarrollar o aclarar el concepto de pensamiento crítico en relación a ambas fuentes; en este sentido cabe destacar que investigaciones que partan de documentos ministeriales y se relacionen con la literatura epistemológica contemporánea son escasas en Chile.

Este alcance exploratorio y descriptivo es el esperado, pero al ser algo no explorado el alcance final, en términos de sus repercusiones, no son claras.

De manera aclaratoria estas posibles implicancias que se buscar conocer vienen dadas en el adoptar el paradigma educativo veritista con respecto a los objetivos educativos para el currículum y en formular el concepto de pensamiento crítico desde un externalismo y confiabilismo epistemológico.

La investigación al estar ligada principalmente a documentos educativos y textos filosóficos se optara por un diseño de tipo cualitativo '*no interactivo*', siendo un tipo de diseño de estudio de casos en donde el estudio se centra en un caso o fenómeno particular, como por ejemplo el concepto de pensamiento crítico. La modalidad de investigación en este caso es la '*analítica de conceptos*', la cual es la única modalidad acorde a esta investigación de estudio bibliográfico.

Al partir de una analítica de conceptos la investigación se desplegara principalmente de los conceptos de pensamiento crítico y de objetivo educativo, partiendo de una descripción y análisis de los documentos ministeriales como la LGE, los planes y programas de educación media y las bases curriculares para el 2017. Luego desde estas fuentes primarias la recolección de datos la técnica de recolección de información será también de tipo conceptual desde un análisis conceptual de condiciones necesarias; técnica según la cual busca aclarar el significado de un concepto por medio de aquellas condiciones que se consideran necesarias para su legítimo uso lo que permite descartar aquellos usos que no cumplan estos requerimientos. Así pues se buscará primeramente de manera analítica y descriptiva el significado que se le da al concepto de pensamiento crítico para luego conocer el significado que debería tener este concepto según

determinadas condiciones necesarias desde la literatura filosófica, ambas conceptualización después se contrastan.

#### 4.1. Producto esperado

1) Confirmación de hipótesis: principalmente se espera que la hipótesis planteada sea correcta en cuanto a que el veritismo como paradigma educativo y el confiabilismo en la epistemología permitan ser un mejor marco teórico por el cual fundamentar el pensamiento crítico, los objetivos educativos y hasta métodos, procesos y contenidos generados desde estas concepciones filosóficas.

2) Implicancias curriculares y prácticas: Pese a que la investigación se mantendrá constantemente en una discusión teórica sobre conceptos y epistemología, y que además se plante tanto una reformulación del concepto de pensamiento crítico y de los objetivos propuestos en el currículum, se espera que esto tenga una cierta repercusión a nivel práctico en la enseñanza de la filosofía como en la inclusión de métodos especializados de confiabilismo que desde la discusión filosófica se han conformado

## 5. La educación chilena y la filosofía

Le educación siempre ha tenido una importancia fundamental en las sociedades. En general se ha entendido, y así los teóricos educativos lo han dicho, que la educación es de vital importancia debido a que permite la subsistencia de la vida social de un determinado grupo. La educación permite la entrada al ambiente social de los individuos que nacen dentro de estos grupos, manteniendo así la existencia de estos por medio de la enseñanza de sus normas y prácticas legitimadas. Permitiendo además no solo una enseñanza con respecto a aspectos sociales sino también equipándolas a nivel personal para que puedan definir y alcanzar sus propias metas<sup>4</sup>.

Todas estas son razones generales que validan la existencia de la educación a través de la historia pero esto no significa que haya unanimidad entre las diferentes concepciones sobre lo qué es la educación, sobre cómo equipar específicamente a las personas para su incorporación social o sobre cuáles son los objetivos que deben estructurar un sistema educativo. Todas estas temáticas son parte de la discusión abierta entre los teóricos educativos y en lo que se conoce como filosofía de la educación.

La educación chilena también se sostiene desde una determinada concepción de lo que es la educación y de cuáles son sus objetivos a la hora de formar a las personas y de incorporarlas a la sociedad. En el caso del sistema educativo chileno esta concepción está dada principalmente por los documentos oficiales del Estado chileno y del Ministerio de educación. Una concepción educativa se entenderá acá como el conjunto de creencias, proposiciones o afirmaciones que son expresadas por un sistema educativo determinado; lo que también incluye las categorías o conceptos que subyacen a estas creencias, proposiciones y afirmaciones expresadas por estos documentos.

Por tanto las bases para conocer la concepción educativa de la educación chilena y la misma enseñanza de la filosofía, así como sus objetivos educativos son estos documentos oficiales. Es en base a lo que estos documentos plantean con respecto a los objetivos educativos donde nos enfocaremos y podemos realizar un ejercicio filosófico de análisis sobre cuáles son los supuestos teóricos que subyacen a ellos.

Aunque este análisis se centrará principalmente en el currículum de educación media para filosofía también se debe tomar en cuenta los documentos curriculares de educación media general para la formación científico-humanista del año 2005, el nuevo documento

---

<sup>4</sup> Phillips, D.C. and Siegel, Harvey, "*Philosophy of Education*", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2015 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/win2015/entries/education-philosophy/>.

de las nuevas base curriculares del año 2017, así como el documento legislativo de la LGE; pues solo desde esta perspectiva general se podrá entender completamente el marco legal y educativo en el cual se enmarcan los objetivos educativos para filosofía. Lo que se dice en la LGE afecta el planteamiento del currículum nacional en todos sus niveles, y, como veremos más adelante, afecta directamente las bases estructurales de la nueva propuesta curricular para 2017.

Habiendo mencionado la importancia de los objetivos educativos en relación con la concepción de educación que se tenga y su previsto análisis desde los documentos oficiales del Mineduc para la educación en Chile; es necesario antes poder clarificar más detenidamente que se entenderá por ‘objetivo educativo’ y conocer de qué manera este influye en la educación, tanto a nivel teórico como en su implementación concreta en los contenidos que se enseñan en la escuela.

### 5.1 Objetivos generales y objetivos epistémicos en la educación

Una de las discusiones más importantes dentro de la filosofía de la educación actual trata sobre el currículum y la legitimidad de incluir ciertas temáticas o contenidos en lugar de otros en este; es decir, cuál es la justificación para incluir ciertas materias para ser enseñadas en vez de otras. Una de las formas en que esta problemática puede abordarse es enfocarse en cuales deben ser los objetivos que la educación debe tener y justificar la inclusión de ciertos contenidos, habilidades y/o actitudes según se conformen a estos objetivos educativos.

De esta manera la inclusión o exclusión de ciertos contenidos en un sistema educativo respondería a su conformidad a los objetivos buscados, y si bien esto nos permite arrojar luces con respecto a que contenidos se deben incluir en un currículum, surge la nueva pregunta sobre cuáles deben ser estos objetivos para la educación. Conocer y establecer objetivos educativos de manera clara permite dar un sentido o dirección a la educación que sirve como filtro al momento de escoger ciertas temáticas o contenidos por sobre otros para el currículum.

En este punto debemos hacer una aclaración con respecto a la dirección que tomará esta investigación. Al pretender hacer un análisis de los objetivos de un sistema educativo fácilmente se puede pasar por alto que el término ‘objetivo de la educación’ engloba en realidad por lo menos tres diferentes aspectos que se van superponiendo entre sí, es por ello importante aclarar a que aspecto o sentido de los objetivos educativos nos referimos. Por ‘objetivo educativo’ podemos distinguir entre: (i) los objetivos educativos generales,

(ii) los objetivos políticos de la educación, y (iii) los objetivos epistémicos de la educación. Este ensayo tratará mayormente de los objetivos (i) y (iii), pero es importante hacer una mención sobre los objetivos políticos en la educación.

La importancia del influjo de la política en la educación es evidente pues en todo objetivo educativo que se pueda expresar en documentos oficiales de un sistema educativo habrán motivaciones políticas que pueden o no estar explícitas en tales documentos, y aunque se reconoce en la literatura de la educación como la política, la ideología y las clases sociales influyen al momento de proponer ciertos objetivos educativos y por tanto ciertos contenidos curriculares, también se reconoce la existencia de otros factores, que aunque interrelacionados son posibles de ser analizados de manera independiente. Queda por tanto en el tintero saber en qué medida ciertos objetivos educativos generales o epistémicos favorecen o no determinados fines políticos en la educación.

Por tanto los aspectos de los objetivos educativos que serán abordados a lo largo de esta investigación serán los objetivos educativos generales (i) y los objetivos epistémicos (ii), adentrándonos mayormente a estos últimos, de los que la misma literatura en filosofía de la educativa ha catalogado como “objetivos epistémicos”.

Los objetivos generales de la educación son aquellos objetivos por los cuales, en última instancia, se busca fomentar un sistema educativo determinado con miras al mejor desarrollo del ámbito personal y social en el cual este sistema se encuentra. Son los objetivos generales de la educación los que han recibido una mayor atención por parte de los filósofos de la historia desde la antigua Grecia; así por ejemplo casos emblemáticos son el de Aristóteles, para el cual el objetivo de la educación es lograr la buena vida o el florecimiento humano, y el del filósofo alemán Immanuel Kant para el cual el objetivo general de la educación es el imperativo de tratar a los demás como a uno mismo. Estas dos posturas han sido de especial influencia a lo largo de la historia de filosofía de la educación hasta el punto de que es posible reconocer en teóricos educativos contemporáneos como Israel Scheffler y Harvey Siegel una postura más acorde a Kant, y en Paul Hirst una postura más aristotélica sobre la educación; por otro lado también se han desarrollado posturas teóricas como la de Brighouse que mantienen una postura mixta sobre los objetivos de la educación siendo estos los intereses fundamentales de los alumnos. Sobre aquellos teóricos que han interpretado, desde la filosofía de la educación, las obras de Aristóteles y Kant, la Enciclopedia de la Stanford (2013) nos dice que:

*Thus, for example, if our view of human flourishing [Like the Aristotelians views] includes the capacity to act rationally and/or autonomously, then the case can be made that educational institutions—and their curricula—should aim to prepare, or help to prepare, autonomous individuals. A rival approach, associated with Kant, champions the educational fostering of autonomy not on the basis of its contribution to human flourishing, but rather the obligation to treat students with respect as persons. (Scheffler 1973/1989, Siegel 1988)<sup>5</sup>*

Desde estas diferentes perspectivas se han propuestos determinados contenidos curriculares que permitan alcanzar estos objetivos. Así por ejemplo para alcanzar la buena vida o el florecimiento humano, Hirst propone siete tipos diferentes de conocimientos que permiten integrar los diferentes aspectos de la vida humana, mientras que Scheffler, desde su postura más kantiana, propone un currículum que permita contenidos que brinden la máxima suficiencia económica de los estudiantes. Pero pese a que estos planteamientos pueden ser diametralmente opuestos, muy diferentes entre sí o tener una perspectiva más ecléctica todos ellos mantienen un mismo enfoque con respecto a los objetivos epistémicos.

La relación que hay entre los objetivos generales y los objetivos epistémicos puede ser entendida considerando a los objetivos generales como fundamentales o independiente, y a los objetivo epistémico como un objetivo específico que permitiría llegar a este fundamental. Por tanto estos objetivo epistémicos se enfocan en la dimensión epistemológica de los objetivos generales, dimensión la cual puede estar expresa o supuesta en ellos. Es desde esta relación entre los objetivos fundamentales y epistémico donde podemos entender cómo es que tantas posturas filosóficas diferentes sobre los objetivos fundamentales puedan compartir, en su mayoría, un mismo objetivo epistémico: El pensamiento crítico, la racionalidad y/o la autonomía; pues los objetivos epistémicos se pueden mantenerse en pos de diferentes objetivos fundamentales siempre y cuando haya una coherencia en la formulación de ambos. Es por ello que tanto las posturas aristotélicas como las kantianas pueden mantener una postura diferentes sobre los objetivos generales de la educación y al mismo tiempo congeniar sobre la racionalidad como un objetivo epistémico compartido.

---

<sup>5</sup> “Por tanto, por ejemplo, si nuestra visión del florecimiento humano [como en las visiones aristotélicas] incluyen la capacidad de actuar racional/o autónomamente, entonces puede darse el caso de que las instituciones educativas- y sus curricula- debieran apuntar a preparar, o ayudar a preparar, individuos autónomos. Una aproximación rival, asociada con Kant, vaticina el desarrollo educacional de la autonomía no en base de su contribución al florecimiento humano, sino más bien a la obligación de tratar a los estudiantes con respecto como personas. (Scheffler 1973/1989, Siegel 1988)” (trad. a.)

Por lo que a modo de resumen podemos decir que por lo que respecta al fenómeno de la educación como tal existen varias razones para justificar su existencia en y para la sociedad. Sin embargo, para que un sistema educativo cumpla su rol en la sociedad tiene objetivos generales que le permiten dar dirección o sentido general a su desarrollo en la sociedad, lo que nos lleva finalmente a los objetivos epistémicos, como objetivos específicos que nos permiten llegar a los objetivos generales desde una dimensión epistemológica.

Por tanto el siguiente paso es reconocer y analizar la formulación de los objetivos educativos en los documentos oficiales del ministerio de educación, partiendo de su formulación legislativa general hasta sus especificaciones curriculares, siempre manteniendo como enfoque los objetivos epistémicos presentes en estas formulaciones.

### 5.2. La LGE y los Objetivos educativos

La primera formulación importante de los objetivos educativos la encontramos en la “Ley general de Educación” o LGE; y aunque ésta depende de otros documentos ministeriales más antiguos (como lo fue la LOCE) o de otros documentos foráneos influyentes, en él se encuentra la primera formulación importante de los objetivos generales en términos de su actualidad como documento organizador del marco general para los documentos curriculares posteriores y/o menores.

Esta formulación se establece en los artículos 28, 29 y 30 de la LGE en donde se nos dice explícitamente cuáles son los objetivos generales para la educación chilena tanto en párvulo, básica y media respectivamente. Y ya desde lo que se nos plantea en estos tres artículos podemos considerar dos aspectos compartidos que estos objetivos generales tienen: (1) Los objetivos educativos son transversales, es decir, deben estar presentes a lo largo de todo el proceso escolar, y por tanto, no están limitados a asignaturas específicas; y (2) Los objetivos educativos, en su realización, comprenden conocimientos, habilidades y actitudes. Así lo destaca el Ministerio de Educación (2009)<sup>6</sup> cuando nos dice que “La educación media tendrá como objetivos generales, sin que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan” (P. 11)

En esencia, estos dos aspectos nos muestran como los objetivos educados listados por este documento se harán presentes tanto en las instancias generales de escolarización y

---

<sup>6</sup> Ministerio de Educación (2009) “Ley General de Educación”. Ed. Mineduc, Santiago, Chile.

en las instancias específicas de enseñanza en el aula; destacándose en estas últimas que la forma de concretizar estos objetivos generales debe ser a través de un conjunto de contenidos, habilidades y actitudes. De igual forma estos dos aspectos por los cuales se busca cumplir con los objetivos generales también pueden evidenciarse, en parte, en el planteamiento de las antiguas bases curriculares en donde se distinguía entre los Objetivos Fundamentales Transversales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) en donde ambos objetivos destacaban un aspecto transversal general y otro más enfocado en la instrucción escolar como tal<sup>7</sup>. Ambos aspectos de los objetivos en la LGE se concretizan en estos objetivos pero con la nueva conceptualización que esta plantea con los nuevos '*objetivos de aprendizajes*'.

Una segunda y más importante consideración es que en los artículos 29 y 30 sobre la enseñanza básica y media los objetivos generales se encuentran divididos en dos grandes apartados: (i) Los objetivos relacionados al '*ámbito personal y social*', y (ii) Los objetivos relacionados al '*ámbito del conocimiento y la cultura*'. Podemos entender la base de esta distinción al hacer un reconocimiento de los principales conceptos que se encuentran en los tres primeros objetivos enlistados en cada apartado:

1) En el ámbito personal y social:

- a) Alcanzar el desarrollo moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico que los faculte para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable.
- b) Desarrollar planes de vida y proyectos personales, con discernimiento sobre los propios derechos, necesidades e intereses, así como sobre las responsabilidades con los demás y, en especial, en el ámbito de la familia.
- c) Trabajar en equipo e interactuar en contextos socio-culturalmente heterogéneos, relacionándose positivamente con otros, cooperando y resolviendo adecuadamente los conflictos... (Ídem)

2) En el ámbito del conocimiento y la cultura:

- a) Conocer diversas formas de responder a las preguntas sobre el sentido de la existencia, la naturaleza de la realidad y del conocimiento humano.

---

<sup>7</sup> Esta distinción a su vez concuerda con la reformulación que se hizo de estos objetivos transversales y de contenidos mínimos en las nuevas bases curriculares, las cuales aún mantienen como parte integral el sentido de estos objetivos pero con una organización y prescripción diferente.

- b) Pensar en forma libre y reflexiva, siendo capaces de evaluar críticamente la propia actividad y de conocer y organizar la experiencia.
- c) Analizar procesos y fenómenos complejos, reconociendo su multidimensionalidad y multicausalidad. (Ídem)

Podemos observar que como primera característica los objetivos en (i) tratan sobre temas más generales y sobre aspectos más transversales desde el punto de vista de la formación integral humana, lo que se expresa en conceptos como desarrollo moral, espiritual, proyectos personales y relaciones positivas de grupo; mientras que los objetivos en (ii) tratan sobre temas más específicos y concretos desde el punto de vista de la formación educativa; usando conceptos tales como: Conocimiento humano, pensamiento reflexivo y análisis de procesos y fenómenos. Por ser esta división una relación entre objetivos generales para la vida y objetivos generales para la formación educativa ésta se vuelve paralela a los anteriores aspectos antes mencionados sobre cómo los objetivos generales deben ser transversales y al mismo tiempo comprender determinados contenidos, habilidades y actitudes.

Pero además podemos relacionar esta misma distinción con la diferenciación antes mencionada dentro de la literatura educativa entre los objetivos generales de la educación y los objetivos epistémicos de la educación; pues tanto los objetivos en (i) y los objetivos transversales se enfocan en fines últimos relacionados a la formación integral del hombre de la misma forma que en los objetivos educativos generales; mientras que los objetivos en (ii) y los Objetivos Fundamentales de Contenidos Mínimos se enfocan en fines relacionados a aspectos epistémicos de la educación; ya sea en contenidos, formas de pensar o habilidades cognitivas generales así como los objetivos epistémicos.

Esta relación paralela entre ambas distinciones de objetivos la podemos ilustrar si nos enfocamos en el concepto pertinente a esta investigación en el pensamiento crítico. Se sabe que el pensamiento crítico es un concepto epistemológico; pero además es posible ampliar su significado si comprendemos que el pensamiento crítico involucra, en su realización, ámbitos afectivos, sociales y hasta éticos del hombre<sup>8</sup>; todos estos ámbitos involucrados se les ha considerado dentro del concepto diferente pero relacionado de

---

<sup>8</sup> Charland, Louis C., "Decision-Making Capacity", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2015 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/fall2015/entries/decision-capacity/>.

autonomía; de modo que podemos establecer que el pensamiento crítico es la dimensión epistemológica de la autonomía, la cual es un concepto mucho más amplio.

Todo este entendimiento que se tiene del pensamiento crítico y la autonomía queda igualmente retratado en la LGE cuando observamos que entre aquellos objetivos dirigidos a la formación de la vida en (i) está el de la '*autonomía*', mientras que en los objetivos dirigidos al conocimiento y a la cultura en (ii) está el '*Pensamiento crítico*'. A esto podemos agregar que los conceptos relacionados junto a la autonomía son el de lo afectivo, la libertad, la responsabilidad y el desarrollo íntegro de la vida; mientras que junto al pensamiento crítico se mencionan los conceptos de reflexión, libertad de pensamiento y conocimiento. Por lo que tanto desde este entendimiento del pensamiento crítico y la autonomía, y lo retratado en los listados de la LGE podemos evidenciar que la relación entre los objetivo (i) y (ii) es paralela a la relación entre los objetivos generales educativos y los objetivos epistémicos; pues la autonomía se la entiende como la realización individual y social de lo afectivo y la libertad humana, y el pensamiento crítico sería específicamente aquel aspecto cognitivo o epistémico de la autonomía.

Finalmente, una última información que podemos conocer de la LGE es que da el asidero al futuro establecimiento de las nuevas bases curriculares para 3° y 4° Medios. En el artículo 31° se plantea cómo se realizará el proceso de aprobación de las nuevas bases curriculares por parte del Presidente de la República y se establece que estas bases deben seguir la estructura mostrada sobre los objetivos referidos a la vida y los del conocimiento, en conjunto con objetivos transversales y objetivos fundamentales de contenidos mínimos; sosteniendo que estos últimos deben lograrse por medio de objetivos específicos de aprendizaje que definan los '*contenidos, habilidades y actitudes*' para cada año educativo:

Artículo 31.- Corresponderá al Presidente de la República, mediante decreto supremo dictado a través del Ministerio de Educación, previa aprobación del Consejo Nacional de Educación, establecer las bases curriculares para la educación parvularia, básica y media. Éstas definirán, por ciclos o años, respectivamente, los objetivos de aprendizaje que permitan el logro de los objetivos generales para cada uno de los niveles establecidos en esta ley. Las bases curriculares aprobadas deberán publicarse íntegramente en el Diario Oficial (Ibíd. P. 12)

De manera que ya desde la publicación de la LGE se anticipa la necesidad de reestructurar el currículum y sus objetivos de acuerdo a esta nueva introducción de objetivos generales lo que desemboca en el desarrollo de estas nuevas bases curriculares antes mencionadas. Sin embargo antes de entrar en detalle con respecto a cómo están planteadas estas bases debemos reconocer que éstas no surgieron de forma inmediata sino que su realización ha sido mediada por una serie de actualizaciones que han tenido los antiguos programas curriculares. Por lo que para tener un cabal entendimiento con respecto a las nuevas bases curriculares debemos primero hacer un análisis preliminar de estos documentos sobre lo que nos dicen sobre el pensamiento crítico.

### 5.3. Bases curriculares para la enseñanza Básica y media 2005 y 2009

Durante los años anteriores a la publicación de la LGE en el año 2009, los documentos ministeriales relacionados a los planes curriculares eran guiados y organizados por el marco legislativo de la LOCE<sup>9</sup>. Los principales documentos que se enmarcaron en esta legislación anterior fueron los '*Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*' del 2005<sup>10</sup> y los '*Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*' del 2009<sup>11</sup>. La llegada de la LGE significó una reformulación organizativa y de contenidos con respecto a lo que planteaban estos documentos, una reformulación que debía ser mediada por años de investigación educativa para legitimar sus actualizaciones.

Recién en el año 2012 se presenta la primera formulación de los contenidos curriculares para los primeros cursos de educación Básica con las '*Bases curriculares de Educación Básica*'<sup>12</sup> que inauguran las nuevas incorporaciones traídas por la LGE, como es destacado al inicio del documento cuando se nos dice que:

Sin embargo, los requerimientos de la sociedad cristalizan en una reforma profunda de la institucionalidad educativa, con una nueva Ley General de Educación en 2009 y la creación de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, implementado a través de nuevos organismos estatales (Agencia de

<sup>9</sup> Mineduc (1990), "Ley Orgánica Constitucional". Ed. Mineduc, Santiago, Chile.

<sup>10</sup> Mineduc (2005), "Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media". Ed. Mineduc, Santiago, Chile.

<sup>11</sup> Mineduc (2009) "Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media". Ed. Mineduc, Santiago, Chile.

<sup>12</sup> Mineduc (2012) "Bases Curriculares Educación Básica". Ed. Mineduc, Santiago, Chile.

Calidad y Superintendencia). De ello surgen nuevas necesidades, a las cuales la formulación del currículum debe adaptarse y resolver (Mineduc, 2012, P.10)

La progresiva adaptación y legitimación de esta nueva formulación de las bases curriculares continuaría con la llegada de las bases curriculares para los restantes cursos de básica y media con la publicación de las *'Bases Curriculares de 7° Básico a II° Medio'* del año 2015<sup>13</sup>. Ya desde estos dos primeros documentos se puede destacar las nuevas incorporaciones traídas por la LGE como la nueva organización de cursos en dos nuevos segmentos de 1° Básico a 6° Básico y de 7° Básico a IV° Medio; así como la incorporación de los dos nuevos tipos de objetivos educativos de la *'persona y la sociedad'* y del *'conocimiento y la cultura'* mencionados anteriormente. Una vez más en este documento también se establece su relación con la actualización que se debe realizar desde la LGE cuando nos dice que:

A partir de la Ley General de Educación de 2009, el Ministerio de Educación continúa trabajando en un proceso de desarrollo curricular para los niveles educacionales correspondientes a Educación Básica y Media. Las Bases Curriculares de 1° a 6° básico ya se encuentran publicadas y vigentes en el sistema educacional del país. Para continuar con el proceso, este documento presenta las Bases Curriculares correspondientes a los siguientes cuatro cursos: 7° básico, 8° básico, 1° medio y 2° medio. Para clarificar el fin de estas Bases Curriculares y su vínculo con la Ley General de Educación, se explicitan a continuación los objetivos establecidos en dicha ley para la Educación Básica y Media (Ibíd, p. 11)

Destacándose además la necesaria concordancia entre los nuevos objetivos que plantea la LGE con los ofrecidos por las nuevas bases curriculares cuando nos indica que:

Este documento presenta Bases Curriculares para los cursos 7° y 8° básico y 1° y 2° medio, que, de acuerdo a la Ley General de Educación de 2009 (Ley N° 20.370), paulatinamente pasarán a constituir el ciclo de formación general de la

---

<sup>13</sup>Mineduc (2015), "Bases Curriculares 7°básico a 2°medio". Ed. Mineduc, Santiago, Chile.

Educación Media. Por lo tanto, buscando ser funcional a dicha transición, se consideran los Objetivos Generales que dicha ley establece para los niveles de Educación Básica y Media (Ibíd, p. 16)

Este ‘proceso’ de actualización no termina sino hasta el actual año 2017 con la llegada de los primeros lineamientos de lo que serán las nuevas bases curriculares para 3° y 4° Medio con la publicación de las ‘Nuevas Bases Curriculares para 3° y 4° Medio’<sup>14</sup>. En este documento además de mantenerse las anteriores incorporaciones provenientes de la LGE antes nombradas se inaugura la creación de más asignaturas electivas que le permiten al estudiante tener un mayor rango de libertad al momento de elegir aquello que más pueda aportar a su desarrollo escolar; siendo de destacar una nueva asignatura enfocada a que el estudiante desarrolle un proyecto investigativo.

Aunque este último documento es de vital importancia para esta investigación con respecto a los objetivos educativos y al pensamiento crítico, es necesario poder hacer antes un análisis de los anteriores documentos y de los principales puntos que estos hacen sobre el pensamiento crítico para así tener una imagen más acabada sobre el tema en cuestión. Por lo que en la próxima sección se procederá a analizar brevemente lo que los documentos ministeriales del año 2005 y 2009 nos tienen que decir al respecto; puesto que estos son los documentos antecesores a las actuales reformulaciones y, por tanto, por estar inscritos en una continuidad teórica necesaria de destacar. Para finalizar con las últimas bases curriculares del 2015 de 1° y 2° Medio como ejemplo de cómo es tomado en cuenta el ideal del pensamiento crítico en estas nuevas formulaciones derivadas de la LGE; siendo además de suma importancia este documento como punto de transición para las bases curriculares de 3° y 4° Medio.

#### Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios del 2005 y 2009

Los documentos ministeriales anteriores a la LGE se destacan y diferencian de los actuales programas por incluir dentro de su marco legislativo una serie de términos y distinciones que, si bien no están vigentes actualmente, han sido los que han dado forma a la organización curricular de la educación en Chile por dos décadas y que por tanto han dejado su marca hasta ahora. Términos organizativos como los de ‘Objetivos Fundamentales verticales’, ‘Objetivos Fundamentales Transversales’ y ‘Contenidos Mínimos Obligatorios’ dieron cara a lo que eran las bases curriculares de aquel entonces

---

<sup>14</sup> Mineduc (2017), “Nuevas Bases Curriculares para 3° y 4° Medio”, Ed. Mineduc, Santiago, Chile.

y manifiestan el tema principal de lo que tratan los '*Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios*' del 2005 y 2009<sup>15</sup>.

El principal propósito de estos documentos fue el de adaptar los contenidos curriculares a los cambios sociales de aquel entonces y el de confeccionar un marco organizativo que permita legitimar tales reformulaciones. Ambos puntos fueron explícitamente declarados por el ministerio de educación cuando se nos dice que:

Los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) de la Educación Media han sido formulados por el Ministerio de Educación respondiendo a [...] las necesidades de actualización, reorientación y enriquecimiento curriculares que se derivan de cambios acelerados en el conocimiento y en la sociedad... ...[y de] lo señalado en el artículo N° 18 de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de 1990, que dispone que el Ministerio de Educación debe establecer un marco curricular formulado en términos de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) (Mineduc, 2009, p. 1)

A este respecto es importante destacar que el propósito por el cual estos documentos se crearon es el mismo que motivó la redacción de las actuales 'Bases Curriculares' derivadas de la LGE y que también se encuentra declarado en tales documentos. De inicio esto nos muestra la continuidad de propósitos y el énfasis teórico que existe en ambas series de documentos ministeriales. Fruto de lo cual se forjó la estructura y los términos básicos que conformaron a estas bases curriculares.

De manera provisional podemos clasificar la estructura básica de estos documentos en tres apartados:(1) Primero tenemos los términos bases del contenido curricular expresados en los contenidos, habilidades y actitudes; (2) luego tenemos los objetivos educativos fundamentales para cada asignatura y nivel educativo, los cuales dan sentido a los contenidos curriculares específicos y que se esperan alcanzar a través de estos, y (3) finalmente tenemos los contenidos curriculares respectivos detallados de forma específica y concreta según cada asignatura y nivel educativo.

---

<sup>15</sup> Aunque ambos documentos en su mayor parte son idénticos en estructura y contenido se los tomara como textos independientes por la información complementaria que nos entregan en lo que respecta al pensamiento crítico y por tener cada uno diferentes enfoques, teniendo el texto del 2009 una perspectiva más general del proceso escolar mientras que el del 2005 nos presenta al pensamiento crítico en el contexto de la filosofía.

De estos tres apartados el más importante para esta investigación es el segundo, pues en él se introducen los diferentes tipos de objetivos educativos. Es en este apartado que entran en juego los llamados '*Objetivos Fundamentales*' (OF) en conjunto con los objetivos verticales y transversales de la educación. Sin embargo para poder entender correctamente en qué consisten estos objetivos fundamentales debemos entender también cuáles son los términos básicos que los constituyen y los así llamados '*Contenidos mínimos Obligatorios*' (CMO) que los expresa. En relación con todo este marco organizativo tanto el texto del 2005 como el del 2009 comparten los mismos términos básicos y objetivos educativos pues ambos son efluentes de una misma legislación.

Cuando hablamos de los términos básicos del currículum hacemos referencia a los tres componentes que, según el Mineduc, abarcan la totalidad del contenido curricular en Chile. Según lo planteado tanto por la LOCE como por la LGE toda la experiencia escolar esta comprendida de manera tripartita por: (a) conocimientos, (b) habilidades prácticas y/o cognitivas; y (c) actitudes o valores. Esta condición tripartita del contenido curricular la podemos ver mencionada en los textos del Mineduc del 2005: "Conocimientos, habilidades y actitudes son tres dimensiones de lo que la experiencia escolar busca entregar a sus alumnos en forma integrada" (p. 6) y en el 2009:

Conocimientos, habilidades y actitudes son tres dimensiones de lo que la experiencia escolar busca entregar a cada estudiante para favorecer su desarrollo integral. Por ello, la selección curricular se refiere no sólo al conocimiento entendido como conceptos y procedimientos, sino también a las habilidades y las actitudes que necesitan adquirir los alumnos y alumnas para desenvolverse en distintos ámbitos de sus vidas (Mineduc, p. 2)

Así cómo en el 2015 cuando se nos dice que: "Los Objetivos de Aprendizaje se refieren a habilidades, actitudes y conocimientos que buscan favorecer el desarrollo integral de los y las estudiantes" (Mineduc, 2015, p. 22).

De primeras es posible reconocer de manera bastante intuitiva la diferencia entre estas tres categorías, el documento de los objetivos fundamentales del 2009 nos da las siguientes definiciones: (a) los contenidos teóricos refieren a "conceptos, sistemas conceptuales e información sobre hechos, procedimientos, procesos y operaciones"

(2009, P. 9); las habilidades a “capacidades de ejecutar un acto cognitivo y/o motriz complejo con precisión y adaptabilidad a condiciones cambiantes” (2009, P. 9), y las actitudes a “disposiciones hacia objetos, ideas o personas, con componentes afectivos, cognitivos y valorativos”. Desde esta naturaleza tripartita de los contenidos curriculares podemos comprender los diferentes tipos de objetivos curriculares y su relación entre sí.

Los ‘*Objetivos fundamentales*’ (OF) son aquellos objetivos generales que trazan la meta a alcanzar para cada asignatura en cada nivel educativo durante todo el año y que deben alcanzarse por medio de los contenidos, habilidades y actitudes que se plantean para tal asignatura. Así es señalado por el ministerio: “Objetivos Fundamentales son las competencias o capacidades que los alumnos y alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Media y que constituyen el fin que orienta al conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Mineduc, 2005, p. 7)

Por otro lado los ‘*Contenidos Mínimos Obligatorios*’ (CMO) son los contenidos curriculares específicos y concretos designados para cada asignatura y nivel educativo para todo el año escolar, así como nos indica el texto: “Contenidos Mínimos Obligatorios son los conocimientos específicos y prácticas para lograr habilidades y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los objetivos fundamentales establecidos para cada nivel” (Ibídem, p. 8)

Tanto los OF como los CMO (OF-CMO) están directamente relacionados pues los CMO son el medio concreto por el cual se llega a los OF. Y al mismo tiempo ambos deben integrar a su formula la distinción entre contenidos, habilidades y actitudes antes mencionada, como se nos dice:

Los contenidos mínimos obligatorios corresponden al conjunto de saberes conceptuales y capacidades de desempeño práctico (conocimiento y práctica de procedimientos), que requieren aprender las alumnas y los alumnos y que son definidos en cada sector y subsector como necesarios para alcanzar los objetivos fundamentales. Los contenidos agrupan tres grandes categorías de aprendizaje: conocimientos, habilidades y actitudes. Estas categorías, traducidas en términos de objetivos, aluden respectivamente a capacidades y competencias de carácter comprensivo, operativo y valorativo, que alumnos y alumnas deben lograr, para su desarrollo y formación. (Ídem)

Esta integración está presente en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, que se refieren tanto a conocimientos, como habilidades y actitudes, sin forzar relaciones lineales entre éstos, pero sí poniendo de relieve que determinadas habilidades y actitudes se aprenden más efectivamente en relación a unos sectores y subsectores que a otros. (Ibídem, p. 6)

Ahora bien, debido a la evidente amplitud que se abarca en esta distinción tripartita de la experiencia escolar, no parecía legítimo agrupar ésta en solamente ciertos Objetivos Fundamentales. Por lo que en el primer capítulo de ambos documentos, como parte de una división de los OF, se introdujeron los '*Objetivos Fundamentales Verticales*' y los '*Objetivos Fundamentales Transversales*', cada uno enfocándose en algún aspecto específico de estos contenidos curriculares.

Ya desde sus nombres es posible deducir que aspectos abarcan cada uno; mientras que los OF verticales se enfocan en los contenidos teóricos propios de cada asignatura de manera vertical, los OF trasversales tratan más con las habilidades y actitudes transversales y compartidas en algún grado por las diferentes asignaturas. Así se nos indica en ambos documentos cuando se nos dice que los Objetivos Fundamentales Verticales: “[Son] aquellos que se refieren a determinados cursos y niveles y cuyo logro demanda aprendizajes y experiencias vinculadas a sectores, subsectores o especialidades del currículum de la Educación Media” (Ibídem, p. 7)

Mientras que los Objetivos Fundamenta Transversales se nos dice que son: “aquellos que tienen un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del currículum, o de sub-conjuntos de éste que incluyan más de un sector, subsector o especialidad” (Ídem) y también que:

Los Objetivos Fundamentales Transversales tienen un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los alumnos y las alumnas, y deben perseguirse en las actividades educativas realizadas durante el proceso de la Educación General Básica y Media. (Mineduc, 2009, p. 23)

Por tanto podemos entender cómo se vinculan los diferentes elementos del currículum anterior a la LGE en que tanto los OF verticales y los OF transversales agrupan un aspecto específico de esta distinción tripartita del contenido curriculares, y que ambos objetivos agrupados son fines que se esperan cumplir a través de los CMO que determina el Mineduc<sup>16</sup>. Habiendo entendido todo este entramado podemos llegar a reconocer cual es el lugar que el pensamiento crítico como objetivo educativo tienen en estos documentos.

Habiendo mencionado anteriormente la importancia que se le ha dado al pensamiento crítico tanto en la literatura especializada en educación así como en la LGE podemos reconocer el lugar central que éste tiene dentro de la educación. Sin embargo, esto también nos da una clara indicación de que antes, este ideal educativo, tenía un lugar bastante menor y periférico en nuestro sistema educativo de lo cual estos dos documentos son ilustrativos.

Como primer punto a destacar es que no hay ninguna mención acerca del pensamiento crítico como tal ni de ningún concepto o noción relacionada en la documentación de la LOCE, mucho menos una formulación mínima como objetivo educativo, en contraste con la formulación nominal de la LGE en los artículos 29 y 30, lo que nos muestra una carencia inicial y una creciente concientización con respecto a su importancia en la formación escolar. Pero además, en conjunto con esta ausencia en la legislatura también hay una ausencia en los mismo documentos en cuestión pues ni siquiera se le menciona explícitamente en el cuerpo conceptual de los documentos.

Este primer acercamiento nos muestra que para aquel entonces el pensamiento crítico no era mencionado ni nominalmente o conceptualmente y que por tanto no era parte de los objetivos educativos u OF del programa ministerial. Por lo que, si no es mencionado de manera explícita entre los diferentes tipos de objetivos, es de esperar que sea abordado de manera implícita o indirectamente a través de algún OF vinculado. Esto se mostrara exclusivamente por medio de los Objetivos Fundamentales Transversales.

No es novedad que al pensamiento crítico se lo considere principalmente como algo de naturaleza transversal. Esto ya se mencionó con anterioridad al referirnos a la LGE y su inauguración de dos apartados de objetivos educativos, en donde a este se le enlista en el *'Ámbito del conocimiento y la cultura'*. En estos objetivos educativos se recalcó que el

---

<sup>16</sup> Cada uno de estos términos, objetivos y distinciones fundamentan los diferentes planes y programas de los sectores disciplinarios. Esta fundamentación la podemos encontrar por ejemplos en los planes y programas de Filosofía (Mineduc, 2001, P. 9), Psicología (Mineduc, 2000, P. 9), Lenguaje y Comunicación (Mineduc, 2009, P.4) e Historia y Geografía (Mineduc, 2009, P. 4)

pensamiento crítico es un objetivo de carácter epistémico y transversal a los diferentes sectores disciplinarios particulares. Esta caracterización transversal no es propia de la LGE pues ya venía incluida dentro de la extremadamente vaga y generalizada visión del pensamiento crítico hallada en los dos documentos de *'Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios'*. Lo que nos adentra al segundo punto de lo que estos documentos nos dicen sobre este objetivo educativo.

No hay una mención explícita del pensamiento crítico dentro de estos textos pero si la hubiera debiera esperarse que se encontrara como parte de los OF transversales por su naturaleza transversal antes dicha. En este caso la transversalidad de estos OF está ligada a que estos son habilidades o actitudes, y no son contenidos teóricos como tal. Por lo que la noción extremadamente general que se tenga del pensamiento crítico necesariamente constara de ciertas habilidades o actitudes lo que se correlaciona con la naturaleza principal de los OF transversales. Recordemos al respecto lo que se nos dice sobre estos:

Los Objetivos Fundamentales Transversales tienen por propósito profundizar la formación de valores fundamentales, desarrollar habilidades para manejar el “mundo digital”, para desenvolverse en él en forma competente y desarrollar en alumnas y alumnos una actitud reflexiva y crítica, que les permita comprender y participar activamente, como ciudadanos, en el cuidado y reforzamiento de la identidad nacional y la integración social y en la solución de los múltiples problemas que enfrenta la sociedad moderna (Mineduc, 2009, p. 23)

Se habla pues de la formación de ‘valores fundamentales’ y de ‘desarrollar habilidades’ lo que en la anterior nomenclatura refiere a las actitudes y las habilidades prácticas y/o cognitivas, y de entre aquellas habilidades que se nombran se habla de aquellas que permiten *'desarrollar en alumnas y alumnos una actitud reflexiva y crítica'* siendo estas habilidades las que debieran vincularse más estrechamente con alguna noción de pensamiento crítico. Reiterándose por tanto no solo la ausencia sino la generalización del uso de este concepto en su presentación indirecta.

Una mayor clarificación sobre las habilidades y actitudes de los OFT la tenemos cuando en el Capítulo II de ambos documentos y en los diferentes *'Planes y programas'* de los sectores disciplinarios se nos presenta una clasificación de cinco tipos de OFT. Estos son: (i) Crecimiento y Autoafirmación personal, (ii) Desarrollo del pensamiento, (iii)

Formación Ética, (iv) La persona y su entorno, y (v) Tecnologías de información y Comunicación. De los cuales el (ii) sobre el '*desarrollo del pensamiento*' es el OF más cercano en presentar una noción de pensamiento crítico como objetivo educativo pues es el único objetivo que consta de habilidades que permitirían desarrollar una 'actitud crítica y reflexiva'. Respecto a lo que significa este OFT se nos dice que:

Busca que alumnos y alumnas desarrollen y profundicen las habilidades relacionadas con la clarificación, evaluación y generación de ideas; que progresen en su habilidad de experimentar y aprender a aprender; que desarrollen las habilidades de predecir, estimar y ponderar los resultados de las propias acciones en la solución de problemas, y que ejerciten y aprecien disposiciones de concentración, perseverancia y rigurosidad en su trabajo (Ibíd, P. 24)

Como es entendible desde esta introducción a este OFT acá se nos presenta una visión general de los procesos y habilidades que conforman el pensamiento humano, abarcándose distintos elementos de carácter psicológico, epistemológico, lógico y meta cognitivo. Por lo que es esperable, al buscar un concepto definido de pensamiento crítico, el encontrar solamente una noción general de éste, pues no todos los procesos del pensamiento son parte de lo que es el pensamiento crítico pero evidentemente el pensamiento crítico es parte de lo que es el pensamiento general que acá se presenta.

De todos estos elementos aquellos que más se asemejan a un entendimiento cotidiano del pensamiento crítico son las habilidades '*relacionadas con la clarificación, evaluación y generación de ideas*'. Por lo que en este documento si bien se reconoce una visión general del pensamiento crítico al reconocer la interconexión de los diferentes procesos del pensamiento humano, podemos especificar que estas son las principales habilidades que permitirían lograr la actitud crítica y reflexiva antes mencionada.

El texto nos presenta una especificación de cada una de las habilidades del '*desarrollo del pensamiento*' y de entre aquellas que se nombran se destacan dos párrafos en específicos que mencionan habilidades y conceptos relacionados al pensamiento crítico y que podemos analizar detenidamente, estos nos dicen que<sup>17</sup>:

---

<sup>17</sup> Solamente se citara la declaración de las habilidades del pensamiento del currículo del 2009 pues en este aspecto el currículo del 2005 se mantiene igual.

En el ámbito del desarrollo del pensamiento, en Educación Básica y Media, se deben promover las siguientes habilidades transversales:

Las de resolución de problemas, que se ligan tanto con habilidades que capacitan para el uso de herramientas y procedimientos basados en rutinas como con la aplicación de principios, leyes generales, conceptos y criterios; estas habilidades deben facilitar el abordar, de manera reflexiva y metódica y con una disposición crítica y autocrítica, tanto situaciones en el ámbito escolar como las vinculadas con la vida cotidiana a nivel familiar, social y laboral

Las de análisis, interpretación y síntesis de información y conocimiento, conducentes a que alumnos y alumnas sean capaces de establecer relaciones entre los distintos sectores de aprendizaje; de comparar similitudes y diferencias; de entender el carácter sistémico de procesos y fenómenos; de diseñar, planificar y realizar proyectos; de pensar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje; de manejar la incertidumbre y adaptarse a los cambios en el conocimiento. (Ídem)

Del primer conjunto de habilidades se destacan las habilidades para usar distintos procedimientos cotidianos, y habilidades de aplicación de diferentes ítems de raciocinio. Estos nos permiten entender que aquello que permite abordar las diferentes situaciones de los estudiantes *'de manera reflexiva y metódica y con una disposición crítico y autocrítica'* es tanto el conocimiento como la aplicación de ciertos procedimientos o procesos cognitivos que permiten el uso debido del razonamiento. Sin embargo no se especifica ni se conceptualiza lo que es el pensamiento crítico ni se relacionan las diferentes habilidades que se nombran que permitirían lograr mantener un estilo de vida con una disposición crítica o autocrítica. Sin embargo es de destacar la mención de una naturaleza procedimental y la importancia de la adecuada aplicación de conceptos o criterios a las situaciones que enfrentan los estudiantes, aspectos que aunque expuestos de manera general serán más desarrollados en esta investigación.

Luego en el siguiente párrafo básicamente se nos presente tres habilidades de *'análisis, interpretación y síntesis de información y conocimiento'* las cuales permitirían a los estudiantes relacionar y sistematizar los diferentes sectores disciplinarios de manera interdisciplinar y de reconocer y entender introspectivamente las situaciones y el aprendizaje que se puede obtener de estos. Siendo la transversalidad a situaciones y sectores escolares el campo en que se puede analizar, interpretar y sintetizar lo recibido. Estas tres habilidades al ser de carácter primordial para que siquiera se produzca el

conocimiento humano es de esperar que también estén relacionadas de manera esencial con el pensamiento crítico pese a que en esta sección no se mencione o conceptualice dicha relación.

Se puede destacar por tanto la mención de habilidades centrales que deben ser parte del pensamiento crítico así como una secuencia sugerente en la que estas habilidades se van relacionando y ejerciendo desde un análisis de información hasta el determinar la relación entre los diferentes sectores del conocimiento a través de la síntesis. Tal secuencia pudiera también ser trasladada a como se ejerce el pensamiento crítico al juzgar el conocimiento.

Esta es la descripción básica de lo que serían los OFT y de las habilidades importantes con respecto a lo que es tener una actitud reflexiva y crítica. Siendo estas habilidades la principal forma en que se puede formar a los estudiantes en el pensamiento crítico en las diferentes asignaturas. Ahora bien si nos enfocamos en el sector disciplinar de Filosofía y Psicología podemos encontrar un mayor desarrollo de lo es una actitud crítica y ver cómo se ejemplifican estas habilidades del pensamiento en este sector curricular. En su introducción se nos dice que:

El sector de Filosofía y Psicología contribuye a la formación de los estudiantes a través de un conjunto de conocimientos y habilidades que permiten desarrollar una comprensión rigurosa del ser humano y una capacidad de juicio autónomo, con el fin de enriquecer espiritualmente a la persona (Mineduc, 2005, P. 113)

Los conocimientos que el programa curricular de filosofía y psicología traza para los estudiantes junto a las habilidades que se pretenden fomentar permitirían el tener una auto comprensión y por sobre todo un '*juicio autónomo*'. Con la anterior relación expuesta entre pensamiento crítico y autonomía ya podemos determinar que este concepto de juicio autónomo se encuentra dentro de dicho espectro que abarca lo epistémico, ético y social; por lo que podemos determinar que aquellas habilidades de las que se hablan son entre otras las habilidades del pensamiento. Este es el cuadro general en cómo la filosofía y la psicología son pertinentes para la educación pues potencian el desarrollo personal por medio del juicio autónomo o crítico; sin embargo aparte de los conocimientos mínimos listados y de los objetivos fundamentales verticales no se desarrollada mejor la relación entre los '*conocimientos y habilidades*' y su

mediación para lograr un *'juicio autónomo'*. Más adelante con respecto a la filosofía se nos dice que:

En función de estos criterios de selección, la filosofía contribuye a la formación de una actitud reflexiva y crítica, tanto respecto de las propias creencias como de las creencias de los demás. Junto a estas habilidades, la filosofía hace un aporte al desarrollo de una capacidad de juzgar en forma independiente. De esta manera, la disciplina promueve en los estudiantes una actitud tolerante y respetuosa hacia posiciones divergentes (Ibíd, P. 115)

Nuevamente se nos plantea la pertinencia de la filosofía en la educación en donde esta nos permite desarrollar *'una actitud reflexiva y crítica'* y *'una capacidad de juzgar en forma independiente'* por medio de las ya mencionadas habilidades del pensamiento. Pero evidentemente que la formación de una actitud crítica o capacidad para hacer juicios independientes va mucho más allá de los contenidos verticales de las diferentes disciplinas e incluso de los mismos contenidos de la filosofía; poder formar esta actitud en y desde las habilidades necesarias es esencial para lograr *'juzgar de forma independiente'* o *'una actitud tolerante y respetuosa hacia posiciones divergentes'*. Por ello aunque se mencionen los contenidos, ciertas habilidades y se ponga como fin el fomentar una actitud crítica, es necesario poder conceptualizar tanto lo que es el pensamiento crítico así como su vínculo con las habilidades mencionadas y de qué forma éstas, a través de los contenidos y/o actividades, podrían formar en los estudiantes esta independencia.

A este enfoque en el sector de filosofía podemos también agregar el propósito que se plantea para la enseñanza del diferenciado de argumentación para 3° Medios, donde se nos dice que el diferenciado: “se introduce a los alumnos y las alumnas al análisis crítico de los argumentos, para que desarrollen criterios que les permitan evaluar la veracidad de los argumentos formulados cotidianamente, especialmente aquéllos provenientes de los medios de comunicación” (Ibíd, p. 247)

Lo que nos permite considerar también como parte constitutiva del pensamiento crítico el ejercicio argumentativo; donde se incluye el análisis lógico, la formalidad de los diferentes argumentos y las falacias. Aquí se puede destacar la importancia de la dimensión lógica del pensamiento crítico junto con las reglas formales de la lógica, sin

embargo la lógica es solamente una dimensión de lo que es el pensamiento crítico pues ya se ha reconocido en estos documentos diferentes habilidades de análisis, interpretación y síntesis que tienen una dimensión primordialmente epistémica. Por lo que aunque en la diferencia de argumentación es el lugar donde más se desarrolla y detalla lo que es el aspecto lógico del pensamiento crítico aún está la necesidad de poder conceptualizar propiamente tal lo que es el pensamiento crítico con sus habilidades y su dimensión epistemológica.

En síntesis lo que estos documentos nos pueden decir sobre el pensamiento crítico es más indirectamente pues no se plantea el concepto como tal sino que se hacen generalizaciones sobre el pensamiento humano y en donde más se entra en detalle es en el apartado lógico que conforma el pensamiento crítico. Se mencionan ciertas habilidades, y el propósito de formar actitudes reflexivas y críticas pero no se establecen mediaciones para llegar a estas a través de estas habilidades.

Las principales tentativas que se plantean en estos documentos para concretizar los OFT son por medio de una serie de “Acciones y Actividades” (Ibíd, p. 24) que se dan a modo de ejemplo. Pero más allá de su referencia y descripción no hay mayores sugerencias, especialmente considerando los diferentes tipos de OFT y habilidades que se nombran. Esta diversidad es aún mayor considerando que estos mismos OFT deben ser fomentados en diferentes disciplinas escolares. Sobre esto último sin embargo es donde más se puede destacar un avance en la siguiente documentación del ministerio en las nuevas bases curriculares publicadas el 2015 y en donde nos enfocaremos en el siguiente análisis.

#### 5.4. Las nuevas Bases Curriculares del 2015 y 2017

Tanto la legislación de la LOCE como estos documentos derivados de ella mantuvieron su vigencia en el sistema educativo por un tiempo aproximado de dos décadas. Tiempo desde el cual se empezaron a hacer evidentes los problemas y retrasos que tenían en relación a los constantes cambios que experimentaba nuestra sociedad y el conocimiento humano. Todo esto planteó la necesidad de actualizar la organización y el contenido del programa curricular, sobre lo cual se nos dice que:

Debido a la velocidad en que evoluciona nuestra sociedad y a la rapidez con que lo hace también el conocimiento, las definiciones curriculares requieren una permanente revisión, de modo de asegurar su pertinencia, actualidad y relevancia. En ese marco, cada reforma curricular debe atender, por una parte, a las nuevas demandas que van surgiendo con el tiempo por parte de los distintos actores del sistema escolar y la sociedad, y, por otra, a la evidencia disponible sobre la implementación curricular (Mineduc, 2017, pág. 8)

Es debido a esta razón que en el año 2009 es modificada la antigua legislación por la actual Ley General de Educación y con ello se inicia un proceso de reformulación de los anteriores textos curriculares a través de una serie de nuevos documentos llamados '*Bases Curriculares*'. Desde entonces estas bases han sido los principales textos que se han encargado de articular los principales cambios traídos por la LGE junto a otros cambios en el contenido y la organización curricular. Acerca de estas se nos dice que:

Constituyen, de acuerdo con esta ley, el documento principal del currículum nacional. Su concepción se enmarca en lo que establece nuestra Constitución y en lo que ha sido nuestra tradición educativa. Por una parte, cumple la misión de ofrecer una base cultural común para todo el país, mediante Objetivos de Aprendizaje establecidos para cada curso o nivel... ..Por otra parte, se reconoce que esta base curricular admite ser complementada; por ende, se entrega a los establecimientos educacionales la libertad de expresar su diversidad, construyendo, a partir de ella, sus propuestas de acuerdo a sus necesidades y a las características de su proyecto educativo (Mineduc, 2015, p. 16)

Se nos enseña pues que el principal propósito de estas nuevas bases curriculares es la de ofrecer una ‘base’ común que fundamente un edificio compartido de contenidos para la enseñanza Básica y Media. Además se nos señala que esta base común debe estar cuidadosamente estructurada de tal forma que las definiciones y organización curriculares confieran una mayor calidad a los contenidos, objetivos y aprendizajes que esta contenga. Con respecto al concepto de base curricular se nos dice que:

...enfatisa, en primer término, su significado de apoyo o cimiento sobre el cual se construye algo. Estas Bases permiten, mediante la selección y definición cuidadosa de aprendizajes esenciales, la construcción paulatina de conocimientos y habilidades que son necesarios para cada ciudadana o ciudadano, para alcanzar un desarrollo armónico. (Ibíd, p. 18)

De modo que se espera que estas nuevas reformas estructurales y de contenido supongan un beneficio integral en los estudiantes, lo cual, entre otras cosas dependerá de la rigurosidad de los nuevos conceptos integrados y los reformulados, como pueda ser el de pensamiento crítico.

La primera de esta serie de actualizaciones aparece en el año 2012 con las “*Bases curriculares de Educación Básica*” la cual inicia cubriendo los cursos de 1°Básico hasta 6°Básico. Y pese a ser el texto que inaugura el nuevo complejo curricular, en esta investigación nos centraremos en el segundo documento publicado el 2015 y en el principal del 2017 pues son los que ponen más explícitamente a la palestra el tema del pensamiento crítico y de su lugar en la filosofía.

Siguiendo esta continuidad el 2015 sale a luz las “*Bases curriculares de 7°Basico a 2°Medio*” donde se nos presenta cómo se estructurarán las asignaturas escolares en torno a la nueva nomenclatura curricular y donde podemos conocer el lugar que el pensamiento crítico tendrá dentro de estas nuevas actualizaciones<sup>18</sup>.

Por último tenemos la publicación más reciente de estas actualizaciones con las “*Bases Curriculares*” del 2017, las cuales cubren los cursos de 3° y 4° Medio, siendo el principal documento que se tratara pues el abordaje que se tiene del pensamiento crítico es mucho más vasto y directamente relacionado a la filosofía.

---

<sup>18</sup> Lo que también nos permite reconocer de antemano la organización y el trato que se le da a este objetivo educativo para las bases curriculares del 2017

Sin embargo, antes de adentrarnos en las bases del 2015 es necesario que consideremos cuales son los principales cambios y continuidades que estos nuevos documentos traen con respecto a los anteriores. Cosa que nos permitirá entender de mejor manera el cambio dado al pensamiento crítico como un objetivo transversal del pensamiento.

#### Continuidad estructural y documentaria

Dentro de la continuidad que existe en estos documentos con respecto a los anteriores al 2009 es que el espíritu inspirador que fundamentó las antiguas bases curriculares desde la llegada de la democracia en Chile es el mismo para las actuales. Este espíritu inspiracional en la democracia se muestra en el especial énfasis que el sistema educativo chileno da a los derechos humanos y de cómo se busca cumplir con el derecho a la educación para todos sus ciudadanos. Esto se nos dice al respecto:

Esta continuidad se manifiesta, en primer lugar, en la fidelidad a las definiciones centrales: las presentes Bases Curriculares mantienen los principios rectores de la Constitución Política y la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos presente en las grandes tradiciones del país (Ibíd, p. 11)

En este respecto se sigue la línea inspiracional principal de la educación del mundo occidental.

La estructura general de lo que eran las bases curriculares de la LOCE aún se mantienen en la LGE y sus actualizaciones. El esquema general en donde se encuentran los objetivos de enseñanza, ciertos contenidos mínimos obligatorios y la conocida distinción entre conocimientos, habilidades y actitudes aún se mantiene aunque haya modificaciones terminológicas y conceptuales. Así mismo se mantiene y rectifica la distinción documentaria entre las bases curriculares otrora los objetivos fundamentales y contenidos mínimos, y los ‘planes y programas de estudio’ para cada sector disciplinar, en donde los primeros establecen los aprendizajes requeridos y los últimos ofrece una guía funcional de estos aprendizajes. Así se nos indica en estos textos:

En segundo lugar, se manifiesta en la permanencia de los conceptos curriculares generales. Entre 1990 y 1998 se establecieron los fundamentos del currículum nacional de Chile como lo conocemos hoy. Un aspecto central que se definió a partir de ese momento fue establecer una diferencia entre el instrumento “marco” o “base”, que define en forma abierta los aprendizajes mínimos de cada año, y los programas de estudio, que constituyen un ordenamiento temporal de estos aprendizajes en el año. (Ídem)

En lo que respecta a los conceptos curriculares generales se mantiene una clasificación semejante a las de los Objetivos Fundamentales y los Objetivos Transversales, especialmente con respecto a los Objetivos Transversales los cuales mantienen a grandes rasgos las cuatro principales categorías distintivas de ‘Crecimiento y Autoafirmación Personal’, ‘Desarrollo del Pensamiento’, ‘Formación Ética’ y ‘Persona y entorno’, pero que son acopladas a un catálogo mucho más extenso y acabado de habilidades y actitudes transversales que se espera alcancen los estudiantes. Sobre esto se nos dice que:

La continuidad se manifiesta también en los Objetivos Transversales incluidos en el marco curricular desde 1996. La estabilidad de estos Objetivos Transversales obedece, por una parte, a que ellos reflejan consensos generales y, por otra, a la permanencia de las visiones fundamentales de hombre, de sociedad y del papel de la educación. (Ídem)

Esta continuidad de los antiguos OFT se da en estas nuevas bases curriculares con los “*Objetivos de Aprendizaje Transversales*” a los que más abajo nos referiremos.

Por último se mantiene exactamente la misma estructura sobre los contenidos curriculares en su división entre conocimientos, habilidades y actitudes, junto a sus definiciones respectivas; pero cabe hacer notar la inclusión de habilidades específicas para cada asignatura en conjunto con las habilidades generales, aspecto que posteriormente se desarrollara. Vistas estas semejanzas y seguimientos se debe destacar cuales han sido los principales cambios que han traído, en general, estas bases curriculares para el sistema escolar.

### Diferencias y cambios

La principal ruptura de estas nuevas bases curriculares viene dada por el nuevo marco organizativo de la LGE y la inclusión de los '*objetivos educativos*' del ámbito '*personal y social*' y del '*conocimiento y cultura*' en la consecución de los contenidos curriculares. Esta incorporación de los objetivos educativos a las bases curriculares se destaca tanto en las bases del 2012 como las del 2015: "Los objetivos de las Bases se enmarcan en los Objetivos Generales estipulados por la Ley General de Educación, tanto para el ámbito personal y social como para el ámbito del conocimiento y la cultura (Art. 29)" (Mineduc, 2012, P. 16)

La nueva estructura genera en la ley una modificación de los Objetivos Generales para esta etapa. Estos se plantean como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permitirá a las alumnas y los alumnos el desarrollo de diversos aspectos, tanto en el ámbito personal y social como en el ámbito del conocimiento y la cultura (Mineduc, 2015, p. 17)

La importancia de esta inclusión es debido a que estos objetivos permiten lograr una mejor estructuración jerárquica de los diferentes tipos de objetivos presentes en el currículum, ofrece una declaración concisa y específica sobre cuáles son los principales objetivos educativos que el estado chileno busca alcanzar por medio de la educación, y entrega una visión integral de la educación al mantener objetivos que involucran no solo la escolarización sino también todas las dimensiones que conforman a la persona humana, poniendo así el acento en una formación humana a largo plazo. Como se nos indica:

La finalidad del proceso educativo es ofrecer a la o el estudiante la posibilidad de desarrollar todas sus capacidades de forma integral y de acuerdo a su edad y capacitarlo para participar satisfactoriamente en una sociedad democrática, con responsabilidad y en un marco de libertad y respeto a los derechos fundamentales. Esto implica aprendizajes en los ámbitos de lo moral, lo espiritual, lo intelectual, lo afectivo y lo físico. Por ello, la selección de objetivos comprende tanto conocimientos relevantes como las habilidades y las actitudes

que necesitan desarrollar los alumnos y las alumnas para desenvolverse en los distintos ámbitos de su vida (Ibíd, p. 19)

De esta manera la incorporación de los objetivos educativos de la LGE es un avance respecto a las carencias e imprecisiones de las antiguas bases curriculares, dando una mejor calidad en su estructura curricular.

Ahora bien, además de fundamentar las nuevas bases curriculares sobre estos objetivos educativos, el marco organizativo de la LGE da asiento a nuevos términos y conceptos centrales que dan cuerpo a este programa curricular. Estos pasan a reemplazar a los antiguos términos y conceptos que organizaban las bases curriculares del 2009 tales como los '*Objetivos Fundamentales*' y su distinción entre '*Objetivos Fundamentales Verticales*' y '*Objetivos Fundamentales Transversales*', y los '*Contenidos Mínimos Obligatorios*'; se opta por un nuevo tipo de objetivo curricular que abarque cada uno de estos elementos en un solo concepto y que, a la vez, permita una mayor especificidad y concisión sobre los aprendizajes que se pretenden alcanzar para los estudiantes.

Estos son los '*Objetivos de Aprendizaje*' (OA), los cuales asegurarían tener una definición y organización más precisa en los que respecta a los aprendizajes anuales que los estudiantes deben lograr para cada asignatura:

Esta medida, a su vez, exige mayor claridad y precisión en la definición de lo que se espera que aprendan los y las estudiantes. Esa es una de las razones para reemplazar las categorías anteriores de Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) establecidas en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) por Objetivos de Aprendizaje (OA) (Ibíd, p. 17)

Y por tanto permitirían tener una mayor garantía sobre cuáles son los aprendizajes que los estudiantes alcanzan y tener una evaluación al respecto de los distintos actores educativos. Acerca de estos beneficios y su mejoría con respecto a la organización anterior se nos dice que:

Este concepto es acorde con la necesidad de vincular más estrechamente la formulación del aprendizaje con su seguimiento y evaluación, estableciendo cuáles serán los desempeños de la o el estudiante que permitirán verificar el logro del aprendizaje. Esta manera de formular un currículum contribuye, además, a asegurar la calidad de la enseñanza, por ser fácilmente comprensible para las y los docentes y porque no se presta a interpretaciones diferentes. Los OA deben ser relevantes, actuales y coherentes con los Objetivos Generales (Ídem)

En suma, los OA permiten tener en detalle los aprendizajes esperados para los estudiantes como se mostraban en los antiguos ‘Contenidos Mínimos Obligatorios’, y a la vez permite especificar estos aprendizajes a través de una lista de objetivos anuales para los estudiantes antes formulados en los ‘Objetivos Fundamentales’ y los ‘Objetivos Fundamentales verticales’, logrando superar a ambas categorías en la precisión y concisión como antes se mencionó.

#### Objetivos de aprendizaje transversales

Sin embargo, pese a los cambios que ha traído la nueva formulación de los OA, se mantuvo la clásica distinción entre Objetivos Verticales y Transversales, con un mínimo cambio de nombres. Derivados de los nuevos OA, se formularon otros objetivos de carácter transversal llamados ‘*Objetivos de Aprendizaje Transversales*’ (OAT), los cuales lejos de estrenar alguna modificación con respecto a los antiguos OFT se mantuvieron incólumes tanto en su definición de fondo como en los distintos objetivos listados en las antiguas bases curriculares. Con respecto a la definición que se entregan de estos OAT se nos dice que:

Son aquellos que derivan de los Objetivos Generales de la ley y se refieren al desarrollo personal y a la conducta moral y social de las y los estudiantes. Por ello tienen un carácter más amplio y general; se considera que atañen a toda la trayectoria educativa y que su logro depende de la totalidad de los elementos que conforman la experiencia escolar, tanto en el aula como fuera de ella, sin que estén asociados de manera específica a una asignatura en particular (Ibíd, p. 22)

Estos OAT cumplen con todos los requerimientos que se mencionan en la LGE y que anteriormente se analizaron, sin embargo, la definición que se da de estos es básicamente la misma de los antiguos programas curriculares.

Respecto a los objetivos que se nombran y su forma de clasificarlos igualmente se mantienen muy semejantes aunque con una muy pequeña variación en la forma en que se clasificaron. Recordemos que en las antiguas bases había cuatro categorías en las cuales se clasificaban los OT, en las actuales bases estas se mantuvieron textualmente iguales con la Mínima diferencia en que dos de estas se reorganizaron en cinco nuevas categorías y se creó una octava dedicada a los proyectos escolares de los estudiantes.

De esta forma la nueva clasificación de los OT queda de la siguiente manera: Los objetivos de *'Crecimiento y Autoafirmación Personal'* se reorganizan en tres dimensiones; *'Dimensión Física'*, *'Dimensión Afectiva'*, y *'Dimensión Espiritual'*; los de *'La Persona y su Entorno'* se dividen en los objetivos de *'Proactividad y Trabajo'* y *'Dimensión Sociocultural y Ciudadana'*; los objetivos del *'Desarrollo del Pensamiento'* y *'Formación Ética'* pasan a llamarse *'Dimensión cognitivo-intelectual'* y *'Dimensión moral'* respectivamente; las *'Tecnologías de la Información y Comunicación'* se mantiene igual; y por último, pero no menos importante, se crea un nuevo objetivo transversal de *'Planes y Proyectos Personales'*. Lo que puede resumirse en el siguiente diagrama:

Bases Curriculares 2005 y 2009	Actuales Bases Curriculares 2015
Objetivos Fundamentales Transversales	Objetivos de Aprendizaje Transversales
I. Desarrollo y Autoafirmación Personal	i. Dimensión Física
	ii. Dimensión Afectiva
	iii. Dimensión Espiritual
II. La Persona y su Entorno	i. Proactividad y Trabajo
	ii. Dimensión Sociocultural y Ciudadana
III. Formación Ética	Dimensión Moral
IV. Desarrollo del Pensamiento	Dimensión Cognitivo-Intelectual
V. Tecnologías de la Inf. Y Com.	Tecnologías de la Inf. Y Com.

Siendo estos los nuevos Objetivos Transversales podemos decir que mayormente no ha habido cambios respecto a las bases curriculares anteriores, y de la poca diferencia que ha habido ha sido de nombres y reorganización. Se mantienen por tanto los mismos objetivos antes expuestos en el *'Desarrollo del pensamiento'* teniendo ahora un nombre

más acorde a los objetivos que se enlistaban pues se especifica que son objetivos más propios del ámbito cognitivo e intelectual. Sin embargo estas bases curriculares del 2015 tienen mucho más que decir del pensamiento crítico que no se encuentra en estos OT, lo que solo nos muestra que estos objetivos enumerados no dan el abasto respecto a lo que pide la LGE.

#### Nueva estructura escolar, y tiempo libre

El último cambio, y quizás el más notorio, es la nueva estructuración que están bases, en conjunto con la LGE, dan al ciclo escolar. La vieja estructuración de cursos entre 1° a 8°Básico, y 1° a 4°Medio es modificada por una extensión de seis años en el ciclo escolar de la enseñanza media, el cual ahora agrupa los cursos de 7°Básico hasta 4°Medio, así se nos dice que:

La Ley General de Educación (Ley 20.370) establece una nueva normativa respecto de la estructura del ciclo escolar, que redefine la Educación Media y le otorga una duración de seis años, de los cuales cuatro corresponden a formación general común y dos a formación diferenciada. Las presentes Bases Curriculares se estructuran en función de esta nueva conformación, de manera que este currículum sea funcional a esta transición (Ibíd, p. 17)

Además se actualizan las distribuciones escolares de las bases curriculares respecto al tiempo de libre disposición que los establecimientos educativos tienen por la extensión de la jornada escolar completa; la cual como dice su nombre queda a libre disposición de cada establecimiento particular, con el requerimiento de que no sea una excusa para extender el ya conocido tiempo de escolarización. Sobre esta actualización se nos señala que:

La ley establece, además, que estas Bases deben asegurar que una proporción equivalente al 30% del tiempo de trabajo escolar sea de libre disposición para los establecimientos que operen en el régimen de jornada escolar completa. De este modo, se garantiza la libertad de los establecimientos para trabajar con programas propios y desarrollar proyectos educativos diversos si así lo prefieren. El conjunto de Objetivos de Aprendizaje establecido para cada curso asegura a

las y los estudiantes una experiencia educativa de calidad y, a la vez, evita utilizar la totalidad del tiempo escolar, según lo estipula la ley” (Ídem)

En conclusión todos estos han sido los principales elementos que se han mantenido y modificado para las nuevas bases curriculares. En lo siguiente se analizará la conceptualización que se tiene del pensamiento crítico dentro de las bases curriculares del 2015, tanto en el desarrollo general de estas bases, en la nueva organización de los OAT sobre algunos cambios mínimos, y las habilidades que se especifican en algunas asignaturas las cuales aunque no se mencionen en los mismos OAT nos muestran aquellas habilidades consideradas propias del pensamiento crítico.

### Bases Curriculares 2015

El primer lugar dentro de estas bases curriculares en donde podemos ver un extenso desarrollo del concepto de pensamiento crítico es en las *‘orientaciones sobre el aprendizaje’* en las cuales se nos presentan los principales criterios de fundamentación de su contenido curricular. Y si bien el pensamiento crítico está implicado de manera directa o indirecta en cada uno de estos criterios, solo nos centraremos en aquellos donde la mención de este concepto sea central para su articulación.

Estos son un total de diez criterios de orientación en donde el orden de presentación de cada uno sigue una línea de espiral ascendente. Lo primero que se nos señala es que la finalidad del proceso educativo es el desarrollo integral de los estudiantes y que para lograr este fin, la educación, en su formación general, debe estructurarse de tal forma que permita una formación integral para los estudiantes. Así como parte de esta estructuración se plantea que las capacidades de los estudiantes son mejor desarrolladas a través de un aprendizaje comprensivo en el que se encuentren asignaturas relacionadas al Lenguaje, las Matemáticas, las Ciencias Naturales, la Historia y las Actividades físicas; justificando así la inclusión de estas asignaturas como contenido currículum que permite el desarrollo íntegro de los estudiantes para su vida personal y social.

En medio de esta línea de desarrollo se plantea en el tercer punto como esta formación integral que se busca en los estudiantes debe darse por medio de la adquisición de habilidades que les permitan tener acceso a la información y comprender el mundo de manera autónoma. En este tercer punto se nos dice lo siguiente:

3. En esta etapa se requiere que las y los estudiantes consoliden las facultades que les permitan acceder al conocimiento en forma autónoma y avanzar en la comprensión del mundo como un sistema interactivo y complejo. Ello exige, en primer lugar, desarrollar la capacidad de analizar, interpretar y sintetizar, en forma crítica y autónoma, textos de diversos tipos que representen el patrimonio cultural de la humanidad, que susciten la comprensión de puntos de vista diversos y que permitan la reflexión necesaria para desarrollar posiciones y valores personales. Exige también aprender a expresarse con claridad y eficacia en forma escrita y oral para comunicarse con otros, llegar a acuerdos, persuadir y desarrollar su propio pensamiento. Estas competencias deben extenderse también al dominio de otras lenguas además de la materna, para la interacción y comunicación con otras culturas, en el ámbito de una sociedad cada vez más globalizada (Ibíd, p. 19)

Para lograr tener acceso a la información y comprender el mundo de manera sistémica se nos dice que los estudiantes deben adquirir dos clases de habilidades. Las primeras son habilidades de tipo cognitiva como la capacidad de analizar, interpretar y sintetizar información, específicamente de tipo textual. Luego están las habilidades de tipo lingüísticas como la capacidad de comunicarse o escribir para expresar las propias de ideas y conocer la de otros<sup>19</sup>.

Ahora bien estas habilidades entran dentro de lo que son los OAT, y si consideramos tanto la clasificación actual de los OT como la anterior fácilmente podemos recordar que estas habilidades son las del ‘pensamiento’ o ‘cognitivo-intelectual’ pues en ellas se mencionan exactamente las mismas habilidades cognitivas y lingüísticas; por lo que es fácil asumir que estas habilidades están relacionadas al pensamiento crítico.

Esto se refuerza si consideramos que ambos tipos de habilidades deben ejercerse ‘en forma crítica y autónoma’ y que permiten ‘desarrollar su propio pensamiento’; actitudes directamente vinculadas a la autonomía, en la cual está incluido el concepto de pensamiento crítico.

Por lo que ya de esta información podemos deducir una noción de lo que sería el pensamiento crítico dentro de estas bases curriculares, información que debido a la

---

<sup>19</sup> Cabe aclarar que estos dos conjuntos de habilidades son evidentemente superpuestos y solamente distinguidos para propósitos expositivos tanto en estas bases curriculares como en esta investigación.

actualidad del documento debiera ser coherente y extensiva a lo que se pudiera hallar en las nuevas bases curriculares del 2017.

Se muestra entonces que el pensamiento crítico es básicamente una actitud que un sujeto ejerce y que consta de por lo menos cuatro habilidades que se desenvuelven en dos ámbitos: cognitivo y social. En el ámbito del pensamiento se ejercita por medio del análisis, la interpretación y la síntesis de información; la cual aunque se mencione específicamente información textual evidentemente se puede extender a información venida de otras fuentes. Y dentro del ámbito social está la habilidad lingüística de comunicación para con otros del procesamiento de la información<sup>20</sup>.

Además se menciona que el fin de que los estudiantes utilicen estas habilidades, que son parte del pensamiento crítico, es que desarrollen una visión o pensamiento personal; cosa que se logra mucho mejor si la información en la cual los estudiantes reflexionan es sugerente y diversa.

Esta importante relación que hay entre estas habilidades y el que los estudiantes desarrollen un pensamiento propio se despliega aún más cuando llegamos al octavo punto, donde se dan ciertas especificaciones sobre lo que significa que ellos tengan autonomía personal y cómo el pensamiento crítico es un medio para tal fin. En él se nos dice lo siguiente:

8. Igualmente, en esta etapa los y las jóvenes deben avanzar hacia el ejercicio de la autonomía personal, mediante el conocimiento y comprensión de sí mismos(as), la elección de orientaciones y valores propios, la afirmación de los propios derechos e intereses y las primeras definiciones de un proyecto de vida que reconozca la necesidad de asumir compromisos y responsabilidades [...] Por otra parte, el rápido aumento del acceso a la información requiere que los jóvenes aprendan a desenvolverse con soltura en las tareas que impliquen buscar, seleccionar, estructurar y evaluar información, y que puedan aplicar un pensamiento crítico, reflexivo y analítico frente a la profusión informativa para poder valerse de ella para sus propósitos (Ibíd, P. 20)

---

<sup>20</sup> Para propósitos investigativos se omitirá la discusión en relación a lo cognitivo y lo lingüístico y sobre cómo se relacionan específicamente entre sí, únicamente manteniendo que ambos se dan y que se dan en ámbitos continuos entre lo cognitivo y lo social.

La autonomía personal implica acá que los estudiantes puedan recibir una educación que les permita definirse a sí mismos a través de la formación de sus propias creencias personales, tanto acerca de ellos mismos como del mundo; y que en base a tales creencias ellos puedan proyectar sus vidas en el tiempo. Para lograr esto se menciona que tanto los contenidos curriculares como las diferentes habilidades del uso de la información y aplicación del *'pensamiento crítico, reflexivo y analítico'* son medios por los cuales ellos pueden *'valerse'* de la información y lograr *'sus propósitos'*. Por lo que en este punto se nos muestra el mayor peso que se le da a la autonomía de los estudiantes por sobre el conocimiento de ciertos contenidos o el uso de habilidades; los cuales, aunque son un medio importante para lograr tal fin no son en sí mismo el fin que se busca.

Con respecto al pensamiento crítico, se hace referencia a varias habilidades y conceptos relacionados antes vistos como *'tareas'* de *'estructurar y evaluar información'* o *'reflexivo y analítico'* pero no se da ninguna claridad sobre cómo están relacionados estos entre sí, su orden o alguna definición al respecto; llegando a parecer que la única intención en este apartado es mencionar nociones relacionadas del ámbito cognitivo pero sin presentar una vinculación o claridad sobre estos. La idea general de este apartado pareciera entonces simplemente dar énfasis a la autonomía y nombrar nociones de forma generalizada debido a que estos, en el fondo, son los medios por los que se logra un fin.

Este fuerte énfasis en el desarrollo personal de los estudiantes es más aclarado en el noveno punto al explicitarse que el marco teórico del aprendizaje que se validará en estas bases curriculares es el del *'constructivismo'*<sup>21</sup>. El objeto de aprendizaje, se dice, es la construcción de significados que el estudiante hace; por lo que dentro de este marco teórico se justifica que el estudiante sea un fin en sí mismo y los contenidos o habilidades pasen a ser medios. Esta perspectiva respecto a la educación sin embargo no ausenta de destacar el último punto de orientación para estas bases curriculares el cual se centra en las habilidades del pensamiento.

Esta última orientación es la que nos entrega la principal información en este documento con respecto a lo que se entiende por pensamiento crítico. En este último punto se nos muestra que, aunque los contenidos y habilidades sean un medio para desarrollar la autonomía de los estudiantes, claramente no es posible alcanzar satisfactoriamente un fin

---

<sup>21</sup> Esto se desprende de declaraciones como: “En relación con el aprendizaje, la premisa que orienta estas bases es que el o la estudiante necesita elaborar una representación personal del objeto de aprendizaje” o “Solo construyendo su propio significado, podrá usar con efectividad ese conocimiento para resolver problemas y para atribuir significado a nuevos conceptos” (P. 20)

sin tener la necesaria claridad de cómo llegar a tal fin. En este decimo punto se nos dice que:

10. Alcanzar este desarrollo es el objetivo que articula de manera transversal este currículo. Se espera que el o la estudiante adquiera las habilidades de pensamiento crítico, reflexivo y creativo necesarias para la vida de trabajo y de estudio en nuestro siglo. Esto implica la capacidad de analizar en forma independiente problemas y argumentos, de aplicar un razonamiento, de emitir un juicio basado en evidencias y en la evaluación de los argumentos, y de tomar decisiones y resolver problemas a partir de ese análisis. Implica también crear soluciones nuevas a partir de visiones divergentes. Estas habilidades se relacionan también íntimamente con disposiciones o actitudes que las favorecen y las sustentan, como la búsqueda de la verdad, la curiosidad y el deseo de ser bien informado, la disposición a reflexionar y a examinar los supuestos y prejuicios propios, el interés por comprender el punto de vista del otro y la disposición a cambiar el propio si hay evidencias que así lo ameriten. Un buen desarrollo del pensamiento crítico depende en forma importante de los aportes de cada disciplina, ya que se nutre también de los conocimientos, las habilidades, las explicaciones, los criterios y las evidencias que son propios de cada una de ellas (Ídem)

Para que los estudiantes logren una *'vida de trabajo y de estudio en nuestro siglo'* de manera autónoma, se nos dice que deben adquirir una serie de habilidades y actitudes relacionadas, que les permita desarrollar un *'pensamiento crítico, reflexivo y creativo'*. Además del aporte que *'cada disciplina'* escolar realiza para permitir el desarrollo de estas habilidades y actitudes en los estudiantes.

De todas las habilidades del pensamiento nombradas cada una se destacaría dentro de una de las tres formas del pensamiento. Así por ejemplo tenemos que las habilidades de *'crear soluciones nuevas a partir de visiones divergentes'* sería más propio del pensamiento creativo; o que la capacidad de *'tomar decisiones y resolver problemas a partir de ese análisis'* estaría más relacionado al pensamiento reflexivo debido a la naturaleza no lineal en la toma de decisiones en base a el racionamiento realizado por el sujeto.

Esto nos dejaría con que el pensamiento crítico estaría conformado básicamente por las siguientes habilidades del pensamiento: (i) '*Capacidad de analizar en forma independiente problemas y argumentos*'; (ii) '*Aplicar un razonamiento*'; (iii) '*Emitir un juicio basado en evidencias*', y (iv) '*Evaluación de los argumentos*'.

Respecto de las actitudes que se mencionan se señala que estas '*favorecen y sustentan*' las habilidades antes nombradas. Tenemos así por ejemplo actitudes de tipo '*cognitivas*'<sup>22</sup> que se enfocan en aquellos valores que promueven el conocimiento como '*la búsqueda de la verdad*', '*la curiosidad*' y '*el deseo de ser bien informado*', y actitudes de '*apertura de mente*' enfocadas a la relaciones sociales favorables que se deberían dar con los otros tales como '*el interés por comprender el punto de vista del otro*' y el '*cambiar el propio si hay evidencias que así lo ameriten*'. Cada una de estas actitudes se encontrarían relacionadas al conjunto de habilidades nombradas tanto del pensamiento crítico, reflexivo y creativo.

De todo lo señalado en este último punto podemos entender que el pensamiento crítico es una forma del pensamiento interrelacionada con la reflexión y la creatividad que está conformada por una serie determinadas de habilidades cognitivas relacionadas al análisis, la argumentación y al juicio racional , y por una serie de actitudes o disposiciones generales que permiten sustentar estas habilidades.

Estos son los principales aspectos que describen al pensamiento crítico dentro de estas bases curriculares, siendo una concepción mucha más rica de la que se tenía anteriormente en las antiguas bases en donde solamente se hablaba de ciertas habilidades del pensamiento humano. Sin embargo pese al mayor detalle que se tiene aún se mantienen las mismas problemáticas que antes se mencionaron.

Existe una generalidad en el uso que se tiene de estas formas de '*pensamiento*' en donde se habla de lo crítico, reflexivo y creativo; no hay una delimitación clara de cómo las habilidades y las actitudes están relacionados con estas tres, si pertenecen a todas o solo a algunas; siendo necesario que el mismo lector deduzca como se ubican tales habilidades dentro de lo que son estas formas del pensar humano.

Así mismo no se entregan especificaciones sobre cómo las actitudes que se mencionan podrían efectivamente potenciar tales habilidades, y mucho menos de cómo estas se podrían realizar en el aula de clases. El desarrollo posterior de estas bases curriculares no considera esta problemática pues únicamente se limitan a mencionar las habilidades para cada asignatura, su organización temática y sus contenidos; siendo únicamente los

---

<sup>22</sup> Esta forma de clasificación es de propia autoría como forma de organizar algunas de estas actitudes.

*'planes y programas'* de las diferentes asignaturas las encargadas de ofrecer una guía al docente para desarrollar tales habilidades o actitudes, las cuales se encuentran desactualizadas en relación a la nueva organización curricular y que únicamente catalogan a ciertas actividades como propicias para ciertos objetivos transversales sin más. Habiendo por tanto una carencia en relación que se pretende establecer entre las habilidades y actitudes con los objetivos transversales buscados así como una carencia en la mediación docente de estos.

Esta generalización y la falta de claridad en la relación del pensamiento crítico con las habilidades y actitudes muestran la falta de consistencia conceptual y práctica de la noción de pensamiento crítico que se tienen en estos documentos ministeriales. Una problemática más filosófica que surge de esta falta de consistencia conceptual tiene que ver con el concepto de 'evidencia' o de 'dar evidencia' que se utiliza a lo largo del documento cuando se habla del pensar críticamente, habiendo actualmente dentro de la literatura filosófica una gran problemática en torno a la circularidad que existe en torno a una visión 'evidencialista' sobre la justificación. Siendo esta la visión general que se da sobre el pensamiento crítico y sus problemáticas, cabe mencionar algo más.

Aparte del detalle y la especificación de las habilidades el pensamiento crítico y de las actitudes propicias para estas habilidades, el texto nos presenta una importante distinción con respecto a las habilidades. Existen habilidades del pensamiento crítico que son transversales a las diferentes disciplinas escolares o temáticas de investigación, así como existen habilidades específicas del pensamiento crítico que están limitadas por los contenidos y criterios propios de las disciplinas o áreas de estudio.

Dentro de las primeras recordamos las habilidades de análisis, argumentación y de evaluación argumentativa que se mencionaron, y que son las propias de los OAT. Pero sobre las habilidades específicas del pensamiento crítico se nos dice que *'depende en forma importante de los aportes de cada disciplina, ya que se nutre también de los conocimientos, las habilidades, las explicaciones, los criterios y las evidencias que son propios de cada una de ellas'*. Es pues importante mencionar esta distinción pues es algo que se vuelve importante a lo largo del documento pues nos permite entender a los OAT como objetivos que tratan sobre habilidades cognitivas generales y la mención de ciertas 'habilidades de pensamiento crítico' como habilidades de tipo específicas para cada asignatura escolar. Por lo en lo siguiente consideraremos lo que se nos dice en estas bases respecto a estos dos tipos de habilidades del pensamiento crítico.

### Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT)

Anteriormente hemos conocido cual es la nueva forma de organización que las actuales bases curriculares tienen en relación a las antiguas, y se reconoció que los OAT mantienen gran parte de lo que se dice en los antiguos OFT; sin embargo hacer destacar las principales diferencias en relación a la organización de las habilidades enlistadas. En esta nueva '*Dimensión Cognitivo-Intelectual*' se nos dice que:

Los objetivos que forman parte de esta dimensión orientan los procesos de conocimiento y comprensión de la realidad; favorecen el desarrollo de las capacidades de análisis, investigación y teorización, y desarrollan la capacidad crítica y propositiva frente a problemas y situaciones nuevas que se les plantean a las y los estudiantes. Los Objetivos de Aprendizaje en esta dimensión son:

- Desplegar las habilidades de investigación que involucran identificar, procesar y sintetizar información de diversas fuentes; organizar información relevante acerca de un tópico o problema; revisar planteamientos a la luz de nuevas evidencias y perspectivas; y suspender los juicios en ausencia de información suficiente.
- Analizar, interpretar y organizar información con la finalidad de establecer relaciones y comprender procesos y fenómenos complejos, reconociendo su multidimensionalidad, multicausalidad y carácter sistémico.
- Adaptarse a los cambios en el conocimiento y manejar la incertidumbre. Exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión.
- Resolver problemas de manera reflexiva en el ámbito escolar, familiar y social, tanto utilizando modelos y rutinas como aplicando de manera creativa conceptos, criterios, principios y leyes generales.
- Diseñar, planificar y realizar proyectos.
- Pensar en forma libre, reflexiva y metódica para evaluar críticamente situaciones en los ámbitos escolar, familiar, social, laboral y en su vida cotidiana,

así como para evaluar su propia actividad, favoreciendo el conocimiento, comprensión y organización de la propia experiencia (Ibíd, P. 26)

Lo primero a destacar es el renombramiento de los antiguos OT del ‘desarrollo del pensamiento’ por ‘dimensión cognitivo-intelectual’ lo cual es más acorde a las habilidades que se exponen. También que debido a la importancia que se da en estas bases curriculares a lo específico y lo concreto, el texto de los OFT fue reducido a lo más importante para estos OAT.

Ahora bien, en lo que respecta al contenido de los objetivos, se mantienen prácticamente textuales los antiguos OFT con la mínima variación en su organización. Antes se analizaron dos grupos de habilidades del pensamiento, aquella que tienen relación con la resolución de problemas y la reflexión crítica, y la que destaca el proceso de apropiación de la información. Ambos apartados fueron reorganizados en cinco nuevas secciones de un total de siete secciones de habilidades; ante lo cual la única justificación visible de esto es que la nueva organización distingue mejor las habilidades del pensamiento debido a los conceptos y temas que cada una aborda.

#### Habilidades específicas del pensamiento crítico

La nueva inclusión que se hacen tanto en estas bases curriculares 2015 como en las del 2017 es la confección de una lista de habilidades específicas de pensamiento crítico para ciertas asignaturas escolares como historia y filosofía. Esto permite una forma de aterrizar la transversalidad de este tipo de objetivos al incluir habilidades enfocadas a ciertos contenidos escolares.

Dentro de estas bases curriculares tenemos el ejemplo de la asignatura de Historia, Geografía y Cs Sociales. Acá se nos dice que estas habilidades son:

h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como:

- Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel.
- Formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel.
- Fundamentar sus opiniones basándose en evidencia.
- Comparar críticamente distintos puntos de vista.
- Evaluar críticamente las diversas alternativas de solución a un problema.

- Establecer relaciones de multicausalidad en los procesos históricos y geográficos.
- Evaluar rigurosamente información cuantitativa” (Ibíd, p. 191; 197)

j. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como:

- Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel.
- Inferir y elaborar conclusiones respecto a los temas del nivel.
- Cuestionar simplificaciones y prejuicios.
- Argumentar sus opiniones basándose en evidencia.
- Analizar puntos de vista e identificar sesgos.
- Comparar y contrastar procesos y fenómenos históricos y geográficos.
- Analizar la multicausalidad de los procesos históricos y geográficos (Ibíd, pp. 203; 209)

Esta incorporación de habilidades de pensamiento crítico para Historia y filosofía es claramente una mejora respecto al trato que se le daba en las antiguas bases, pues se reconoce la importancia que los contenidos específicos tienen para poder aplicar adecuadamente las habilidades generales, se reconoce por tanto la existencia de habilidades transversales a las capacidades cognitivas humanas en general y habilidades transversales según el contenido en el que éstas pueden estar siendo ejercidas, en donde el conocimiento teórico es de suma importancia.

Los aportes positivos y el mantenimiento de las carencias que se han mostrado en este documento sobre el pensamiento crítico nos dan una imagen de cómo este es presentado en esta serie de actualizaciones de documentos ministeriales, y por tanto cómo se le entenderá en las futuras bases curriculares para 3° y 4° Medio, de las cuales ya se ha publicado su propuesta provisional para la enseñanza media y que es donde seguiremos enfocándonos para este análisis.

### 5.5. Propuesta curricular 2017 para 3° y 4° Medio

En el año 2017 aparece finalmente el último eslabón de esta serie de actualización de las bases curriculares con la publicación del Mineduc de la '*Propuesta curricular para 3° y 4° Medio*'; documento en el cual se presenta de manera provisoria las principales propuestas curriculares de lo que serán las nuevas bases curriculares para estos dos últimos niveles escolares, y por tanto es un texto que debe tomarse en cuanto dentro de esta investigación al ser una referencia respecto a lo que serán estas bases en el futuro.

La primera característica general que podemos reconocer en este nuevo documento es que, como es de esperar, mantiene la misma organización curricular de las bases curriculares del 2015 en lo que respecta a los Objetivos de Aprendizaje (OA), los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) y las habilidades '*cognitivo-intelectuales*' antes mencionadas. Esto implica que la noción de pensamiento crítico es también la misma, por lo que las problemáticas antes mencionadas respecto a las bases del 2015 son igualmente válidas para este documento.

Sin embargo existen grandes diferencias para estas bases curriculares con la incorporación de tres nuevas e importantes categorías organizativas para todas las asignaturas. Esta nueva incorporación afecta en gran manera la organización de la formación común para los 3° y 4° Medios la cual debemos conocer para poder analizar a cabalidad esta propuesta curricular.

En primer lugar, debido al importante requerimiento de la *LGE* de dar una formación integrar a los estudiantes, se crean tres nuevas categorías para organizar las asignaturas escolares dentro de grupos compartidos denominados '*Áreas de Aprendizaje*'. En las anteriores bases curriculares la forma tradicional de organizar las asignaturas era estableciendo la existencia independiente de cada una de ellas y delimitarlas entre sí; la nueva incorporación de tres áreas de aprendizaje que agrupan a tres asignaturas escolares en cada una de ellas permitiría una mejor formación escolar para los estudiantes presentando la relación interdisciplinar que existen entre las diferentes disciplinas y le mostraría un cuadro mucho más comprehensivo de la realidad al estudiante al tener que relacionar entre sí las asignaturas agrupadas en cada bloque escolar. Este es uno de las principales orientaciones del documento pues se nos dice que:

El propósito central es resguardar la formación de todos los estudiantes como personas integrales y ciudadanos conscientes y responsables de su entorno social

y natural. Por formación integral se entiende una educación que aspira a desarrollar la multiplicidad de facetas del ser humano (espiritual, ética, moral, afectiva, social, cultural, intelectual, artística y física), promoviendo así el bienestar y una mirada holística de la persona (Mineduc, 2017, p. 19)

Estas tres áreas de aprendizaje y sus respectivas asignaturas se encuentran agrupadas de la siguiente manera: I. Lengua y Humanidades: Arte, Lengua y Literatura y Filosofía; II. Ciencia, Naturaleza y Sociedad: Educación Ciudadana, Matemática, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales; y III. Desarrollo personal: Educación Física y Salud, Orientación y Religión.

Desde esta forma de organización curricular se entiende que aquellas asignaturas agrupadas muestran una más fuerte relación entre sí en lo que respecta a los contenidos que se abordan y/o a las habilidades que se ejercen en cada una de ellas; lo que motivaría y justificaría la conjunción de estas asignaturas específicas en cada una de estas.

Además lo que esta integración en áreas de aprendizaje permitiría alcanzar es el poder incluir una enseñanza y evaluación compartidas. Poder ofrecer evaluaciones integrales para cada área de aprendizaje y una enseñanza en cada una de estas que se enfoque en contenidos bien definidos permitiría tener un currículum más liviano y significativo para los estudiantes al estar más interrelacionadas las asignaturas entre sí. Como se nos dice a continuación:

La organización en áreas de aprendizaje busca promover y concretar espacios de integración disciplinar en torno a áreas de formación que permitan avanzar en la construcción de un Currículum más liviano en su carga y significativo en su fin. Para esto, la propuesta contempla la incorporación de un criterio de evaluación por áreas. El desafío es generar evaluaciones que, considerando las distintas asignaturas pertenecientes a un área, permitan promover una visión integrada de las mismas y simplificar la estructura de calificaciones del Plan Común (Ibíd, p. 21)

Así en el caso de la formación del pensamiento crítico en los estudiantes, este mantendría su carácter transversal como un OAT para cada área de aprendizaje, y

también podría dársele un mayor énfasis en aquellas áreas de aprendizaje que manifestaran más explícitamente habilidades de pensamiento crítico, como puede ser el caso en el área de aprendizaje de *'Lengua y Humanidades'*. Acerca de esto nos enfocaremos más adelante cuando abordemos esta área en específica y la enseñanza de la filosofía.

La siguiente gran incorporación agrupa las dos nuevas categorías de esta propuesta curricular pues ambas tienen como propósito el dar una nueva organización curricular a los antiguos OFT, estas dos nuevas categorías son las *'Dimensiones de la realidad'* y las *'habilidades centrales'*. Ambas categorías deben entenderse como una nueva forma integral de organizar los OT que es exclusiva de estas bases curriculares para 3° y 4° Medio. Primero tenemos a las *'Dimensiones de la realidad'* en donde se agrupan a los OFT de *'Crecimiento y Autoafirmación personal'* y *'La Persona y su Entorno'*, luego están las *'Habilidades centrales'* que incluyen al *'Desarrollo del pensamiento'* y la *'Formación Ética'*.

Así la organización de los OT en estas propuestas no seguiría la línea formal que las bases del 2015 habían demarcado al ordenar los OT en siete grupos definidos. Sin embargo este nuevo cambio, como veremos, no altera sobremanera a los OAT como tales sino más bien el enfoque que estos reciben, la nueva función integradora que tienen, y su organización formal. Habiéndose aclarado este importante punto sobre esta nueva organización de los objetivos transversales consideremos en primer lugar a las dimensiones de la realidad.

La segunda gran categoría de esta nueva propuesta curricular la tenemos con la inclusión de tres nuevas formas de clasificar a los OT en tres niveles o *'Dimensiones de la realidad'*. Esta nueva forma de organizar los OT sigue el mismo espíritu de poder dar a los estudiantes una formación integral en consonancia al carácter holístico y sistémico de la realidad. Así pues se nos dice que:

En el trabajo con estas tres dimensiones se busca promover un análisis de la realidad desde una perspectiva sistémica, introduciendo elementos actitudinales y valóricos referidos a las relaciones de los y las estudiantes con cada una de ellas; es decir, con la propia persona, con el entorno social y su participación en él, y con el medio ambiente y su compromiso con la sustentabilidad (Ibíd, p. 22)

Estas tres dimensiones de la realidad reciben su nombre debido a que hacen referencia a tres niveles en el que las personas se desenvuelven en el diario vivir y que cada una de ellos es importante desarrollarse para tener una formación genuinamente integral. Estos tres niveles son: I. Persona; II. Sociedad y Democracia; y III. Naturaleza y Sustentabilidad. Sobre la importancia y lugar de cada uno de ellos se nos dice que:

Estos tres ámbitos de la realidad conforman distintas escalas en que las y los estudiantes se desarrollan y a las que pertenecen, en primer lugar como personas integrales, luego como miembros de una sociedad que implica una organización democrática, la que a su vez es parte de un sistema natural cuya estructura, función y servicios pretendemos sustentar. Estos tres niveles -personal, social y natural- constituyen un principio organizador básico de los propósitos formativos que debe orientar al conjunto de asignaturas que se definirán en esta estructura curricular, a la luz de la discusión con distintos actores (Ibíd, p. 23)

Por último tenemos la inclusión de una nueva categoría para agrupar los OT del desarrollo del pensamiento y la formación ética, esta es la de las '*Habilidades centrales*'. Estas habilidades consistirían en competencias específicas en las cuales los estudiantes deben formarse y que estarían dirigidas a sus propias capacidades cognitivas y su relación con las demás personas, de allí que se incluyan en un mismo ámbito aquellos antiguos OFT del pensamiento y la ética. Al respecto se nos dice que:

Con la finalidad de promover el logro de las competencias necesarias para desenvolverse en el mundo actual, un componente fundamental de esta propuesta es el desarrollo de habilidades referidas a formas de pensamiento, de trabajo y de interacción con otros, tanto en el plano cognitivo como en el socioemocional. En la sociedad actual, los conocimientos por sí solos no son suficientes y requieren, necesariamente, de habilidades y actitudes que potencien su uso en situaciones auténticas y que favorezcan la integración del o la estudiante en el mundo real (Ídem)

Además de estas tres nuevas categorías por las cuales se ha estructurado esta propuesta curricular tenemos la nueva inclusión dentro de los contenidos curriculares de lo que será la ‘Formación Ciudadana’. La cual, como parte de la experiencia escolar, también tiene un enfoque en la formación del pensamiento crítico necesario para que los estudiantes sean ciudadanos con autonomía; al respecto se nos dice que:

El año 2015, el Consejo Asesor Presidencial Contra los Conflictos de Interés, el Tráfico de Influencias y la Corrupción recomendó “incluir la formación ciudadana en las Bases Curriculares como una habilidad que se adquiere, de manera progresiva, desde el Segundo Nivel de Transición hasta el cuarto año de Educación Media —partiendo por la necesidad de promover una mayor confianza interpersonal—, apoyando la formación de sujetos cada vez más autónomos y críticos en sus diferentes grados de pensamiento, acción y autoconocimiento (Ibíd, p. 14)

Acá se destaca la pertinencia del pensamiento crítico y la autonomía como una necesidad de nuestra sociedad específicamente en la formación ciudadana. Sin embargo así como es importante poder formar para pensar críticamente, tanto de la formación general, diferencia y ciudadana, es igualmente necesario tener claridad de lo que entendemos por pensamiento crítico.

A modo de síntesis podemos decir que los aportes realizados para esta propuesta curricular suponen variados cambios en su organización a través de la inclusión de módulos compartidos de interdisciplinariedad en las asignaturas, una nueva reorganización y especificación de los objetivos transversales del 2005, y la incorporación de la formación ciudadana. Ahora bien, respecto a las nuevas categorías implementadas, estas no existen de manera aisladas o desconectadas entre sí; las ‘*Dimensiones de la realidad*’ al ser parte de la realidad sistémica de los estudiantes también deben incluir estas ‘*Habilidades Centrales*’; las cuales a su vez cubren cada uno de los módulos de las ‘*Áreas de Aprendizaje*’. Por tanto La imagen general de la educación que se ofrece en esta propuesta es una experiencia escolar integradora, como se nos dice:

La propuesta en consulta plantea una arquitectura que, para contribuir a los propósitos formativos, considera en cada área de aprendizaje las tres dimensiones de la realidad descritas: (i) persona integral, (ii) sociedad y democracia, y (iii) naturaleza y sustentabilidad. A su vez, cada asignatura contempla el desarrollo de habilidades: (i) de pensamiento crítico, (ii) creativas (iii) comunicativas y (iv) de colaboración y participación. Tanto las dimensiones de la realidad como las habilidades centrales mencionadas, se integran en la definición de objetivos de aprendizaje nucleares, en lugar de definir ciertos objetivos de aprendizaje transversales para las distintas áreas de conocimiento (Ibíd, p. 24)

El nuevo concepto de ‘Aprendizajes Nucleares’ pues manifiesta esta nueva integración que desde esta propuesta curricular se espera implementar paulatinamente en el tiempo para los 3 y 4° Medios. Lo que por extensión también influye en lo que es la enseñanza de la filosofía, y su relación específica con la formación del pensamiento crítico, de manera que para conocer cuál es el lugar del pensamiento crítico en la nueva organización curricular para la filosofía nos enfocaremos en su área de aprendizaje y en el enfoque curricular que esta tiene.

### I. Área de aprendizaje de ‘Lengua y Humanidades’

Si en las bases curriculares del 2005 y 2009 el pensamiento crítico como objetivo epistémico se encontraba generalizado en los objetivos transversales, específicamente en aquellos dedicados al ‘Desarrollo del Pensamiento’ y a algunas habilidades o competencias transversales encontradas en las bases curriculares del 2015, estas nuevas bases curriculares ofrecen una mayor relevancia a este objetivo educativo al presentarlo como objetivo epistémico importante en la introducción de una de las áreas de aprendizaje, como parte integral de los propósitos formativos y objetivos de aprendizaje de filosofía y como parte de los nuevos objetivos transversales especificados en el apartado de las ‘habilidades centrales’ llamado ‘*habilidades del pensamiento crítico*’. Con el fin de poder reconocer las principales características que en estas secciones se entrega al pensamiento crítico debemos considerar cada una de estas tres inclusiones en estas nuevas bases curriculares.

La nueva base curricular crea una nueva organización integral e interdisciplinar que vincula los diferentes contenidos. Estas son tres áreas de aprendizaje las cuales son: (a) Lengua y humanidades, (b) ciencia, Naturaleza y sociedad y (c) Desarrollo personal. En

la primer área de aprendizaje se incluyen: lenguaje y comunicación, Arte y Filosofía; y es en esta sección en donde se hace referencia no al pensamiento crítico como tal sino más bien a componentes e instancias en que se ejerce el pensamiento crítico; se nos dice así que:

Esta área se centra en el estudio de las representaciones y expresiones en diferentes ámbitos de la cultura y en el desarrollo del pensamiento analítico e interpretativo. Busca que las y los estudiantes problematicen y fundamenten con autonomía distintas formas de comprender la realidad y de expresarse en ella. Agrupa las asignaturas de Artes, Lengua y Literatura, y Filosofía” (Ibíd, P. 21)

El concepto de pensamiento crítico es parte fundamental de la enseñanza de la filosofía, por lo que es de suponer su inclusión dentro de la introducción del área de aprendizaje que incluye a la filosofía. Y es que dentro de las instancias o habilidades en y por las cuales se desarrolla el pensamiento crítico incluyen lo *‘analítico’* y lo *‘interpretativo’*. Además su inclusión por medio de estas dos características concuerdan con los propósitos buscados en esta área de aprendizaje cuando se nos dice que se espera que *‘los estudiantes problematicen y fundamenten con autonomía distintas formas de comprender la realidad y de expresarse en ella’*. Parte importante del desarrollar habilidades y actitudes del pensamiento crítico involucran efectivamente el plantear preguntas o problemáticas ante la información que recibimos de los distintos medios comunicativos, y de emitir un juicio propio basado en las habilidades de análisis e interpretación.

La principal problemática que surge de esto es que, siendo este documento ministerial, uno de los primeros en dedicar más extensamente el concepto de pensamiento crítico y siendo éste aparatado la Introducción del área de aprendizaje que incluye a la filosofía es del todo extraño que no se haya caracterizado más clara, detallada y explícitamente la inclusión del pensar crítico como un objetivo epistémico independiente o como uno de los fines esperados para los estudiantes.

Debido a que esta es un área de aprendizaje que pretende agrupa a tres tipos de contenidos diferentes, se espera poder agruparlos dentro de habilidades cognitivas que puedan ser compartidas; sin embargo en tal selección de aquellas características compartidas se pierde la especificidad de cada disciplina.

Uno de los más importantes componentes de lo que es el pensamiento crítico, como veremos más adelante en Siegel, tiene que ver con el componente normativo que hace que el pensamiento crítico sea crítico pues todo juicio o creencia que se tenga con respecto a alguna información recibida la mantenemos debido a un criterio epistémico por el cual evaluamos dicha información. Esta falta de mención a algún criterio normativo desde el cual sería posible el *'problematizar y fundamentar distintas formas de comprender la realidad'* hace del concepto de pensamiento crítico solamente pensamiento o mera opinión.

Como segunda problemática y directamente derivada de la anterior es que la falta de mención de un criterio normativo genera una visión radicalizada y distorsionada de lo que significa pensar críticamente. Sustentar la autonomía de los estudiantes por medio de comprender de distintas formas la realidad a través de la problematización y la fundamentación de la filosofía solamente sería viable especificando los criterios por los cuales se evalúa o interpreta la información; esta carencia de un principio epistemológico pudiera degenerar en un simple escepticismo.

## II. Habilidades centrales

Dentro de estas nuevas bases curriculares se da continuidad a los antiguos OAT del currículum antiguo pero desde la nueva distinción entre las *'dimensiones de la realidad'* y las *'habilidades centrales'*. Incorporando esta última aquellos objetivos transversales que equivalían a los del de *'Desarrollo del Pensamiento'* y los de *'Formación Ética'*.

Por Habilidades transversales acá se entienden aquellas competencias que deben ser desarrolladas para desenvolverse en el mundo actual. Hay habilidades referidas a formas de pensar, trabajar e interactuar. Estas se agrupan en cuatro tipos de habilidades: (a) habilidades de pensamiento crítico, (b) habilidades creativas, (c) habilidades comunicativas y (d) habilidades de colaboración y participación. Con respecto a las habilidades de pensamiento crítico el documento nos dice que:

Se refiere a la capacidad de problematizar y tener espíritu crítico frente a situaciones reales, las propias concepciones y las opiniones de otros. Apunta principalmente a la búsqueda de nuevas respuestas que enriquezcan la construcción de un punto de vista personal, considerando juicios y concepciones propias y de los demás, tomando en cuenta el lugar desde donde se habla y se interpreta la realidad (Ibíd, p. 23)

Las problemáticas que surge con respecto a la relación que acá se establece entre estas habilidades críticas y el concepto de pensamiento crítico son que solo de manera tangencial, se menciona la dimensión actitudinal del pensamiento crítico, la cual va más allá del mero uso de habilidades pues involucra hábitos de la mente y valores que fomenten en los estudiantes el su uso constante de estas habilidades. Con respecto a que el fin de estas habilidades sea el que *'apunten principalmente a la búsqueda de nuevas respuestas que enriquezcan la construcción de un punto de vista personal'* es entendible que, al ser el sujeto individual el que piensa críticamente y el que ejerce dicho pensamiento, entonces sea este un medio para la construcción de un punto de vista personal; pero al momento de apelar al pensar crítico se apela también al concepto básico del pensamiento crítico del cual forma parte importante la 'normatividad' y la 'justificación' por lo que no es posible concebir al pensamiento crítico solo para problematizar ni meramente para formar un punto de vista personal, la normatividad o justificación epistémica permite dar valides a los juicios que uno plantea del mundo. Esto también implica una normatividad definida y compartida por diferentes personas, y un límite para tal construcción personal desde respuestas que sean viables y fiables.

### III. Propósito formativo de la filosofía

Tanto en la introducción a la área de aprendizaje de 'lengua y humanidades' como en la sección de habilidades centrales se ha mantenido la transversalidad que el pensamiento crítico ha recibido desde el antiguo programa curricular, una transversalidad mayormente abordada desde habilidades o competencias del pensamiento crítico. Lo que positivamente nos muestra la continuidad y desarrollo que se van dando en todos estos documentos pero lo que, por desgracia, también nos muestra que no se ha dicho mucho sobre lo que es o lo que significa pensar críticamente; y aquello que si nos dicen se mantiene en un nivel de vaguedad y falta de desarrollo, ya sea por hacer referencia al pensamiento crítico solo en porciones introductorias o generales o porque simplemente no se le ha dado el trato que debería dársele al ser uno de los objetivos primarias de la LGE por la cual debería organizarse este nuevo documento curricular.

Ahora bien en donde mayor referencia o porciones se le dedican al pensamiento crítico es en las bases curriculares de filosofía. Esta documentación para la enseñanza de la filosofía se encuentra dividida en los propósitos formativos, donde se entregan los lineamientos y objetivos de la filosofía para la educación chilena; el enfoque curricular, donde se nos muestra cómo y de qué manera se abordara la enseñanza de la filosofía; y

los aprendizajes esperados, donde se nos dice aquello que se espera lograr en cada nivel generacional de 3° y 4° Medio. Para este análisis curricular nos centraremos en lo que los propósitos formativos de la enseñanza de la filosofía nos dicen del pensamiento crítico.

Con respecto a lo que se muestra dentro esta sección, el pensamiento crítico básicamente se plantea como un medio por el cual los estudiantes pueden fortalecer su autonomía. Esta mediación del pensamiento crítico vendría dada pues en él se posibilitan nuevas formas en que los estudiantes pueden comprender e imaginar la realidad o lo dado en el mundo. Como lo plantea el documento cuando nos dice que:

El sentido de la asignatura de Filosofía en el Plan Común de 3° y 4° medio consiste en procurar que las y los estudiantes comprendan e imaginen nuevas formas de lo dado, fortaleciendo así su autonomía a través del desarrollo del pensamiento crítico sobre el estado de las cosas; esto es, revisar, cuestionar e interrogar ideas, nociones, creencias y valores predominantes que subyacen a diversos saberes y prácticas sociales y culturales (Ibíd, p. 31)

Esta sección además plantea que esta mediación del pensamiento crítico es realizada por el uso de habilidades relacionadas al *'revisar, cuestionar e interrogar ideas, nociones y creencias'*. Se recalca que el desarrollo de estas habilidades del pensamiento crítico se da en las experiencias del aula relacionadas a la lectura, escritura y discusión filosófica; aspectos que enriquecerían esta autonomía antes mencionada por medio del enriquecimiento de la comprensión que los estudiantes tienen de sí mismos y de los demás. Aquellas instancias en que se propone fortalecer la autonomía desde el pensamiento crítico, desde la filosofía, son el ofrecimiento de espacios de diálogos, la participación libre en la producción del conocimiento, la reflexión, la controversia, y la convivencia.

La principal problemática que se evidencia en estas bases para la enseñanza de la filosofía acerca del concepto de pensamiento crítico, es que, del mismo modo como ocurre en la sección introductoria del área de aprendizaje antes tratada, se menciona y utiliza constantemente el término o la palabra pensamiento crítico pero no se ofrece un concepto claro de lo que se significa o debe entender por pensamiento crítico. Constantemente éste se menciona para hablar del desarrollo personal de los estudiantes o

para relacionarlo con términos semejantes como el de autonomía, reflexión o crítica, pero no se ofrece ni una mayor especificación ni de una definición formal, ni de sus componentes constituyentes, ni de cuáles serían sus elementos epistémicos.

Este uso vago del concepto no le hace mérito a cómo debería abordarse; lo que nos muestra en el fondo una problemática base la cual es que no se usa un concepto de pensamiento crítico riguroso y entendido de común acuerdo y solo se le usa como un ideario hacia donde la educación, y en este caso, la enseñanza de la filosofía debe llegar. Es decir, no se aclara ni en qué consiste específicamente este ideario ni tampoco, por derivación, se dan caminos claros para llegar a este en su enseñanza. Si bien se reconocen ciertos espacios o instancias en que se plantean puede desarrollarse la autonomía; como la lectura, escritura o el diálogo; sin embargo al no establecer un concepto y una especificación clara de lo que es el pensamiento crítico, no se relacionan estas instancias a las formas posibles en que esta noción vaga de pensamiento crítico se puede dar.

La expresión de esta problemática de fondo con respecto a la enseñanza de la filosofía es que, pese a que se afirma que la filosofía permite desarrollar el pensamiento crítico tampoco se establece una relación clara que vincule a ambos, ya sea desde los mismos contenidos que la filosofía aborda ni mucho menos de las posibles vías o caminos por los cuales se puede concretizar este ideal en la enseñanza de la filosofía. A lo mucho se ofrecen determinadas habilidades críticas pertinentes pero se deja para la imaginación del profesor el cómo aplicarlas, cómo desarrollarlas con los estudiantes, y también lo que pudiera significar el pensamiento crítico.

A este respecto se espera en el siguiente desarrollo de esta investigación primeramente poder elaborar un concepto de pensamiento crítico que pueda suplir estas lagunas conceptuales que se evidencian en estos programas curriculares, dando una claridad general desde la perspectiva educativa por el teórico Harvey Siegel, y una claridad específica desde la epistemología del filósofo Alvin Goldman. En segundo lugar poder establecer una relación más directa entre los contenidos y la enseñanza de la filosofía en el aula con este desarrollo conceptual del pensamiento crítico.

## 5.6. Educación y pensamiento crítico

De modo general lo que hemos podido conocer hasta ahora con respecto al concepto de pensamiento crítico que se encuentra en los documentos ministeriales es como estos han pasado de dar una atención endeble a éste al revisarse los planes y programas de los años 2005 y 2009, a recibir una considerable mayor atención como se pudo ver en las bases curriculares del 2015 y en las nuevas del 2017. Sin embargo, pese a todas las nuevas y prometedoras especificaciones que nos da estas nuevas bases curriculares, ha quedado todavía como deuda el que en estos documentos se ofrezca un concepto bien definido y articulado de pensamiento crítico más allá de una simple noción y ciertas habilidades; además de poder dar un ofrecimiento concreto de cómo los profesores pueden fomentar este ideal educativo en el día a día en el aula.

Es por esta primera, falta de una conceptualización rigurosa del concepto de pensamiento crítico, que se abordará en las siguientes secciones en un primer término de forma generalizada lo que debemos entender por pensamiento crítico, para luego dar mayores especificaciones filosóficas sobre el concepto. Esto con miras a la reformulación del concepto en los planes y programas, y posteriormente dar sugerencias sobre su aplicación en el aula.

### Pensamiento crítico

Para poder demarcar a grandes rasgos lo que significa la noción de pensamiento crítico en sus características fundamentales nos remitiremos principalmente a los trabajos del teórico de la educación Harvey Siegel quien ha dedicado gran parte de su trabajo en entender educativamente este concepto y ver sus aplicaciones en la educación. Desde este teórico iremos articulando las generalidades de este concepto, cuáles son sus componentes constituyentes; cuales son las habilidades propias del pensamiento crítico, y de qué forma estas habilidades se relacionan con la popular noción de ‘espíritu crítico’; para finalmente conocer la estrecha relación entre el pensamiento crítico y la epistemología.

En primer lugar, y siguiendo a este autor, debemos aclarar y diferenciar que se va a entender por pensamiento crítico. Por pensamiento crítico, no se entiende una capacidad o facultad de naturaleza psicológica del pensamiento humano. Se sabe que existen procesos cognitivos como la inferencia y la deducción que pueden ser el objeto de estudio tanto de un psicólogo así como de un lógico; para Siegel aquellos procesos que están directamente ligados al pensamiento crítico son del ámbito argumentativo, y por

tanto más propios de la lógica<sup>23</sup>, por lo que para entender correctamente el pensamiento crítico se debe distinguir y separar las facultades psicológicas de los procesos lógicos relacionadas. A este respecto la diferenciación de Siegel concuerda con la precaución que también planteó Irving Copi en su Introducción a la Lógica cuando nos dice que:

Cuando los psicólogos examinan el proceso del razonamiento, lo encuentran sumamente complejo, emocional en alto grado y moviéndose por medio de desmañados procedimientos de ensayo y error iluminados por repentinos chispazos de comprensión, a veces inconexos en apariencia. Éstos son de la mayor importancia para la psicología. Pero no son en absoluto de la incumbencia del lógico los oscuros caminos por los cuales la mente llega a sus conclusiones durante los procesos reales de razonamiento. Solo le interesa la corrección del proceso, una vez terminado (I. Copi, *“Introducción a la lógica”*, p. 19)

En segundo lugar se debe diferenciar que cuando se habla de pensamiento crítico no se hace está hablando de algún planteamiento general o específico realizado por el racionalismo moderno de tipo cartesiano. Pese a que la concepción actual que se tenga del pensamiento crítico pueda tener raíces que se nutren de este movimiento, no por ello se debe pensar que son iguales o semejantes. Así lo plantea Harvey Siegel (2010)<sup>24</sup> cuando nos dice que: *“In defending rationality, they [the contemporary advocates of critical thinking] do not align themselves with the historical movement known as continental rationalism, according to which Knowledge is based on the perception or intuition afforded by such a faculty”*<sup>25</sup> (p.141)

Aquello que positivamente Siegel y los teóricos educativos abogan cuando hablan de pensamiento crítico debe entenderse como un tipo o episodio del pensamiento caracterizado principalmente por el juzgar cierta información en base a ciertos criterios normativos y desde ciertas habilidades del pensamiento que son posibles de desarrollar. Esto implica que necesariamente hablar de un pensamiento que es crítico es hablar de un pensamiento que está dirigido por cierta normatividad, solo desde la cual es posible

<sup>23</sup> Esto sin embargo debe tomarse para los primeros momentos del uso del pensamiento crítico, pues como se verá más adelante existen obvios ámbitos en donde se toma una decisión en base al pensamiento crítico, y tal momento no puede considerarse en muchos casos según los cánones de la lógica.

<sup>24</sup> Siegel, H. (2010) “Critical Thinking”. *International Encyclopedia of Education*, Vol. 6, pp. 141-145.

<sup>25</sup> “En defensa de la racionalidad, ellos [los defensores contemporáneos del pensamiento crítico] no se alinean a sí mismos con el movimiento histórico conocido como racionalismo continental, según el cual el conocimiento está basado en la percepción o la intuición de tal facultad” (trad. a.)

juzgar la información que recibimos, este componente normativa es el principal componente del cual, según Siegel, se derivan otros dos componentes que serían las habilidades de evaluación racional y las disposiciones propias del espíritu crítico, como lo plantea él:

*Key aspects of critical Thinking, as currently advocated by contemporary theorists, include (1) the claim that the notion is essentially normative in character and (2) the claim that critical thinking involves two distinct components: both (a) skills o abilities of Reason assessment and (b) the dispositions to engage in and be guided by such assessments<sup>26</sup> (Ídem)*

Los tres componentes claves del pensamiento crítico que menciona Siegel son: (1) la normatividad, (2) las habilidades, y (3) las disposiciones. Cada uno de ellos nos permitirá delinear más específicamente como debemos entender el pensamiento crítico, por lo que nos detendremos a analizar cada uno de ellos. Desde ya podemos adelantar que en esta investigación se centrará en el componente normativo pues es posible derivar de éste aspectos directamente relacionados al ámbito epistemológico y de los cuales veremos sus implicancias.

### 1. Criterio normativo

Como antes se ha mencionado, el principal componente del pensamiento crítico es su normatividad o criterio normativo. La normatividad en este caso hace referencia a la existencia de una norma(s) por la cual debe guiarse el pensamiento para ser catalogado como crítico. Esta normatividad para el pensamiento, por tanto, conlleva un carácter *prescriptivo* al pensamiento, por sobre los procesos *descriptivos* que pudieran conformarle.

La normatividad prescriptiva para pensar críticamente es central para que una persona pueda emitir un juicio evaluativo acerca una información, y porque es lógicamente anterior a las habilidades o disposiciones que puedan derivarse del pensamiento crítico. Es decir, sin un claro criterio normativo no es posible determinar que habilidades del

---

<sup>26</sup> “Aspectos claves del pensamiento crítico, actualmente advocated por los teóricos contemporáneos, incluyen (1) la afirmación de que la noción es esencialmente normativa en su carácter y (2) la afirmación de que el pensamiento crítico involucra dos componentes distintivos: ambos (a) destrezas o habilidades de evaluación racional y (b) la disposición a comprometerse y ser guiado por tal evaluación” (trad. a.)

pensamiento deben ser fomentadas o cuales son las disposiciones propicias para tales habilidades.

Ligado estrechamente a este criterio normativo, y a causa de este, está el *juicio evaluativo* como uno de los momentos centrales en el cual el pensamiento crítico es ejercido. Dada cierta información y realizados los distintos procesos de análisis, interpretación y síntesis de esta información, se debe emitir un juicio evaluativo al respecto. Pero para que un juicio evaluativo sea posible necesariamente debe estar ligado a un estándar normativo por medio del cual se pueda emitir y por el cual se sopesa la información recibida y su fundamento.

Esto nos muestra como en el juicio del pensamiento se muestra esta normatividad y su carácter prescriptivo, y por tanto dependiendo de la forma en que juzguemos cierta información dependerá de si estamos pensando correcta o incorrectamente. Por lo que ya de por sí hablar tanto de ‘juicio’ o de pensar ‘correctamente’ implica pensar o juzgar desde una cierta normatividad que posibilita que el pensamiento juzgue la información, como nos indica Siegel cuando nos dice que:

*To characterize a given episode of thinking as critical is to judge that it meets relevant standard or criteria of acceptability, and is thus appropriately thought of as good. Most extant philosophical accounts of critical thinking [...] emphasize such criteria*<sup>27</sup> (Ídem)

Este esclarecimiento del componente normativo del pensamiento crítico nos permite saber que siempre que se hable de pensar críticamente en un sistema educativo, en documentos oficiales o en la literatura filosófica se están suponiendo ciertos estándares relevantes o criterios de aceptabilidad. A este respecto Siegel nos presenta por lo menos tres tipos de criterios o estándares en los cuales se basa el proceso evaluativo del pensamiento crítico, dos de los cuales son: la autocorrección, por medio de la cual el propio juicio que uno realiza es puesto entredicho; y la sensibilidad al contexto, por medio del cual el sujeto que juzga reconoce la diferencia de áreas o contexto informativos por lo cual su juicio varía dependiendo de la temática y el lugar. Sin embargo, siendo estos criterios normativas importantes para la literatura educativa y

---

<sup>27</sup> “Para caracterizar un episodio dado del pensamiento como crítico es juzgar que este sea acorde a estándares o criterios relevantes de aceptabilidad, y es por tanto apropiadamente pensado como bueno. La mayoría de las consideraciones filosóficas del pensamiento crítico [...] enfatizar tales criterios” (trad. a.)

filosófica, aquella que puede considerarse como central o fundamental es la '*normatividad epistémica*', la cual es la que permite sopesar la información que uno tiene desde criterios epistémicos de justificación racional o confiabilidad, es esta normatividad la que proporciona una base epistémica de justificación para la toma de decisiones.

Esta es la normativa que mayor atención ha recibido de parte de la literatura filosófica, pues aquello que Siegel llama como normatividad epistémica, en epistemología recibe el nombre de justificación. En epistemología para poder mantener una cierta creencia es necesario poder justificarla según ciertos criterios epistémicos, por lo que existe una relación entre el proceso epistemológico de justificar una cierta creencia y el proceso educativo de evaluar una creencia según cierta normatividad, y es en este aspecto epistemológico del pensamiento crítico donde nos adentraremos en las siguientes secciones para hablar de la teoría de la justificación.

## 2. Habilidades del pensamiento crítico

Además del componente normativo están las habilidades o competencias propias del pensar crítico. Por lo general cuando se habla del pensamiento crítico solamente se habla de sus habilidades y de cómo estas deben ser desarrolladas en la educación, como es por ejemplo en el caso en los documentos ministeriales; sin embargo todo conjunto de habilidades que se relacione al pensamiento crítico depende de la concepción que se tenga de lo que es el pensamiento crítico y de la normatividad epistémica que se proponga. Por lo que referirse a este componente de habilidades sin antes haber hablado de la normatividad es hacer un reduccionismo de lo que verdaderamente es el pensamiento crítico.

Dicho esto, no es de extrañar que sea el componente que más atención a recibido, pues es una de las formas más concretas de poder educar y evaluar la capacidad crítica que se tenga. Dentro de las habilidades que podemos encontrar en Siegel (2010) están:

1. Habilidad de análisis.
2. Habilidad de sopesar la evidencia.
3. Habilidad de evaluar racionalmente los argumentos o la evidencia que se tenga.

Estos son tres ejemplos ilustrativos de habilidades de pensamiento crítico los cuales son unánimemente compartidos por los diferentes teóricos, así estos ejemplos dados por

Siegel pueden también encontrarse en Goldman (1999) y también en las habilidades propuestas por el Mineduc (2015).

Como antes se mencionó la dependencia entre las habilidades y su normatividad epistémica se hace más patente cuando reconocemos que en la habilidad de evaluación racional esta ya supuesta una normatividad según la cual se juzga una posición según cierta 'evidencia'; esta importante relación es la que posteriormente se abordara cuando se hable de la epistemología.

### 3. Disposiciones

Junto con las habilidades de pensamiento crítico está el desarrollo de disposiciones o actitudes propias de una mente crítica. Si las habilidades se definen como el conjunto de competencias adecuadas para pensar críticamente, las disposiciones o actitudes críticas se entienden como aquellos rasgos del carácter, hábitos de la mente y/o aspectos valóricos por los cuales una persona es guiada por tales habilidades críticas. De esta manera si se habla de la habilidad de argumentar racionalmente una postura teórica entonces la disposición crítica sería el mantener una actitud de constante búsqueda de buenas razones para creer algo.

Según Siegel estas disposiciones se dividen en dos grupos. Primero tenemos aquellas disposiciones primarias que están directamente relacionadas con las habilidades críticas tales como las disposiciones a evaluar buenas razones y sus implicancias, a la búsqueda constante de buenas razones para creer algo y a ser constantemente guiado por tales razones; También están las disposiciones secundarias relacionadas con los aspectos valóricos necesarios para pensar críticamente tales como la disposición a tener una mente abierta, a la imparcialidad, al pensamiento independiente, a la modestia y humildad intelectual.

Estas dos distinciones que plantea Siegel nos permiten entender que las disposiciones del pensamiento crítico permiten extender este ideal educativo más allá de su componente normativo o competitivo, pues si se habla de valores, carácter y hábitos mentales entonces no se está hablando simplemente de un ideal de pensamiento sino más bien de un ideal de persona crítica. Es a esta perspectiva más amplia y general que abarca las disposiciones o actitudes de la persona a la que muchas veces se hace referencia cuando se habla de '*espíritu crítico*', como es el caso en Siegel (2010) y en el Mineduc (2005).

Al mismo tiempo es esta extensión de un ideal abstracto a un ideal de persona lo que ha conllevado el poder entender mejor la relación que existe entre los aspectos cognitivos

de la personas, más ligados al pensamiento crítico, con los aspectos afectivos, los cuales son pertinentes de abordar cuando se habla de actitudes y disposiciones. Esta mayor extensión la planteó Siegel cuando dice que: *“This extends the ideal beyond the bounds of the cognitive, for, so understood, the ideal is one of a certain sort of person”*<sup>28</sup>(Siegel, 210, pp. 14-143)

Esta perspectiva que mira más cercanamente lo cognitivo con lo afectivo y un entendimiento más extendido de lo que es el pensamiento crítico hacia un ideal de persona permite dar fundamento a lo que desde antaño se conoce como ‘autonomía’. De esta manera ambos ideales, tanto del pensamiento crítico y la autonomía, se encuentran ligados por esta relación extensiva que parte de lo cognitivo y lo actitudinal hasta lo afectivo, permitiendo llegar al ideal de una persona autónoma que es capaz de juzgar por sí misma y de actuar en consonancia a tal capacidad.

#### Importancia de la epistemología

La conceptualización que se ha podido realizar desde los escritos de Siegel nos ha llevado a concluir y a detallar que el pensamiento crítico involucra tres componentes constituyentes. En lo que respecta al sistema educativo chileno es posible evidenciar una relación semejante a la propuesta por Siegel en tanto se reconoce en el pensamiento crítico ciertas habilidades y ciertas actitudes o disposiciones, estos dos componentes por tanto son los que han recibido una mayor atención en los documentos ministeriales y en las escuelas.

Sin embargo, poco o nada se ha considerado la importancia que tiene el componente normativo en el pensamiento crítico. Así como antes se dijo, no se puede hablar de desarrollar ciertas habilidades o actitudes sin antes haber aclarado cual es la normatividad por la cual se juzga cierta información como racional o no racional. En este sentido la epistemología como disciplina filosófica permitiría dar luces sobre qué es la normatividad del pensamiento crítico, sobre que criterio epistémico se puede hablar de evidencia, buenas razones o juzgar acertadamente ciertas creencias. Si la normatividad es fundamental para entender el concepto de pensamiento crítico entonces la epistemología se vuelve fundamental para entenderlo pues ésta nos permite articular y precisar la normatividad del pensamiento crítico, como lo plantea Siegel cuando dice que:

---

<sup>28</sup> “Esto extiende el ideal más allá de los límites de lo cognitivo, por un, así entendido, ideal de un cierto tipo de persona” (trad. a.)

*In this sense, the educacional ideals of reason and rationality depend, for their own articulation and justification, on an adequately articulated and defended underlying epistemology. (For further discussion see Bailin, 1992, 1995, 1998; Siegel, 1988, 1989, 1997, 1998). This also supplies a reason for thinking that epistemology should itself be taught in schools (Siegel, 2008).<sup>29</sup> (Ibíd, p. 142)*

Para Siegel toda conceptualización rigurosa del pensamiento crítico necesariamente debe dar cuenta de su normatividad desde un punto de vista epistemológico, Esto nos permite ligar el ámbito educativo en el que hemos desarrollado esta discusión sobre el pensamiento crítico con el ámbito filosófico pertinente para entender este concepto. La importancia de la epistemología para entender lo que significa dar razones, evidencia y distinguir los diferentes juicios es crucial para dar una mayor especificación al componente normativo y por tanto una mayor fundamentación rigurosa al pensamiento crítico, como lo plantea Siegel (1985)<sup>30</sup> cuando dice que:

*a full conception of critical thinking must include an epistemological account of reasons. Such an account must involve a consideration of criteria which distinguish good from bad reasons[23]; it must also distinguish genuine from spurious warrant and identify the epistemologica source of the warrant or justification that reasons provide for beliefs and actions. The theory of critical thinking is, on this view, primarily an epistemological activity, and those engaged in developing the theory of critical thinking must pay attention to the epistemological dimensions of critical thinking. The theorist of critical thinking must, in short, do some epistemology<sup>31</sup> (p. 75)*

---

<sup>29</sup> “En este sentido, los ideales educativos de la razón y la racionalidad dependen, para su articulación y justificación, de un epistemología subyacente adecuadamente articulada y defendida. (para más discusión ver Bailin, 1992, 1995, 1998; Siegel, 1988, 1989, 1997, 1998). Esto también suministra una razón para pensar que la epistemología misma debiera ser enseñada en las escuelas (Siegel, 2008)” (trad. a.)

<sup>30</sup> Siegel, H. (1985) “Informal Logic. Educating Reason: Critical Thinking, Informal logic, and the Philosophy of Education”. V11.2&3, Spring&Fall.

<sup>31</sup> “Una concepción completa del pensamiento crítico debe incluir un registro epistemológico de las razones. Tal registro debe involucrar la consideración de un criterio que distingue las razones buenas de las malas [23]; debe también distinguir garantías genuinas de espurias e identificar la fuente epistemológica de la garantía o la justificación que esa razón provee para creer y actuar. La teoría del pensamiento crítico es, en esta visión, principalmente una actividad epistemológica, y aquellos involucrados en desarrollar la teoría del pensamiento crítico deben poner atención a las dimensiones epistemológicas del pensamiento crítico. Los teóricos del pensamiento crítico deben, en resumen, hacer algo de epistemología” (trad. a.)

El objeto principal de estudio de la epistemología es el conocimiento y su naturaleza, y uno de los aspectos más fundamentales para las teorías del conocimiento actual es la justificación de las creencias que mantenemos. Dentro de lo que se conoce como teoría de la justificación en epistemología la discusión se ha centrado en cual es el criterio o normatividad epistémica que permiten justificar una proposición o la aceptación que uno hace de cierta proposición. Es por ello que esta investigación se centrada en lo próximo en una discusión en torno a la normatividad epistemológica del pensamiento crítico.

## 6. Epistemología clásica y confiabilismo

Desde las aclaraciones que nos da el trabajo de Harvey Siegel en torno a lo que es el pensamiento crítico hemos podido reconocer los principales componentes que constituyen a este y la importancia central que tiene el componente epistémico o *'normatividad epistémica'* para que el pensamiento pueda ser un pensamiento crítico. Debido a lo esencial que es este componente y a la importancia que tiene para dar claridad respecto al concepto de pensamiento crítico nos enfocaremos en hacer un análisis filosófico detallado de la normatividad epistémica y poder así brindar una fundamentación epistemológica para esta normatividad.

Para proceder en este análisis filosófico de la normatividad epistémica se ofrecerá una fundación rigurosa desde la rama de la filosofía conocida como epistemología. Esta disciplina filosófica es la más pertinente para analizar a profundidad lo que significa una normatividad epistémica y para fundamentar el concepto de pensamiento crítico y sus componentes debido a que su área de estudio aborda temas directamente relacionados con este como el estatuto del conocimiento, su fundamentación epistémica, la teoría de la justificación y el concepto de verdad. Sin embargo, antes de iniciar esta fundamentación filosófica es importante manifestar los dos principales supuestos filosóficos que se tendrán para esta investigación.

El primer supuesto de este ensayo es que el marco filosófico general en que se abordara esta investigación se encuadra dentro de la tradición filosófica conocida como *'Filosofía Analítica'*<sup>32</sup>. Esta vertiente de la filosofía la podemos caracterizar de forma sucinta como aquella tradición o conjunto de tradiciones filosóficas que surge a inicios del siglo XX principalmente en Inglaterra y EE.UU como respuesta a los problemas filosóficos de fundamentación lógica, epistemológica y metafísica de las ciencias naturales de aquel entonces; y aunque en términos de contenido filosófico es difícil dar una conceptualización de lo que es la filosofía analítica<sup>33</sup>, es posible reconocer en su trayectoria histórica un *'parecido de familia'* en sus principales personajes y movimientos filosóficos, así como en la actitud filosófica de abordar las problemáticas. Como nos indica el filósofo Hans Glock (2008)<sup>34</sup> cuando dice que:

---

<sup>32</sup> Giannini, H. (1988) *"Breve Historia de la Filosofía"*, p. 300

<sup>33</sup> A. Stroll. (2002) *"La filosofía analítica del siglo XX"*, Ed. Siglo veintiuno. P. 6

<sup>34</sup> Glock, H. (2008) *"What is analytical Philosophy?"* Ed. Cambridge University Press.

*Like any intellectual tradition, analytic philosophy is an intrinsically historical phenomenon, even if this fact alone may not furnish an adequate conception of it. And the same goes for the label 'analytic philosophy', its cognates and antonyms. Without some understanding of relevant developments in the history of philosophy, one cannot appreciate the point of the notion of analytic philosophy and the various reasons for conceiving it in different ways<sup>35</sup> (p. 16)*

En términos históricos el inicio de la Filosofía Analítica estuvo marcado por la problemática de fundamentación de las matemáticas y la relación entre la lógica proposicional y el lenguaje, como puede evidenciarse en los trabajos tempranos de dos de los padres de la Analítica como son Bertrand Russell y Gottlob Frege. Sin embargo, posteriormente a los años 30' esta extiende su enfoque de estudio filosófico al tema del lenguaje tanto en el mundo científico como en el mundo cotidiano, en donde podemos destacar los importantes aportes del reconocido filósofo Ludwig Wittgenstein, el Círculo de Viena y la filosofía del lenguaje ordinario de Austin y Searle. Así esta tradición filosófica se centró por mucho tiempo en las Ciencias Naturales, la matemática y el lenguaje.

No es sino después de mediados del siglo XX que su alcance filosófico se extiende a temas antes abiertamente rechazados o ignorados como pueden ser la Metafísica, la Ontología e incluso la Teología, pero siempre manteniendo una metodología o estilo de hacer filosofía que pone el acento en la importancia de definir los términos y conceptos empleados, la claridad argumentativa y una valoración positiva de las ciencias naturales.

El segundo supuesto de esta investigación, se desprende del primero, y es el simple uso de las principales definiciones y categorías epistemológicas que se han configurado desde la filosofía analítica, y que, son mayoritariamente compartidas por los filósofos que son parte de esta tradición. Siendo uno de los consensos más importantes dentro de la epistemología desde los años 60' la definición de lo que es el conocimiento y desde donde se comenzara a analizar y fundamentar epistemológicamente el componente normativo del pensamiento crítico.

---

<sup>35</sup> “Como cualquier tradición intelectual, la filosofía analítica es intrínsecamente un fenómeno histórico, incluso si ese hecho por sí solo no se acomode a una adecuada concepción de ella. Y lo mismo corre para la etiqueta de ‘Filosofía Analítica’, sus cognados y antónimos. sin algún entendimiento de los desarrollos relevantes en la historia de la filosofía, uno no puede apreciar el punto de la noción de filosofía analítica y las muchas razones para concebirla en diferentes maneras” (trad. a.)

Desde la segunda mitad del siglo XX el tema del conocimiento en filosofía fue de suma importancia para poder determinar cuándo podíamos hablar con propiedad de que teníamos conocimiento de algo o no. Pese a las diferentes divergencias que los pensadores de ese tiempo tenían sobre los grandes temas de la filosofía o sus nimiedades surgió un consenso respecto a la definición de lo que es el conocimiento y que se ha mantenido desde entonces.

El conocimiento fue definido de manera tripartita como: “*Creencia verdadera justificada*”<sup>36</sup>. Marcando en base a tres condiciones la línea divisoria entre aquello que puede ser considerado como conocimiento y aquello que no lo es por no satisfacer todas estas condiciones. De manera sumaria y descomponiendo cada una de estas condiciones, se considera que un sujeto *S* sabe o conoce que una proposición o conjunto de proposiciones *P*<sup>37</sup> son el caso, si y solo si se cumple con las siguientes tres condiciones:

- (1) *S* cree *P*.
- (2) *P* es verdad.
- (3) *S* es justificado en creer *P*.

Aunque a simple vista pudiera parecer que la condición más controvertida entre los filósofos sea la (2), que una proposición sea verdadera; en realidad es la condición (3) la que más discusión ha generado en la escuela analítica, es decir, aquella que nos permite decir cuando una proposición *P* puede considerarse justificada o cuando *S* es justificado en creer que *P*.

Históricamente desde la antigua Grecia y pasando por la avasalladora influencia del cartesianismo hasta nuestros días se ha entendido que aquello que confiere justificación a una proposición es la calidad de evidencia que un sujeto posee para apoyar tal afirmación, razón por la cual esta visión de la justificación se cataloga como ‘evidencialismo’. De esta manera, dentro del contexto de la definición anterior de conocimiento la condición (3) se reformularía de la siguiente forma:

---

<sup>36</sup> Esta definición clásica en la filosofía analítica la podemos encontrar en ‘Epistemology’ de la Stanford Encyclopedia of Philosophy o en Scruton (2003)

<sup>37</sup> Para propósitos prácticos para este ensayo consideraremos una creencia y una proposición como términos intercambiables pese a lo discutible que sea esto.

(3) S es justificado en creer P si y solo si S tiene evidencia que probabiliza P.

Ahora bien, cuando esta justificación evidencialista es aplicada, no solo a proposiciones inferenciales sino también a proposiciones elementales no inferenciales entonces se habla de una visión epistemológica ‘*fundacionalista*’, o sea una fuente de justificación que brinde un fundamento seguro y determinado para todo el conocimiento<sup>38</sup>. Ejemplos clásicos de teorías fundacionalistas del conocimiento los tenemos en el racionalismo cartesiano en donde el conocimiento es fundamentado en última instancia en la razón o en lo que hoy en día se le ha llamado como “*experiencia introspectiva*” (Goldman, *Toward a Synthesis of Reliabilism and Evidentialism?*, 2011) y en el empirismo clásico en donde el conocimiento es fundamentado en lo que llanamente es llamado “*experiencia sensible*” (Goldman, *Toward a Synthesis of Reliabilism and Evidentialism?*, 2011). Ambas posturas por tanto se enmarcan dentro de una epistemología evidencialista y fundacionalista de la justificación al pretender fundar el conocimiento sobre una base determinada y ambas teorías han dejado una marca distintiva en la posterior reflexión filosófica.

Sin embargo, además de estos postulados clásicos de la epistemología moderna, de forma paralela, se ha mantenido un supuesto epistémico dentro del evidencialismo y el fundacionalismo y por ende en la mayor parte de la filosofía moderna; un supuesto que no ha sido retado o cuestionado sino hasta tiempos recientes de la mano del desarrollo de epistemologías alternativas que han buscado encontrar una condición (3) de la justificación alternativa a la versión evidencialista.

Esta posición epistemológica supuesta es el llamado ‘*Internalismo*’ de las epistemologías clásicas, y la teoría epistemológica alternativa a ésta es llamada ‘*Externalismo*’, siendo uno de los principales gestores y promotores de esta última el reconocido filósofo norteamericano Alvin Goldman. Es tal el impacto que marco esta nueva teoría externalista en la epistemología clásica que el mismo Goldman la considera como el nuevo juego de la ciudad al decir que: “*Internalism is usually identified as the dominant theme in epistemology’s history since Descartes, continuing through most of the 20<sup>th</sup> century. Externalism is the new game in town, of which reliabilism is a salient example.*”<sup>39</sup> (Goldman, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2016)

<sup>38</sup> Aquí se distingue entre proposiciones inferenciales y no inferenciales, siendo estas últimas aquellas proposiciones elementales que requerirían de esta clase de fundamentación.

<sup>39</sup> “El internalismo es usualmente identificado como la posición dominante en la historia de la epistemología desde Descartes, continuando durante la mayor parte del siglo XX. Externalismo es el nuevo juego en la ciudad, del cual el confiabilismo es un ejemplo saliente” (trad. a.)

Pero ¿Qué plantea exactamente el internalismo y el externalismo en contraposición? En general toda teoría de la justificación que sea evidencialista como el racionalismo y el empirismo suponen una postura internalista. De manera sucinta el internalismo es una postura epistemológica sobre la justificación que sostiene que aquello que confiere el estatuto de justificación a una proposición es, en última instancia, los estados o experiencias mentales del sujeto que mantiene la creencia.

De este postulado se desprende dos variantes relacionadas del internalismo, primero tenemos el internalismo de carácter *mentalista* que mantiene que “la justificación se da desde los estados o experiencias mentales del sujeto” (Pappas, 2014); y el internalismo de carácter *accesibilista* el cual agrega que “la justificación de una creencia se da desde un estado o experiencia mental que sea accesible al sujeto al momento de justificar una creencia” (Pappas, 2014). Estos dos planteamientos derivados varían en importancia y relación dependiendo del filósofo que los abogue pero que de manera general se mantienen en una postura internalista.

Dentro de la discusión en torno a la teoría de la justificación ambos supuestos han recibido el nombre de ‘*teoría internalista*’ de la justificación, pues para dar justificación a una proposición se apela al estado mental interno del sujeto y a la capacidad consciente que este posee para tener acceso a tal experiencia mental al momento de ofrecer tal justificación. Esto nos muestra la importancia que tiene el *tiempo* en el internalismo, pues para que una proposición pueda ser justificada por el sujeto este debe presentar una justificación y tener acceso a tal justificación en el momento mismo en que es interpelado, y por tanto la justificación debe darse con la evidencia (estado o experiencia mental) que el sujeto disponga en el momento.

Esto pues nos muestra la importancia que en el internalismo tiene el tiempo al momento de presentar una justificación y de poder tener el acceso mental a tal justificación.

Siguiendo el esquema del conocimiento antes planteado, desde una perspectiva internalista de la justificación, deben darse las siguientes especificaciones para la tercera condición:

(3) S es justificado en creer P si y solo si tiene un cuerpo de evidencia  $e$  en un tiempo  $t$  que probabiliza P.

(i) S posee un cuerpo de evidencia  $e$  en  $t$ ;

(ii) La evidencia  $e$  calza con la proposición P, y

(iii) No hay más evidencia inclusiva  $e'$  que S tenga en  $t$  que contradiga la evidencia  $e$  sobre P.

De esta postura epistemológica de la justificación los principales puntos a considerar son el importante papel que juegan los estados mentales del sujeto para la justificación, y la importancia que estos sean conscientemente accesibles al sujeto en el momento exacto para justificar una creencia. No obstante los problemas de esta visión epistemológica se puntualizan principalmente en que solamente acepta los estados o experiencias mentales del sujeto como los únicos elementos que confieren justificación a una creencia, dejando de lado la posibilidad de que existan otros elementos justificadores subyacentes y posibilitadores de estas experiencias mentales; y que es una teoría del conocimiento circular pues para sustentar sus principales postulados es necesario que primero se defina que se entiende por ‘evidencia’ y por ‘calza’ o ‘ajusta’<sup>40</sup>, usualmente ambos términos epistémicos son definidos desde otros términos epistémicos, lo que la vuelve una teoría que en sus términos bases es circular<sup>41</sup>.

Estas dos problemáticas han sido hechas desde un ámbito puramente filosófico, pero es de suma importancia entender cuál es la repercusión que esto tiene al entendimiento generalizado que se tiene en lo que significa justificar una creencia. Como antes se mencionó, tanto el evidencialismo como el internalismo han sido las teorías más influyentes tanto en términos históricos y actuales, por lo que no es extraño que el entendimiento predominante que se tiene del concepto de justificación y de pensamiento crítico sea uno internalista; siendo además una versión mucho más general e imprecisa que el de la teoría original.

Al respecto podemos decir que, de igual manera, el concepto de pensamiento crítico que se encuentra en los documentos ministeriales tampoco se exceptúa de un uso

<sup>40</sup> El termino en el original inglés es “Fitness”, al no estar disponible una traducción del texto en español se procedió a una traducción preliminar del término.

<sup>41</sup> Estas dos problemática de la teoría internalista evidencialista se encuentran desarrolladas en mayor detalle en Goldman (1979) y (2014) Donde se especifican los elementos o cláusulas que conforman una teoría de la justificación y como la cláusula base de estas teorías debe formularse en términos no epistemológicos.

generalizado de la teoría evidencialista internalista de la justificación. Un ejemplo básico de esta relación entre internalismo y los documentos ministeriales lo tenemos cuando se habla en los planes y programas de la educación media del 2009 de que las habilidades del pensamiento se relacionan con el: “revisar planteamientos a la luz de nuevas evidencias y perspectivas” (Mineduc, 2009, p. 26)

Cosa que nuevamente se menciona en las Bases curriculares del 2015 donde, de manera más especificada, se habla de que el pensamiento crítico consiste primariamente en dar evidencias, ya sea una hipótesis en ciencias: “Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como [...] Fundamentar sus opiniones basándose en evidencia” (Mineduc, 2015, pp. 191; 197)

O en los supuestos de la historia o los usos del lenguaje en el idioma inglés cuando se dice que: “Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como [...] Argumentar sus opiniones basándose en evidencia” (Ibíd, pp. 203; 209)

Esta relación queda aún más explicitada cuando se especifica en otra sección qué es lo que se entiende en todos estos casos cuando se habla de evidencia para el pensamiento crítico; refiriéndose básicamente a aquellos elementos que permiten fundamentar nuestras creencias en el razonamiento, la observación de la experiencia sensible y la reflexión introspectiva: “procesos intelectuales involucrados en la conceptualización, aplicación, análisis, síntesis o evaluación de la información obtenida o generada mediante la observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación” (Ibíd, p. 219). Siendo cada uno de estos elementos propios de una visión fundacionalista e internalista de la justificación.

Estas declaraciones, dentro los documentos ministeriales, muestran como la principal vertiente de la cual se nutren estas son de una noción de pensamiento crítico de tipo evidencialista clásica y de una teoría internalista de la justificación. Y si bien, no es del todo erróneo plantear a la evidencia, y específicamente a la evidencia basada en la experiencia, la introspección o la memoria como un elemento fundante e importante para hablar del conocimiento y del pensamiento crítico; es importante poder hacer una reformulación de estos planteamientos de estos documentos. Pues si antes se mostró que existían problemas con una versión actualizada y sofisticada del evidencialismo, y que por tanto necesita de una reformulación teórica, mucho más imperativo es el caso cuando se hace un uso generalizado de esta teoría en documentos importantes para enmarcar todo un sistema educativo como el chileno.

Una nueva teoría del conocimiento es lo que se necesita para poder suplir estas dos deficiencias filosóficas de las que adolece el evidencialismo y el internalismo; y que de igual manera afecta a la concepción de justificación que se halla en los documentos ministeriales.

Una de las nuevas perspectivas de la epistemología que ha replanteado esta visión internalista de la justificación es la que se conoce como *'Teoría Externalismo de la justificación'*. A modo de contraste respecto al Internalismo, en sus variantes mentalistas y accesibilistas, el externalismo se ubicaría dentro del espectro opuesto a estas dos pues mantiene que aquello que confiere el estatuto de justificación a una proposición no está reducido a *'algo'* que el sujeto *'posea'* o que se encuentre *'dentro'* de él sino que existen también factores externos o independientes al sujeto y sus estados mentales.

No es un estado mental o experiencia interna lo que justifica la creencia de alguien ni tampoco es el acceso consiente que se tenga a un estado mental lo que confiere justificación a una creencia sino más bien son factores externos al sujeto los que permiten justificar una proposición. Así el externalismo respecto a los estados mentales mantiene que *"things other than mental states operate as justifiers"*<sup>42</sup> (Pappas, 2014); más aún, no es necesario que estos factores externos sean accesibles a la conciencia del sujeto para que puedan conferir justificación a una proposición, como lo plantea Pappas (2014): *"Externalists, by contrast, deny that one always can have this sort of access to the basis for one's knowledge and justified belief"*<sup>43</sup>.

De esta manera el Externalismo mantiene que el proceso o movimiento por el cual una creencia es justificada puede ser independiente a la capacidad consciente que tenga el sujeto a tener acceso a tal justificación. Esta justificación por tanto puede darse incluso si el sujeto no está consciente de tal proceso de justificación pues tal proceso no está sujeto ni a sus estados mentales ni a su capacidad de tener acceso a algún estado mental.

Los principales cambios que trae esta perspectiva externalista en la epistemología es permitir la apertura a que otros factores aparte de los estados mentales del sujeto puedan ser considerados para entender el proceso de justificación de una creencia, no reduciendo así la justificación únicamente a los estados mentales o a las experiencias internas del sujeto. Pueden considerarse diferentes tipos de factores externos o independientes al sujeto por medio de los cuales también es influido el proceso de justificación de una creencia, lo que permite abrir la posibilidad de desarrollar otras

---

<sup>42</sup> "Otras cosas diferentes a estados mentales operan como justificadores" (trad. a.)

<sup>43</sup> "Los externalistas, en contraste, niegan que uno siempre pueda tener esta especie de acceso a la base del conocimiento de uno y la creencia justificada" (trad. a.)

perspectivas epistemológicas en relación a la justificación, así como considerar no solamente el tiempo actual como crucial para justificar una creencia sino también el tiempo pasado por el cual tal creencia llegó a ser mantenido por el sujeto.

Ahora bien, cada una de las diferencias de la postura Externalista permiten una mayor variedad en lo que respecta a los factores que influyen en el proceso de justificación. Por lo que existe un mayor o menor distanciamiento respecto al Internalismo dependiendo de los *'factores externos o independientes'* al sujeto que se postulan. Y es en este punto en donde entra en la disputa epistemológica una de las posturas externalistas más conocidas y prominentes de los últimos 30 años que se ha convertido en la principal alternativa al evidencialismo clásico y al Internalismo, esta es la teoría *'Confiabilista de la justificación'*.

A modo de introducción del confiabilismo debemos precisar un poco más sobre el evidencialismo, pues de lo que ya se ha dicho es que es una teoría que pone el acento en la posesión de evidencias, las cuales son estados mentales a los que el sujeto debe tener acceso en el momento mismo de justificar. De todo esto se deduce fácilmente que los únicos elementos que brindan justificación a una proposición son las evidencias o estados mentales conscientes, este es el carácter reduccionista del evidencialismo pues para esta teoría no hay otros elementos a considerar que no sean los inmediatamente accesibles al sujeto al momento de justificar y que no sean estados mentales. La teoría confiabilista clásica, por el contrario, plantea que no son las evidencias inmediatamente presentes al sujeto sino que son los *'procesos fiables'*<sup>44</sup> en el historial de la cognición humana los únicos elementos que brindan justificación a una proposición; y que lo que confiere el estatuto de confiables a estos procesos subyacentes son su tendencia a la adquisición de creencias verdaderas.

Si bien una teoría confiabilista de este tipo, que pone énfasis en los procesos que producen a las creencias más que en la posesión de evidencias posteriores, ya había sido adelantada y delineada por otros autores<sup>45</sup> es con el filósofo norteamericano Alvin Goldman donde adquiere su nombre y sus fundamentos teóricos más importantes. Esta teoría es por tanto presentada por primera vez en su obra pionera *"What Is Justified Belief?"* del año 1979. En esta obra Goldman empieza su análisis del conocimiento precisamente preguntándose cuál es la naturaleza de la justificación de las creencias. Anteriormente, nos dice Goldman, las teorías evidencialistas y las teorías de influjo cartesiano en general planteaban una condición de justificación que fuera

<sup>44</sup> Término descrito por primera vez en Goldman (1979) y más desarrollado en Goldman (1986); (1991)

<sup>45</sup> Es el caso de F. Ramsey (1931); Peter Unger (1968) y David Armstrong (1973).

inmediatamente *prescriptiva* en naturaleza, en esta teoría alternativa, por el contrario, debe tener como primer punto de partida no la prescripción sino la descripción de las condiciones naturales de justificación, Goldman nos dice que:

*I do not try to prescribe standards for justification that differ from, or improve upon, our ordinary standards. I merely try to explicate the ordinary standards, which are, I believe, quite different from those of many classical, e.g., 'Cartesian', accounts*<sup>46</sup> (Goldman, What Is Justified Belief?, p. 1)

El autor por tanto no busca confeccionar una teoría desde estándares prescriptivos (al menos no en su formulación inicial), sino que busca conocer por medio de la descripción cuáles son los estándares o normativas de justificación que las personas cotidianamente utilizan.

Desde este marco general para saber cuáles son las condiciones cotidianas de justificación Goldman agrega ciertos requerimientos para que esta nueva teoría sea considerada propiamente como una genuina teoría de la justificación, esto debido a uno de los problemas filosóficos antes planteados del evidencialismo, a saber, la circularidad terminológica y conceptual del concepto de evidencia en esta teoría. Así pues el autor delinea que para evitar esta problemática esta teoría necesariamente debe ser:

(1) Una teoría explicativa: Debe efectivamente explicar porque según los estándares ordinarios de justificación unas creencias son consideradas justificadas y otras no. Esto va en contra de afirmaciones simplistas en donde para definir algo se apela a otros términos semejantes.<sup>47</sup>

(2) Una teoría de condiciones necesarias y suficientes: Solo en base a esta distinción metodológica es posible dar cuenta explicativa de la justificación, debiendo además ser condiciones los suficientemente profundas y reveladoras, pues no es suficiente mantener que una persona S es justificada en creer P, porque S cree P y porque S tiene una experiencia sensible de que P. Se debe conocer porque P cree que está justificado al creer P y experimentar P.

---

<sup>46</sup> “no trato de prescribir estándares para la justificación que difieren de, o mejoran con respecto a, nuestros estándares ordinarios. Solamente trato de explicar los estándares ordinarios, los cuales son, creo yo, bastante diferentes de aquellos registro clásicos, e.g., ‘Cartesianos’” (trad. a.)

<sup>47</sup> Esto se le objeta a la formulación del evidencialismo dada tanto por Thomas Kelly (2006) y por Jaegwon Kim (1988), en donde para definir ‘evidencia’ simplemente se le intercambia por otros términos epistémicos semejantes como ‘conocimiento’ o ‘justificación’.

(3) Una teoría sin usos de términos epistémicos: de la primera problemática filosófica del evidencialismo se puede deducir fácilmente que cualquier nueva teoría de la justificación no debe apelar a términos epistémicos como: conocimiento, justificación o evidencia para proporcionar su propio fundamento, sino más bien debe apelar a términos no epistémicos tales como: verdad<sup>48</sup>, creer, necesario, implica y en general términos doxásticos, metafísicos, modales, semánticos o expresiones sintácticas.

Desde estas tres formalidades que toda nueva teoría de la justificación debe tener, Goldman empieza a caracterizar cual es el criterio epistémico de justificación que las personas cotidianamente ocupan para decir que una creencia está justificada. Habiendo primero considerado los diferentes criterios que comúnmente propone el evidencialismo, Goldman concluye que ninguno de ellos cumple exitosamente con su cometido pues hay casos de creencias en las cuales se satisfacen estos criterios pero de las que ninguna persona aceptaría o creería. Lo que demuestra la existencia de un criterio mucho más amplio que los propuestos por el evidencialismo, y del cual, según Goldman, sería realmente el único criterio de justificación necesario para sustentar creencias.

Goldman plantea que dos de los principales errores del evidencialismo a la hora de reconocer este criterio general de justificación de creencias es que éste solo consideraba como elementos justificadores aquellos que estén presentes en un tiempo  $t$ , descartando por completo elementos que pudieran ser anteriores o  $t_0$ . La apertura por tanto a que no necesariamente solo sean elementos justificadores aquellos que estén inmediatamente presentes permite considerar tanto las <<causas>> como los <<procesos formadores>> de las creencias que tenemos, más allá de razones o experiencias inmediatas. Esta posibilidad para la justificación de considerar como importantes (o incluso únicamente) los procesos formativos o procesos causales de las creencias para saber que una creencia está justificada es el punto central en el criterio que Goldman buscaba.

Este es el criterio de justificación descriptivo que está en la base de la epistemología confiabilista y que Goldman llama '*principio o requerimiento causal de justificación de las creencias*' (Ibíd, p. 9) Según este principio los estándares de justificación que las personas ocupan y los que verdaderamente confiere un carácter de justificación a una creencia no son la posesión de evidencias sino los procesos causales por los cuales es producida tal creencia. De esta manera, siguiendo este principio de causalidad, no son las evidencias que sustentan un argumento las que hacen de una creencia razonable o

---

<sup>48</sup> Acerca de este polémico concepto ya se habló antes que en la filosofía analítica no es un concepto que genere polémica, y del cual se puede abogar por una de las diferentes teorías correspondentistas o coherentistas que existen.

fundamentada sino más bien los procesos causales por los cuales estas creencias son producidas.

Entendiendo esta importancia que los requerimientos causales tienen para justificar una creencia es que podemos vislumbrar la razón del fracaso del evidencialismo. Como antes se mencionó, el evidencialismo presenta la dificultad de que confiere justificación a creencias que cotidianamente las personas no aceptarían como justificadas. Casos evidentes de creencias surgidas de razonamientos confusos o deseos personales, pero de las cuales se dan razones serían casos de creencias que las personas normalmente rechazarían no por su carencia de evidencias sino más bien por los procesos que originaron tales creencias. Esos casos serían ejemplos de procesos causales de creencias que para Goldman no cumplirían con su criterio de justificación pero que sin embargo pasarían desapercibidos para los criterios del evidencialista pues este solo considera la evidencia inmediata sin apreciar el historial de origen de las creencias. Así Goldman enlista estos casos de procesos causales no justificadores:

*“Here are some examples: confused reasoning, wishful thinking, reliance on emotional attachment, mere hunch or guesswork, and hasty generalization. What do these faulty processes have in common? They share the feature of unreliability: they tend to produce error a large proportion of the time”*<sup>49</sup> (Ídem)

De lo cual Goldman concluye que en cualquier teoría de la justificación que no sea causal siempre tendrá casos en los cuales, pese a cumplir con sus requerimientos, sean de todas formas evidentes creencias no justificadas debido a la falta de requerimientos causales. Goldman nos dice así que:

*In general, a strategy for defeating a non-causal principle of justifiedness is to find a case in which the principle's antecedent is satisfied but the belief is caused*

---

<sup>49</sup> “Aquí hay algunos ejemplos: razonamiento confuso, ilusiones, dependencia al apego emocional, Mera corazonada o conjetura, y generalización apresurada. ¿Qué es lo que tienen en común estos procesos fallidos? comparten la características de la falta de fiabilidad: ellos tienden a producir errores una gran parte del tiempo” (trad. a.)

*by some faulty belief-forming process. The faultiness of the belief-forming process will incline us, intuitively, to regard the belief as unjustified.*<sup>50</sup> (ídem)

Por otro lado Goldman también enlista aquellos procesos causales donde efectivamente se producen creencias justificadas. Estos serían realmente los responsables de conferir justificación a una creencia y no la posesión inmediata de evidencias. De entre estos procesos que si conferirían justificación Goldman nos nombra la percepción, la introspección, el buen razonamiento y la memoria.

Sin embargo, al considerar los ejemplos que Goldman enlista pareciera surgir una interrogante importante en relación al confiabilismo, y es que para esta postura de la justificación aquellos procesos causales efectivos coinciden con los elementos que plantea el evidencialismo. Y es que la principal diferencia entre ambas posturas es que los procesos causales que Goldman enlista son caracterizados por ser procesos *'fiables'* o *'confiables'*, mientras que para el evidencialismo tales elementos simplemente serían *'razonables'* o *'evidentes'* para el sujeto. Esta es la principal diferencia entre ambas posturas. Como lo indica Goldman al decir que: *"By contrast, which species of belief-forming (or belief-sustaining) processes are intuitively justification-conferring? They include standard perceptual processes, remembering, good reasoning, and introspection. What these processes seem to have in common is reliability"*<sup>51</sup> (Ibíd, pp. 9-10)

La postura confiabilista mantiene que solo son los procesos causales fiables los que justifican una creencia y que el estatuto de fiabilidad de un proceso causal está determinado no por su apelación al sujeto, su conciencia o la capacidad de acceso consciente que el sujeto tenga con las evidencias, sino por la tendencia de tal proceso causal a producir o a adquirir creencias verdaderas acerca del mundo. Esta es la principal propuesta positiva de Goldman y su diferenciación con respecto al evidencialismo, como él mismo nos indica:

---

<sup>50</sup> "En general, una estrategia para anular un principio no causal de la justificación es encontrar un caso en el cual el antecedente del principio sea satisfecho pero la creencia es causada por un algún proceso formador de creencias fallido. El fallo del proceso formador de creencias nos inclina, intuitivamente, a considerar tal creencia como injustificada" (trad. a.)

<sup>51</sup> "En contraste, ¿Qué clase de procesos formadores de creencias (o sustentadores de creencias) confieren intuitivamente justificación? Ellos incluyen procesos de percepción estándares, recordar, buen razonamiento, e introspección. Lo que estos procesos parecen tener en común es la fiabilidad" (trad. a.)

*My positive proposal, then, is this. The justificational status of a belief is a function of the reliability of the process or processes that cause it, where (as a first approximation) reliability consists in the tendency of a process to produce beliefs that are true rather than false*<sup>52</sup> (Ibíd, p. 10)

Por el contrario, aquellos procesos causales que no son fiables son aquellos en los cuales su tendencia en la adquisición de creencias verdaderas es baja, como en los anteriores ejemplos ya mostrados: *“They share the feature of unreliability: they tend to produce error a large proportion of the time”*<sup>53</sup> (Ibíd, p. 9)

Habiendo definido lo que la teoría confiabilista de la justificación entiende por proceso causal fiable, debemos recordar que era precisamente por la falta de claridad conceptual que el evidencialismo tenía al momento de definir lo que era ‘evidencia’ y ‘ajuste’ no que en gran manera ha perjudicado a esta perspectiva de la justificación. En contraste el confiabilismo se muestra superior en tanto que define teóricamente sus términos epistémicos principales como ‘confiabilidad’ y ‘tendencia’ no desde otros términos epistémicos de manera circular sino más bien desde conceptos no epistémicos como: creencia, verdad y causalidad. Esto nos permite reconocer en el confiabilismo una mejor postura epistemológica de fondo en la cual basar la normatividad epistémica del pensamiento crítico.

Para esclarecer mejor la postura confiabilista volveremos al esquema del conocimiento de tres condiciones; y así como antes se hizo con el evidencialismo, se reformulara la alternativa confiabilista de la tercera condición de justificación. De esta manera formalmente el conocimiento y la justificación estarían definidos de la siguiente manera:

(1) S cree P.

(2) P es verdad.

(3) S es justificado en creer P si y solo si la creencia de S en P en *t* es el resultado de un proceso cognitivo formador de creencias fiable

---

<sup>52</sup> “Mi propuesta positiva, entonces, es esta. El estatuto de justificación de una creencia está en función de la fiabilidad del proceso o los procesos que la causan, en donde (como primera aproximación) la fiabilidad consiste en la tendencia de un proceso a producir creencias que son verdades más que falsas” (trad. a.)

<sup>53</sup> “Ellos comparten la característica de la falta de fiabilidad: ellos tienden a producir errores en una proporción mayor en el tiempo” (trad. a.)

Con respecto a este nuevo elemento justificador Goldman en su texto va esclareciendo a través de niveles de mayor sofisticación y formalidad lo que significa que haya creencias que sean producidas o causadas por un proceso fiable; de las cuales podemos destacar su distinción entre procesos fiables condicionales y no condicionales. Dentro del conjunto de procesos fiables están aquellos que dependen de otros procesos formadores de creencias para garantizar *condicionalmente* su fiabilidad, como es el caso del proceso de razonamiento el cual solamente garantiza su fiabilidad si las creencias que sirven como premisas surgen a su vez de otros procesos causales fiables como la percepción o la memoria, este sería un caso de proceso fiable condicional; mientras que estos últimos serían casos de procesos *incondicionales* al no depender estos de ningún otro proceso cognitivo fiable.

Si recordamos la postura internalista relacionada con el evidencialismo, esta mantenía dos postulados principales los cuales eran que: (i) Los únicos elementos que confieren justificación son los estados mentales, y que (ii) tales estados mentales deben ser accesibles conscientemente por el sujeto para justificar una creencia. Uno de las principales implicancias para el evidencialismo en adoptar estas dos tesis es que solamente se aceptaba como evidencia aquellos elementos presentes para el sujeto exclusivamente en un tiempo  $t$  definido.

Tanto estas dos tesis internalistas como su implicancia temporal son directamente incompatibles con el confiabilismo temprano abogado por Goldman (1979), y, es que uno de los supuestos que el confiabilismo necesita para mantener a los procesos fiables como aquellos que confieren justificación es: (i) La existencia de elementos justificadores no inmediatamente conscientes al sujeto, como los estados mentales anteriores al momento de justificar una creencia y los procesos subyacentes de estos estados mentales. Esta tesis que reconoce que la justificación no necesariamente depende de los estados mentales inmediatamente accesibles al sujeto es el 'externalismo'. Por lo que a modo general se puede considerar que el evidencialismo es una teoría de la justificación mayormente internalista mientras que el confiabilismo es una teoría abiertamente externalista.

Así como la aceptación del internalismo tiene implicancias para el evidencialista, el externalismo del confiabilismo tiene la principal consecuencia de aceptar que el sujeto no tiene ninguna implicancia en la justificación de creencias; lo importante no es

*justificar una creencia sino que la creencia misma sea justificada*<sup>54</sup>. Esta posición radical es conocida como *'justificación proposicional'*<sup>55</sup> según la cual la justificación de una proposición o creencia es completamente independiente al acceso consciente o al estado mental que el sujeto puede tener en relación a tal creencia, los elementos que justifican una proposición se dan desde la fiabilidad de los procesos cognitivos del sujeto y no desde la capacidad del sujeto de acceder a ciertas evidencias o de ofrecer ciertas razones en el tiempo adecuado. Esta justificación proposicional es uno de los puntos más importantes que Goldman destaca del confiabilismo como él nos dice:

*I do not even assume that when a belief is justified there is something 'possessed' by the believer which can be called a 'justification'. I do assume that a justified belief gets its status of being justified from some processes or properties that make it justified. In short, there must be some justification-conferring processes or properties*<sup>56</sup> (Ibíd, p. 2)

Sin embargo, es evidente que esta postura radicalizada del confiabilismo tiene la gran problemática de ser el polo opuesto del evidencialismo y de rechazar toda injerencia del sujeto que mantiene tales creencias. En el ámbito educativo esta propuesta, como algunos autores han dicho, destruiría completamente las bases de lo que ha significado el pensamiento crítico<sup>57</sup>.

Los posteriores trabajos de Goldman, especialmente en 'Toward a Synthesis of Reliabilism and Evidentialism' han planteado la posibilidad de mantener una teoría mixta de la justificación entre el evidencialismo y el confiabilismo, que aligeraría la justificación proposicional del confiabilismo y permitiría a la vez mantener la posesión de evidencias como condición necesaria para la justificación, el mismo Goldman después de haber mantenido un confiabilismo radical escribe después de casi 30 años que:

---

<sup>54</sup> Nótese acá que el énfasis en el justificar una creencia está en el sujeto mientras que el que una creencia sea justificada el énfasis se da en que la creencia de por sí sea justificada.

<sup>55</sup> La justificación del evidencialismo sería de tipo 'doxástica', esta justificación se enfoca en que la actitud del sujeto que mantiene una creencia sea justificada; estas actitudes doxásticas son el afirmar, negar o dudar de una proposición dada.

<sup>56</sup> "Ni siquiera asumo que cuando las creencias son justificadas hay algo 'poseído' por el creyente que puede ser llamado una 'justificación'. Si asumo que una creencia justificada obtiene su estatuto de ser justificada por algún proceso o propiedad que la hace justificada. En resumen, debe haber algún proceso o propiedad que confiere justificación" (trad. a.)

<sup>57</sup> Frímannsson, Holma and Ritola en Siegel (2015)

*For most of their respective existences, reliabilism and evidentialism (that is, process reliabilism and mentalist evidentialism) have been rivals. They are generally viewed as incompatible, even antithetical, theories of justification. But a few people are beginning to re-think this notion*<sup>58</sup> (Goldman, *Toward a Synthesis of Reliabilism and Evidentialism?*, 2011, p. 1)

Una versión del confiabilismo mucho más ligera y leve en relación a la justificación proposicional. Una postura mixta entre el evidencialismo clásico y el confiabilismo que permitiría mantener como fundamento de fondo el postulado principal del confiabilismo acerca de que los elementos últimos de justificación serían los procesos causales fiables, y mantener al mismo tiempo la tesis evidencialista de la importancia que tiene el sujeto en la posesión de evidencias y razones para poder exitosamente justificar una creencia.

Básicamente la postura externalista de la justificación y del conocimiento nos plantea que los elementos que confieren justificación se encuentran fuera de la capacidad de la conciencia o los estados mentales del sujeto; siendo en el caso del confiabilismo los procesos cognitivos fiables que subyacentes a tales estados mentales, y no los estados mentales de por sí.

Entonces la teoría de la justificación híbrida que propone Goldman, en un primer nivel, se acepta una justificación de tipo evidencialista, pero en un segundo nivel más estructural, esta misma justificación depende, tanto de otros estados mentales anteriores al tiempo *t* en que tal creencia se esté justificando y de los procesos fiables subyacentes. En este segundo nivel aún se mantiene una justificación de tipo proposicional pero ahora solo como requerimiento para las creencias posteriores basadas en la posesión de evidencia. Goldman deja abierto el caso para que haya creencias justificadas por los estados mentales actuales (Internalismo) pero mantiene que dicha justificación es solo ocasional y la norma general es que las creencias dependen de estados mentales anteriores y de procesos fiables anteriores. Lo que supone la inclusión del elemento confiabilismo en la justificación pero en este caso tanto del segundo nivel de requerimiento confiabilista y también en el primer nivel evidencialista pues ahora las

---

<sup>58</sup> “En la mayor parte de sus existencias respectivas, el confiabilismo y el evidencialismo (esto es, el confiabilismo de procesos y el evidencialismo mentalista) han sido rivales. Ellos son generalmente vistos como incompatible, incluso antitéticas teorías de la justificación. Pero algunas personas están empezando a repensar esta noción” (trad. a.)

evidencias o razones son vistas como signos o síntomas que apuntan, en lo general, a creencias verdaderas del mundo.

El valor veritístico fundado desde una posición externalista en la justificación es generalizada por Goldman hacía el conocimiento mismo, es decir, a la creencia verdadera justificada desde aquellos factores sociales que tienen una mayor propensión en producir o favorecer la adquisición de creencias verdaderas. Permitiendo además poder extender el alcance de los términos y características aplicadas a esta teoría de la justificación a la producción misma del conocimiento desde el punto de vista de los factores sociales involucrados en el conocimiento. Esto significa que, la característica fundamental del confiabilismo en el adquirir creencias verdaderas que está presente en su teoría de la justificación, desde una epistemología social que toma en cuenta el ambiente social en que se desarrolla el conocimiento y su justificación, es posible extenderla hacia aquellos factores, prácticas o interacciones sociales que influyan en el proceso del conocimiento; y por tanto poder evaluar si tales instancias sociales influyen o no en la producción de un conocimiento confiabilista tendiente a la adquisición de creencias verdaderas.

## 7. Confiabilismo y veritismo: consecuencias y aplicaciones

Esta investigación acerca del concepto de pensamiento crítico nos llevó primero a un análisis de esta noción en las leyes educativas registradas en la LGE, la cual nos ha dado el marco legal general de su planteamiento, luego consideramos lo expresado en los planes y programas del año 2005 debido a que son los planteamientos actualmente vigentes en la educación chilena y porque algunos aspectos de éste aún se mantendrán en el futuro, y por último revisamos también tanto las bases curriculares del 2015 como las nuevas bases curriculares del 2017 en las cuales pudimos ver comparativamente un mayor enfoque de lo que se considera como pensamiento crítico y un mayor detalle de en qué consistiría éste en relación a la educación. Sin embargo, tanto de las observaciones que hicimos de estos documentos y de los problemas filosóficos asociados, pudimos ver que aún se mantiene una formulación insuficiente.

Haciendo por tanto un sumario de las problemáticas surgidas en cada uno de estos documentos ministeriales, se ha podido reconocer que la noción de pensamiento crítico manejada no se encuentra en completa coherencia entre estos; no se adecua a un entendimiento básico del pensamiento crítico como el que se entiende hoy en día en el caso de la conceptualización hecha por Harvey Siegel, ni permite ser una noción que ayude o entregue al docente alguna directriz general o específica de como fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes, lo que implica una dislocación entre la teoría y la práctica docente.

Además de esto, hemos podido contrastar esta noción con el concepto que hemos formulado de pensamiento crítico basado tanto en la concepción epistemológica confiabilista de Alvin Goldman así como en sus trabajos en epistemología social, en donde se incluye en el concepto de pensamiento crítico la necesidad de adquirir creencias verdaderas. Fruto de esta contrastación con la literatura filosófica se manifestó cómo la noción de pensamiento crítico presentada por el ministerio carece de fundamentación filosófica rigurosa y de elementos veritativos.

De manera que tanto desde lo presentado por el Mineduc como desde la discusión filosófica del concepto se hace necesario confeccionar una nueva formulación general y específica del concepto de pensamiento crítico para el currículum nacional. Por consiguiente, basado en los planteamientos epistémicos tratados, se procederá a realizar una reformulación desde dos puntos fundamentales; primero se ofrecerá un marco formal general para el concepto de pensamiento crítico que replante los objetivos epistémicos de las nuevas bases curriculares, y segundo se ofrecerán ciertas directrices

generales por medio de las cuales los docentes de las diferentes áreas de aprendizaje, y en especial los profesores de filosofía, puedan fomentar concretamente la siempre constante transversalidad del pensamiento crítico, basadas directamente en su formulación general anterior.

Por lo que como primera implicancia de esta investigación se confeccionará una reformulación general del concepto de pensamiento crítico como objetivo epistémico en las nuevas bases curriculares desde tres diferentes aspectos. Primero se ofrecerá una conceptualización general del pensamiento crítico como objetivo epistémico fundamental desde el confiabilismo y veritismo de Goldman; en segundo lugar se reformulará el concepto de pensamiento crítico como objetivo epistémico específico en el área de filosofía, y finalmente se dará una reformulación del pensamiento crítico como objetivo transversal expresado en las actitudes y habilidades planteadas en las bases curriculares del 2015 y 2017, además de la posibilidad de plantear contenidos explícitos relacionados al pensamiento crítico como parte de los objetivos de aprendizaje nucleares en filosofía.

Como segunda implicancia se ofrecerán directrices generales para el docente con el fin de fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes, teniendo como base tanto los componentes constituyentes del pensamiento crítico como su conceptualización desde la epistemología social de Alvin Goldman. Específicamente se ofrecerán cinco directrices o condiciones que los docentes pueden y deberían favorecer en las salas de clases para hacer del pensamiento crítico un objetivo epistémico propicio para el desarrollo individual de los estudiantes, sin perder de vista que el mismo pensamiento crítico es un medio para reforzar el pensamiento en la adquisición de creencias verdaderas. Estas cinco directrices serán presentadas como cinco condiciones basadas en la propuesta de Goldman según la cual existe una '*posición epistémica*' propicia para las personas que toman el papel de 'hablantes' o 'informantes', ya sea en el contexto de una '*argumentación monológica*' o de una '*argumentación dialógica*', por medio de la cual se fomenta el pensamiento crítico veritativo en aquellos que sean oyentes o participantes.

### 7.1. Reformulación del concepto de pensamiento crítico desde el confiabilismo y veritismo

Pese a que se encuentre como uno de los principales objetivos epistémicos de la LGE para el currículum del 2015 y la reformulación del 2017 se pudo apreciar que la noción de pensamiento crítico que se utiliza no se está claramente formulada pues es muy amplia, ambigua e incoherente. Un ejemplo de esto es la evidente y escueta influencia que tiene la noción de pensamiento crítico del evidencialismo, cuando se habla de la importancia de presentar evidencias para sustentar una posición, pero sin embargo no se presenta una clara normativa que explicita que se entiende por evidencia, ni de forma general y especificada en cada disciplina, o cuando se habla sobre cómo el pensamiento crítico permitiría el desarrollo personal ante la realidad pero por otro lado se plantea que éste objetivo epistémico se debe enseñar en conjunto con una actitud hacia la verdad.

Aunque si bien estos ejemplos pudieran parecer que plantean solamente un problema de coherencia interna o incluso de mera escritura, esto realmente parece evidencia un problema de fondo con respecto a lo un entendimiento definido del pensamiento crítico. Poder confeccionar teóricamente este concepto de manera pertinente para la educación y de manera rigurosa para la filosofía permitiría ir un paso más allá de esta problemática de coherencia para dar piso seguro para la educación chilena y poder solucionar de manera tangencial las problemáticas internas de coherencia. Por lo que a continuación iremos repasando y articulando las principales caracterizaciones de lo que es el pensamiento crítico desde la bibliografía revisada, y de esta conceptualización rigurosa se plantearan los cambios específicos menos o mayores de lo que las bases curriculares del 2017 nos plantean de éste.

Desde las especificaciones de Harvey Siegel primeramente se plantea que el pensamiento crítico, como concepto, está constituido por tres componentes principales: 1. Una normatividad epistémica, 2. Un conjunto de habilidades que permiten la aplicación de esta normatividad o que permiten desarrollar competencias puntuales para la aplicación de esta normatividad, y 3. Un conjunto de actitudes ligadas al uso consistente y perdurable de estas habilidades en los estudiantes.

En segundo lugar, se plantea que la realización del pensamiento crítico en la práctica, según lo anteriormente planteado, se desenvuelve desde las siguientes fases: 1. Análisis de la información, 2. Interpretación de la información y de la evidencia, 3. Sopesar la evidencia inmediata, 4. Evaluación crítica de la evidencia, y 5. Ofrecimiento alternativo de una justificación coherente con la evidencia.

Cada una de estas fases de realización del pensamiento crítico abarcan tanto el componente normativo así como el conjunto de habilidades propias, existiendo una amplia relación o paralelo entre las habilidades para desarrollar el pensamiento crítico con estas fases de su práctica pues para cada fase se correspondería por lo menos una habilidad o competencia relacionada; así por ejemplo en el primer momento del análisis de la información recibida se correspondería una habilidad propia de análisis o habilidad analítica, sin embargo, es necesario precisar que esta habilidad puede bien tener diferentes matices o grados dependiendo del tipo de información que se analiza, así por ejemplo no es lo mismo analizar una información de tipo textual histórica que ciertos fenómenos físicos, debiendo así la habilidad de análisis ser sub dividida o complementara por otras habilidades de análisis relacionadas, así como la habilidad de analizar un texto según su contexto temático o histórico siendo que los fenómenos físicos es preferible un análisis descriptivo empírico o numérico.

En cambio para el tercer componente de las actitudes propias del pensamiento crítico estas fases del pensamiento crítico no las abarcarían por ser estas de una categoría más amplia en tanto que buscan fomentar un uso constante y creciente de las habilidades o de las fases en que se práctica el pensamiento crítico.

Ahora bien, con respecto al primer componente normativo del pensamiento crítico, su especificación y fundamentación filosófica se abogará por la teoría confiabilista tardía de la justificación. Según lo que planteaba esta teoría el criterio epistémico de esta normatividad que permite el juicio evaluativo de la información se daría en una síntesis de dos niveles entre el evidencialismo básico y el confiabilismo. En el primer nivel evidencialista se reconoce que, de manera superficial, la normatividad que tiene el pensamiento crítico y que se busca fomentar es que los juicios evaluativos estén basados en buenas razones argumentativas, en el caso de que las proposiciones sean inferencias; y en la experiencia mental, en el caso de las proposiciones no inferenciales; tales como la memoria, la experiencia directa o la introspección. En un segundo nivel confiabilista se mantiene que esta normatividad superficialmente evidencialista se arraiga profundamente o se fundamenta no en un simple fundacionalismo epistemológico o en una supremacía del sujeto consciente sino en que estas evidencias son signos o indicadores fiables debido a que se sostienen en un proceso causal fiable en la adquisición de creencias verdaderas. Si seguimos esta conceptualización del pensamiento crítico entonces implicaría que esencialmente aquello que fundamenta es una normatividad confiabilista y veritista.

Adoptar esta nueva forma de entender el pensamiento crítico, desde sus tres componentes constituyentes y del elemento veritativo, nos permite ofrecer respuestas a las dos problemáticas antes mencionada en relación al concepto de evidencia y a la relación entre el desarrollo personal de los estudiantes y la búsqueda de la verdad que se haya tanto en las bases del 2015 y del 2017.

En primer lugar, es posible sustentar filosóficamente el concepto de evidencia desde el confiabilismo en el pensamiento crítico. Anteriormente se mencionó cómo la teoría evidencialista define la evidencia siempre en términos circulares desde términos epistémicos; el confiabilismo, debido a su elemento veritativo, plantea que la evidencia son aquellas experiencias o estados mentales que indican o señalan la verdad de una proposición, y que tales experiencias o estados mentales tienen tal garantía debido a que son procesos cognitivos fiables que producen creencias verdaderas en una mayor proporción. Así, el confiabilismo permite definir el concepto de evidencia de una manera no circular apelando a términos no epistémicos como son el de '*verdad*', '*procesos*' o '*causa*'.

De la misma forma en las actuales bases curriculares hay un fuerte énfasis en la importancia el desarrollo personal de los estudiantes, y al mismo tiempo se menciona la importancia de educar de tal forma que se promueva una actitud inclinada a buscar la verdad. Es posible ver una tensión entre estos puntos del planteamiento curricular en tanto o se educa para desarrollar la autonomía de los estudiantes o se educa para que ellos conozcan ciertas verdaderas preestablecidas.

Entender el pensamiento crítico desde el confiabilismo y el veritismo permite poder congeniar estos dos puntos aparentemente contrarios pues es posible concebir a la educación como enfocada en entregar a los estudiantes creencias verdaderas y al mismo tiempo fomentar el pensamiento crítico respecto a tales creencias pues el criterio normativo por el cual a los estudiantes se les insta a criticar el conocimiento que reciben de la sociedad puede perfectamente estar sustentado epistémicamente en un criterio confiabilista que plantea que se deben juzgar las creencias en base a la confiabilidad de los procesos causales que las sustentan.

Además de estas dos implicancias iniciales de adoptar este concepto del pensamiento crítico es posible derivar otras consecuencias en el ámbito de la práctica docente respecto a la enseñanza de las actitudes o disposiciones del pensamiento crítico que serán consideradas posteriormente. Sin embargo, antes de presentar esas consecuencias prácticas es importante poder reformular las principales referencias que se hacen del

pensamiento crítico en esta propuesta curricular del 2017 acorde a esta nueva conceptualización.

### 7.2. Reformulación del concepto de pensamiento crítico como objetivo general de las nuevas bases curriculares

Para plantear esta reformulación del pensamiento crítico como objetivo epistémico, desde la conceptualización antes realizada, nos atenderemos específicamente al documento de las nuevas bases curriculares 2017 por ser la documentación más cercana a las que serán las próximas bases curriculares para la educación chilena y solo apelando a las bases curriculares del 2015 si fuera necesario esclarecer algún significado de lo que las anteriores nos plantean. Como primer punto empezaremos enfocándonos en la primera formulación de este objetivo y en la más general, pues es la que inicia los primeros esbozos de lo que se dirá posteriormente al hablar de la filosofía.

Esta primera formulación relacionada al pensamiento crítico la hayamos en la introducción de una de las tres áreas de aprendizaje. Al introducir el área de aprendizaje de *'lenguaje y humanidades'* se nos dice que:

Esta área se centra en el estudio de las representaciones y expresiones en diferentes ámbitos de la cultura y en el desarrollo del pensamiento analítico e interpretativo. Busca que las y los estudiantes problematicen y fundamenten con autonomía distintas formas de comprender la realidad y de expresarse en ella. Agrupa las asignaturas de Artes, Lengua y Literatura, y Filosofía (Mineduc, 2017, p. 21)

Como anteriormente se mencionó las principales problemáticas que plantea esta introducción son: 1. la no especificación explícita del pensamiento crítico como tal y la confusión del pensamiento crítico con el pensamiento, y 2. La generalidad del tipo de criticidad que se busca en los estudiantes. Desde estos dos puntos problemáticos y desde nuestra anterior caracterización del pensamiento crítico como proceso veritativo podemos derivar la siguiente reformulación veritativa para esta área del aprendizaje:

- ✓ *Esta área se centra en el estudio de las representaciones y expresiones en diferentes ámbitos de la cultura y en el desarrollo del pensamiento [Crítico] e interpretativo. Busca que las y los estudiantes problematicen y fundamenten con autonomía [y de manera crítica] distintas formas [fiables] de comprender la realidad y de expresarse en ella. Agrupa las asignaturas de Artes, Lengua y Literatura, y Filosofía*

Las diferencias agregadas entre corchetes aunque parecieran solamente escriturales se basan en la importancia que la LGE otorga al pensamiento crítico como objetivo fundamental y en el concepto antes confeccionado de pensamiento crítico, teniendo cada diferencia un sentido. Siendo esta la introducción de los objetos esperados para filosofía pareciera necesario cambiar ‘pensamiento analítico’ por ‘pensamiento crítico’ pues, especialmente la filosofía, no está ligada netamente ni parcialmente al ejercicio analítico, y permite incluir las otras fases del pensamiento crítico simplemente planteando expresamente éste objetivo epistémico. Además, permite contrastar el tipo de ejercicio que se realiza en filosofía, que la distingue de la literatura y el arte; pues plantear unitariamente el concepto de pensamiento crítico para abarcar estas tres disciplinas pareciera sobrepasar su extensión como concepto; sin embargo esta separación no pretende relegar aquellos aspectos interpretativos esenciales del pensamiento crítico sino más bien simplemente distinguir el concepto como tal de las instancias particulares (análisis, interpretación, evaluación) que parecieran de por sí más adecuadas como objetivos epistémicos para la literatura y el arte. Por último, incluso dentro del concepto de pensamiento crítico que se ha confeccionado se debe delimitar específicamente que por pensamiento crítico no se debe entender simplemente un pensamiento normativo general que permite fundamentar cualquier opinión, pues ya se ha formulado filosóficamente un caso a favor de un pensamiento crítico delimitado normativamente por la fiabilidad de los procesos que sustentan las evidencias, por lo que parece conveniente agregar que es un pensamiento que permite fundamentar formas fiables de comprender la realidad.

Otro problema del que se habló antes era el de la falta de vinculación con aspectos propios del pensamiento crítico en las otras dos áreas de aprendizaje y de una mención general para cada una de las áreas de aprendizaje, esta carencia en las bases curriculares debe poder suplirse, y un ejemplo relacionado lo tenemos con las mismas bases curriculares del 2015. De esta manera a modo de sugerencia se propone anteceder la presentación de las tres áreas de aprendizaje lo siguiente:

- ✓ *Existiendo diferentes objetivos y habilidades propias para cada área de aprendizaje nunca debe olvidarse que en cada una de ellas se expresaran objetivos transversales comunes que van más allá de ciertas habilidades centrales o actitudes generales, como es el desarrollo del pensamiento crítico para lograr una mayor autonomía, así cada área del aprendizaje no se limita a un cumulo de conocimientos o habilidades determinadas sino, a poder aportar al desarrollo personal desde un pensar crítico y siempre orientado al mayor desarrollo de sus instancias específicas como son la interpretación o la evaluación y también a la adquisición de conocimientos verdaderos acerca del mundo.*

De esta forma estas nuevas bases curriculares serían coherentes con los requisitos anteceditos en la LGE pues hablar del pensamiento crítico no puede estar relegado ni al área humanista solamente ni al área científica; de esta manera también se mantendría la línea expresada en el currículum del 2015 en donde se especificaban las líneas generales del pensamiento crítico en las diversas disciplinas escolares; además permitiría entender el pensamiento crítico no solo como algo relegado a un conjunto de habilidades, reconociéndose en éste los componentes normativos; el cual supone en cierta grado ciertos contenidos explícitos transversales para cada disciplina, así como los componentes actitudinales, disposicionales y valóricos; los cuales, aunque abordados levemente en el apartado de habilidades centrales, son evidentemente ámbitos más generales como se pudo analizar anteriormente en el apartado sobre Educación y Pensamiento Crítico.

### 7.3. Reformulación del concepto de pensamiento crítico como objetivo transversal en filosofía

Como segundo punto de reformulación se debe considerar la segunda gran mención del pensamiento crítico y quizás la principal ubicada en los objetivos epistémicos propuestos para la enseñanza de la filosofía. Pareciera ser bastante claro de antemano la estrecha relación que hay entre filosofía y el pensamiento crítico, pues prácticamente cada fase o instancia propia del pensamiento crítico así como cada componente de éste está directamente relacionado con los contenidos enseñados en filosofía, siendo ejemplo preminente de esto la relación y desarrollo que pudimos hacer entre la epistemología y el pensar críticamente.

Sin embargo, de la misma forma en que ocurre con lo mencionado sobre el área de aprendizaje de lengua y humanidades, los objetivos epistémicos planteados en este apartado no muestran un concepto riguroso del pensamiento crítico, ni tampoco una coherencia interna. Se recordará que la principal referencia a la importancia del pensamiento crítico en la enseñanza de la filosofía la tenemos en la introducción donde se delinear los propósitos formativos de la filosofía para el sistema educativo, acá se nos dice que:

El sentido de la asignatura de Filosofía en el Plan Común de 3° y 4° medio consiste en procurar que las y los estudiantes comprendan e imaginen nuevas formas de lo dado, fortaleciendo así su autonomía a través del desarrollo del pensamiento crítico sobre el estado de las cosas; esto es, revisar, cuestionar e interrogar ideas, nociones, creencias y valores predominantes que subyacen a diversos saberes y prácticas sociales y culturales.

La asignatura de Filosofía promueve que las y los estudiantes construyan un pensamiento propio sobre sí mismos y el mundo que los rodea, al comprenderse en su vínculo, interacción e interdependencia permanente con el medio social y cultural a partir de las experiencias de lectura, escritura y discusiones filosóficas” (Ibíd, p. 31)

Toda la discusión en torno a la noción de pensamiento crítico que acá se ocupa ya fue discutida en la sección anterior dedicada a los documentos ministeriales por lo que acá nos remitiremos solamente a recordar que las principales problemáticas que se manifestaron fueron: 1. Una falta de referencia explícita al pensamiento crítico y su relación con la filosofía más allá de la simple aseveración de que la filosofía necesita desarrollar pensamiento crítico, 2. Falta de rigurosidad del concepto de pensamiento crítico ocupada, en contraste a lo que fue anteriormente desarrollado desde Siegel y Goldman, y 3. Una falta de relación directa del ideal educativo que se pide y la realidad del aula, es decir, de qué manera este ideal puede traducirse en una efectiva enseñanza del pensamiento crítico, ya sea en términos de contenidos, habilidades o actitudes explícitas.

Para solventar estas tres problemáticas se propone, desde el concepto de pensamiento crítico veritativo, desarrollar a mayor profundidad la importancia del pensamiento crítico

con respecto a la filosofía presentando primeramente un vínculo de éste con el contenido explícito de filosofía, por medio del componente normativo antes discutido; y confeccionar este vínculo desde los contenidos dedicados a la epistemología, que no esté limitado solamente a las subunidades de epistemología sino, también propiciar este vínculo con aquellos aspectos epistemológicos que necesariamente estarán presentes en las cuatro unidades actuales y en las unidades electivas futuras.

Se propone hacer una mención más rigurosa del concepto de pensamiento crítico propiamente tal, mencionando las fases más características de éste y destacándose el componente normativo, con especial atención a las derivaciones hechas por Goldman con el veritismo, es decir, destacar que el pensamiento crítico más allá del buscar y proponer evidencias es también un proceso causal fiable en la adquisición de creencias verdaderas; no solamente permite cuestionar y deslegitimar información sino también permite conocer, en un sentido laxo, información verdadera.

Por último caracterizar o nombrar posibles medios por los cuales los docentes pueden concretar en el aula el fomento del pensamiento crítico; destacándose en esta investigación las sugerencias enfocadas más en los elementos actitudinales que permiten su enseñanza de parte del docente.

Teniendo estas tres sugerencias en mente, se propone que escrituralmente lo planteado en el anterior texto de la *propuesta curricular* (p. 31) pueda modificarse de la siguiente manera:

- ✓ *El sentido de la asignatura de Filosofía en el Plan Común de 3° y 4° medio consiste en procurar que las y los estudiantes comprendan e imaginen nuevas formas de lo dado, fortaleciendo así su autonomía [Este fin se espera concretizar por medio del reconocer los aspectos disciplinarios que en la filosofía están estrechamente ligados al pensar crítico, por el desarrollo de habilidades propias de cada instancia en la que el pensamiento crítico se desenvuelve] sobre el estado de las cosas; esto es [en el analizar, interpretar, evaluar, enjuiciar y en el constante cuestionar y revisar de las] ideas, nociones, creencias y valores predominantes que subyacen a diversos saberes y prácticas sociales y culturales.*

*La asignatura de Filosofía promueve que [desde las evidencias y procesos fiables] las y los estudiantes construyan un pensamiento [reflexivo y crítico] propio sobre sí*

*mismos y el mundo que los rodea, al comprenderse en su vínculo, interacción e interdependencia permanente con el medio social y cultural a partir de las experiencias de lectura, escritura y discusiones filosóficas [que permitan solidificar en los estudiantes actitudes y valores relacionados que permanezcan en el tiempo]*

Cada una de estas modificaciones escriturales derivan de las anteriores problemáticas sobre el concepto de pensamiento crítico ocupa, siendo el principal punto de crítica la falta de medios de concretización explícita entre el ideal propuesto por la LGE y estas nuevas bases curriculares y la finalidad que se pretende lograr con este; pues dentro del ‘enfoque curricular’ se mantiene que cada ideal de la filosofía deseable para la enseñanza tiene como fin el “posicionamiento frente a diversas formas de exclusión y manipulación del ser humano” (p. 32) , “se dispongan crítica y creativamente frente a determinantes que tienen injerencia en el desarrollo de su identidad, conocimiento y relaciones sociales, en vistas a proyectar su transformación” (Ídem) y “establecer relaciones de complementariedad y criterios de interrogación de los conocimientos provenientes tanto de sus propias experiencias de vida como de otras asignaturas” (Ídem). Estas tres finalidades difícilmente podrían lograrse sin establecer primero una conceptualización clara de lo que es el pensamiento crítico, y de sus posibles medios de concretización, de los cuales el que mayor enfoque recibe es el de las competencias. Estas posibles formas de concretización son las que se abordaran en el siguiente punto de reformulación.

#### 7.4. Especificaciones sobre los contenidos del pensamiento crítico

Si bien esta investigación no se centrara en desarrollar extensamente los aspectos de contenido disciplinario o de habilidades que se pueden derivar de la conceptualización realizada y concretizar en la sala de clases, es pertinente poder mencionar las relaciones disciplinarias explícitas que se pueden hacer de la filosofía y este objetivo epistémico. Por lo qué se abordara cuando se habla de contenidos aquellos aspectos que en el currículum actual reciben el nombre de ‘*Objetivos de Aprendizajes*’.

#### Relación disciplinar

Una primera aproximación que se puede hacer para poder concretizar la formación del pensamiento crítico veritativo en los estudiantes es poder relacionarla explícitamente con el contenido en clases. Así como antes se mencionó, la vía usual para formar este ideal educativo es enfocarse solo en las habilidades, y éstas al ser transversales se pueden

formar desde diferentes contenidos pero siempre en fin de realizar actividades o tareas específicas para una unidad de contenidos.

No es difícil poder pensar que en el área de filosofía puedan haber contenidos explícitos que refieran al pensamiento crítico; ya sea en sus fases de desarrollo, sus componentes constituyentes o llanamente hablar de la normatividad epistémica dentro del pensamiento crítico. Si nos enfocamos en esta mediación para la formación del pensamiento crítico se obtiene que ya no se formaría éste netamente como transversal a actividades con un fin temático definido sino más bien éste podría ser tanto un medio como un fin al reconocer los estudiantes los diferentes contenidos directamente relacionados.

Si seguimos al currículum actual de filosofía<sup>59</sup> con sus diferentes unidades y subunidades, de las cuatro unidades principales ninguna hace referencia explícita al pensamiento crítico o a ninguno de sus componentes; solamente la primera unidad de introducción aborda temas generales, metodológicos y epistémicos de la filosofía en donde sería posible plantear esta temática pero su mención solo sería implícita, y de las otras tres unidades siquiera se mencionan aspectos epistémicos, metodológicos o metafísicos relevantes para abordar las disciplinas de la moral o la ética por lo que más distante se vuelve cualquier posible relación con el pensamiento crítico. Por otra parte, si nos enfocamos en los contenidos de los dos electivos; tenemos que el más cercano a abordar lo que es el pensamiento crítico es el electivo de argumentación debido a la importancia evidente que el ejercicio argumentativo tiene para pensar críticamente; sin embargo al ser un electivo se excluye del programa general de filosofía no coincidiendo su propósito formativo en la formación del pensamiento crítico como un objetivo general para todos los estudiantes; pero incluso tomando el contenido del electivo sin considerar que es dirigido a una parte de los estudiantes, solo de manera parcial se aborda explícitamente lo que significa el pensamiento crítico y los supuestos normativos que conlleva hablar de un pensamiento o juicio como crítico, enfocando más el contenido del electivo más en las formalidades de tipos de lenguaje y la validez lógica de los argumentos

Al respecto es posible plantear dos sugerencias generales para poder incluir contenidos que abordar lo que es el pensamiento crítico. En primer lugar es posible concretizar este ideal educativo incluyendo contenidos explícitamente relacionados al pensamiento

---

<sup>59</sup> En este caso se tomará como referencia curricular el actual vigente pues, más allá de la formulación y distinción de los tres electivos para filosofía en las nuevas bases curriculares no se han especificado las unidades o sub unidades, y es posible que parte de lo ya conocido se mantenga en la siguiente formulación curricular.

crítico como parte de la primera unidad de introducción a la filosofía, específicamente en la sub unidad 2: Problemas metafísicos y epistemológicos, y en la sub unidad 3: Los métodos de la filosofía. Debido a la naturaleza introductoria y general de esta unidad sería pertinente poder incluir estos contenidos para posteriormente hacer mención de ellos al abordar las otras tres unidades.

Con respecto a la segunda sub unidad se pueden hacer mención de los fines epistemológicos que puede tener el conocimiento, como el pensamiento crítico permite tener un mayor conocimiento confiable del mundo, especificar los aspectos epistémicos que están presente en el concepto de pensamiento crítico hasta la enseñanza del componente normativo del pensamiento crítico y su relación a la justificación. En la tercera sub unidad se puede presentar al pensamiento crítico como característica vinculante de la filosofía a lo largo de la historia y considerarlo como una categoría o marco general por el cual las siguiente metodologías de la filosofía han surgido pues se reconoce en el pensamiento crítico una cualidad que va más allá de una metodología de la filosofía.

En segundo lugar se puede sugerir confeccionar una nueva sub unidad contemplada explícitamente para abordar el pensamiento crítico con todas las especificaciones antes mencionada para la segundo sub unidad. Esto significaría plantear su enseñanza como una unidad independiente de las otras tres y al mismo tiempo interrelacionada según la secuencia en la que se encuentre. En esta reformulación disciplinar se podría ubicar esta nueva sub unidad antes de la tercera dedicada a la metodología filosófica por las mismas razones antes explicadas acerca de su anterioridad a metodologías particulares y su mayor vinculación histórica a la filosofía.

Ambas sugerencias con respecto a los contenidos que se enseñan en filosofía buscar poder tener una mejor incorporación del ideal general planteado por la LGE, y hacer valer su importancia dentro de la disciplina en la cual se la suele relacionar más directamente. Y si retomamos la cita anterior de Siegel, podemos tener una buena base en la cual sustentar la enseñanza explícita de contenidos epistemológicos relacionados directamente al pensamiento crítico como los que anteriormente desarrollamos: *“the educational ideals of reason and rationality depend, for their own articulation and justification, on an adequately articulated and defended underlying epistemology [...] This also supplies a reason for thinking that epistemology should itself be taught in schools”* (Siegel, “Critical Thinking”, p. 142)

Estas dos sugerencias son solo dos maneras dentro de la gama de variación y la flexibilidad que puede haber en la incorporación del pensamiento crítico como contenido para filosofía; ya sea en su inclusión tomando en cuenta las unidades y sub unidades ya confeccionadas o incorporándole en una sub unidad propia y diferente en conjunto con su incorporación en actividad específicas para las otras tres unidades. Siendo ambas sugerencias posibles pueden haber muchas otras formas de incorporar este ideal dentro de la enseñanza de la filosofía, siendo algo pendiente por realizar y pertinente para concretar.

#### 7.5. Sugerencia de estrategias para fomentar el pensamiento crítico

Como último punto de mediación o forma de concretización del pensamiento crítico nos centraremos en lo que son las actitudes o disposiciones propias del pensamiento crítico, esto es, recordemos aquellos hábitos de la mente que permiten mantener en el tiempo la utilización constante de las habilidades de pensamiento crítico. Para este fin en esta sección se presentarán, a modo de sugerencias, cinco directrices generales para el docente por medio de las cuales éstos pueden fomentar y enseñar a los estudiantes actitudes críticas

Estas cinco sugerencias están directamente basadas en la concepción de pensamiento crítico veritativo de Goldman anteriormente expuesta y abarcan también diferentes aspectos desarrollados por este autor desde su epistemología social, por lo que en la formulación de cada una de estas sugerencias se incluyen aspectos más de carácter social y no se limitan a aspectos formales, lo que plantea una ventaja con respecto a la neta enseñanza de ciertas habilidades puntuales, y se toma en cuenta por tanto la concepción veritativa de Goldman en donde cada sugerencia no solo permite fomentar el pensamiento crítico sino que además fomentarlo en el contexto teórico de que este ideal es un medio para la adquisición de creencias verdaderas. Sin embargo, antes de ir directamente con las sugerencias se deben especificar tres consideraciones para poder entender a cabalidad lo que se presentará.

En primer lugar estas sugerencias no están limitadas para algunas disciplinas sino que se presentan como una ayuda tanto para los docentes de las diferentes áreas de aprendizaje como Inglés, Lenguaje y comunicación o Biología, así como para el docente de filosofía. Esto nos recuerda que el pensamiento crítico se ha planteado en esta investigación y en los documentos del Mineduc siempre como un objetivo de naturaleza transversal; no es algo de lo que solo la filosofía tenga el derecho o la propiedad exclusiva al momento de enseñarse. Pero al mismo tiempo también hemos podido entender que debido a que es la

filosofía la encargada de abordar temas de la epistemología y la argumentación; y que debido a que estos dos ámbitos son necesarios para entender el pensamiento crítico, entonces la filosofía pase a tener un mayor ámbito de relación y vinculación con el pensamiento crítico, sin que este se agote en ella. Lo que en la práctica implica que la filosofía podría ser más propicia a practicar y destacar en su enseñanza mucho más estas sugerencias pero que son igualmente válidas y necesarias para las otras disciplinas.

Como segunda observación debe aclararse la naturaleza de estas sugerencias. Estas se presentan como sugerencias ejemplificadoras de cómo concretizar en momentos definidos de la enseñanza formas efectivas que apuntan a la formación del pensamiento crítico veritativo; por lo que estas no se deben tomar como sugerencias metodológicas estrictas o mecánicas ni tampoco como sugerencias específicas sino, como la concretización de directrices generales de un objetivo epistémico que de por sí tiene una naturaleza general y transversal.

Por último se debe recalcar que estas sugerencias surgen de aquella dimensión de la epistemología anteriormente tratada que llamamos como ‘epistemología social’, es decir no son sugerencias relacionadas con los aspectos formales de los componentes del pensamiento crítico, ni con los aspectos formales de lo que significa juzgar argumentativamente o lógicamente una creencia, más bien son sugerencias de naturaleza social en donde se presentan una serie de condiciones epistémicas según las cuales si los hablantes y los oyentes las cumplen de manera óptima, entonces se favorecerá una interacción social propicia entre los dos para la fomentación del pensamiento crítico veritativo. Es por este carácter social que se presentan estas sugerencias dentro de los aspectos actitudinales en los cuales es posible fomentar el pensamiento crítico.

Entender la importancia de esta última observación es vital para la validez de estas sugerencias pues en éstas se considerara el desarrollo epistemológico social de Goldman como el medio de aplicación o concretización hacia el ámbito particular de enseñanza en el aula, esto significa hacer el ejercicio filosófico de utilizar las categorías y nociones sociales y generales desarrolladas por Goldman en su obra y establecer una relación entre todas estas condiciones que suponen a alguien como ‘hablante’ y ‘oyente’ y que suponen una relación expositiva argumentativa de tipo ‘monológica’ y ‘dialógica’ con las personas y las interacciones que ocurren en el aula.

Para poder realizar esta aplicación de categorías primero debemos partir por aquello que Goldman considera que es una ‘condición epistémica social’. Según Goldman estas son condiciones según las cuales, si una persona, en su relación con otros, las cumple

entonces esta en buena posición para ser correspondido positivamente por los demás en el tipo de contenido argumentativo que éste exponiendo, Goldman dice lo siguiente:

*When a monological arguer [a speaker] is in the kind of epistemic situation he represents himself as being in—that is, when he satisfies the four conditions listed above<sup>60</sup>—there is a substantial likelihood that his asserted conclusion is true<sup>61</sup> (Goldman, Knowledge in a Social World, 1999, p. 133)*

Además para que esta interacción tenga sentido debe darse una relación social entre dos categorías en las que las personas se ubican debido a los roles que tomen dentro de esta interacción, estos son alguien como ‘hablante’ o ‘informante’ y otros como ‘oyentes’ o ‘audiencia’. Ambos papeles se sobre entienden y Goldman dice lo siguiente:

*The speaker represents or advertises himself as a potential informant, someone who knows a certain proposition (in the argumentation case, it is the conclusion) and wishes to transmit this known truth to an audience. In representing himself as an informant, he not only claims to believe the asserted proposition but to believe it on a reliable basis, that is, by some route to belief that usually leads to truth<sup>62</sup> (Ibíd, pp. 132-133)*

En la sala de clases estos actores e instancias se pueden concretar sin problemas. Primeramente aquellos a los cuales Goldman llama ‘hablantes’ o ‘informantes’ lo podemos relacionar con el rol docente, aquellas instancias que Goldman llama de ‘argumentación monológica’ y ‘argumentación dialógica’ las podemos relacionar a las instancias del aula de clases donde el Docente toma un papel más activo en la exposición de contenidos y en aquellas donde toma un papel más pasivo en el diálogo con los

---

<sup>60</sup> Estas condiciones son las que se presentarán a continuación, sin embargo, del total de condiciones presentadas por Goldman se considerarán aquellas más pertinentes para el ámbito educativo.

<sup>61</sup> “Cuando un debatiente monológico [un hablante] está en la clase de situación epistémica en donde él se representa a sí mismo como estando parte- esto es, cuando él satisface las cuatro condiciones listadas anteriormente – hay una sustancia probabilidad que su conclusión afirmada sea verdadera” (trad. a.)

<sup>62</sup> “El hablante representa o se presenta a sí mismo como un informante potencial, alguien que conoce una cierta proposición (en el caso de la argumentación, su conclusión) y desea transmitir esta conocida verdad a una audiencia. En representarse a sí mismo como un infórmate, el no solo afirma creer las proposiciones afirmadas sino que las cree en una base confiable, esto es, por cierta ruta a creer que usualmente lleva a la verdad” (trad. a.)

estudiantes. Finalmente aquellos que Goldman llama como ‘oyentes’ se pueden relacionar con los estudiantes, aunque estos pueden participar activamente en las instancias de diálogo.

Las siguientes sugerencias por tanto plantearán una aplicación de los conceptos y prácticas desarrolladas por Goldman según el esquema mostrado. Como último punto a remarcar es que las sugerencias presentadas a continuación son solo realizables o hechas posibles por responsabilidad del docente en el posibilitar ciertas vías pedagógicas o de enseñanza de los contenidos y en el relacionarse con los alumnos adecuadamente para ubicarse en una posición epistémica que permita fomentar el pensar crítico.

#### I. Enseñanza fuertemente justificada

Usualmente se reconoce la importancia de que los estudiantes presenten una postura crítica en torno a un contenido o al presentar sus perspectivas pero esto no es solo algo que se debe esperar que los estudiantes sino también de los mismos profesores. La primera sugerencia que plantea Goldman es que en toda enseñanza de contenidos centrales el docente también enseñe las razones o la justificación para tales enseñanzas; esto abarca tanto las razones que justifican que un contenido así como las razones de toda postura teórica personal que el docente enseñe. Poder destacar esta justificación permite fomentar el pensar críticamente en los estudiantes por medio de realizar una enseñanza que esté mediada por razones fuertes y validas en los contenidos.

Esta primera sugerencia parte de lo más básico e importante pues no se puede esperar enseñar habilidades ni contenidos relacionados al pensamiento crítico sin que éste este ejemplificado en las enseñanzas del profesor. Por el contrario, enseñar contenidos centrales a los estudiantes sin pasar por el proceso cognitivo de enseñarlo críticamente, es decir, sin enseñar las razones que dan sentido a tales contenidos no sería algo conducente ni a desarrollar sus habilidades críticas ni a enseñar aquello que es conducente a la verdad.

Es posible que esta sugerencia, sobre dar razones, dé a confusión en torno a lo que acá se entiende cuando se hable de argumentar los contenidos. Se debe distinguir aquello que es un ‘argumento’ y una ‘argumentación’, por ejemplo al hablar de las reglas de una buena argumentación Goldman nos dice que:

*Rules for good argumentation should be distinguished from rules for good arguments, where arguments, it will be recalled, are simply sets of sentences or propositions. In logical theory arguments are considered good in either a weak sense or a strong sense*<sup>63</sup> (Ibíd, p. 135)

Usualmente lo que más se ha destacado en la filosofía, la lógica y en las concepciones epistemológicas clásicas del pensamiento crítico son los principios formales por los cuales un argumento o un contenido son válidos. En el contexto de la sala de clases esto se traduce en un enfoque reducido a las razones formales que un argumento o temática debe tener al enseñarse. Pero como bien distingue Goldman la ‘argumentación’, aunque siempre implica un ‘argumento’ formal determinado, va más allá de ésta pues hablar de argumentación implica hablar de personas que interactúan entre sí y de las cuales unas tienen el papel de hablante o argumentador y otras de oyente. Esto significa que las reglas de una buena argumentación deben considerar a las personas y al contexto en el cual se dan los argumentos.

Por tanto, en el presentar razones o argumentar los contenidos que se van enseñando no significa que el docente tenga que esquemáticamente presentar las razones críticas y argumentativas de cierto contenido de manera explícita, detallada y lógica, como si se trata de un esquema de lógica aristotélica o moderna, sino más bien que el docente pueda encarnar el ideal de pensamiento crítico simplemente por medio de enseñar a los estudiantes las razones de cada contenido central y de sus posturas personales ante estos contenidos. Para ello como parte de esta primera sugerencia se propone que para cada clase donde se presenten estos contenidos o temas centrales el docente sea capaz de:

- (1) Enlazar las premisas argumentativas con los contenidos centrales a enseñar y
- (2) Presentar una fuerte justificación para argumentar tales premisas a los contenidos.

Dentro de las condiciones epistémicas abordadas por Goldman esta sugerencia correspondería a las condiciones 3 y 4 que tratan sobre el presentar ante una audiencia las premisas para mantener cierta postura y de presentar las razones que permiten

---

<sup>63</sup> “Reglas de la buena argumentación deberían ser distinguidas de reglas para buenos argumentos, en donde los argumentos, pueden ser renombrados, como simples conjunto de sentencias o proposiciones. En la teoría lógica los argumentos son considerados buenos en un sentido débil o fuerte” (trad. a.)

relacionar las premisas y su conclusión. Una audiencia determinada es más propicia a llegar a la verdad de una conclusión desde ciertas premisas si es que el hablante efectivamente es capaz de sustentar la relación de la conclusión desde tales premisas, y de sustentar tal relación con razones de peso. En la práctica docente esto simplemente significa que el docente, al momento de enseñar contenidos que sean centrales para su área disciplinaria, debe ser capaz de enseñar tales contenidos siempre mediados por la justificación de estos o el dar razones de estos; desde la perspectiva del estudiantes la enseñanza o argumentación del docente es más efectiva si el docente es capaz de justificarla correctamente y fuertemente.

Como puntos específicos para que el docente pueda cumplir con estos dos aspectos de esta sugerencia éste debe tener:

- i. Una buena formación disciplinaria.
- ii. Un buen dominio argumentativo de los contenidos disciplinarios y curriculares.
- iii. Capacidad de articular efectivamente su dominio argumentativo y disciplinar para responder dudas

Esta primera sugerencia se deriva directamente de una concepción veritista del pensamiento crítico en tanto que la justificación argumentativa se concibe como un proceso fiable para la adquisición de creencias verdaderas debido a que la probabilidad de que una proposición sea verdadera siempre es más alta cuando esta tiene una justificación de peso; esta mayor probabilidad que confiere una proposición justificada hace que sea un proceso confiable en la adquisición de creencias verdaderas; lo que está directamente correlacionado con el pensamiento crítico pues es central para este el juzgar, sopesar y evaluar las diferentes creencias.

## II. Enseñanza justificadora clara

En conjunto con el sustentar y justificar los contenidos centrales que se deben enseñar se sugiere que el docente también pueda enseñar esta justificación de la manera más clara y pertinente para los estudiantes. Esto significa que la enseñanza no solo debe ser mediada por una buena argumentación de los contenidos articulando premisas y justificando la relación de las premisas con los contenidos, pues se debe tomar en cuenta que la

‘audiencia’ o los ‘oyentes’ de esta enseñanza son estudiantes con diferentes capacidades intelectuales, trasfondos e intereses.

Siguiendo la anterior distinción planteada por Goldman, para propósitos del argumento formal el tomar en cuenta a las personas que son oyentes para la efectividad de un argumento no es de importancia pues se dice que la verdad se éste depende solo de sus premisas, pero para propósitos del acto de argumentar, especialmente si se espera fomentar un pensamiento crítico que sea conducente a adquirir creencias verdaderas, considerar el seguimiento que la audiencia tiene del argumento es importante. En el caso de los estudiantes esta enseñanza justificadora debe ser clara, simple y comprensiva. Goldman destaca este aspecto en la argumentación cuando dice que:

*Argumentation is veritistically better to the extent that it uses appropriate rhetorical devices to obtain the audience's comprehension of the premises–conclusion relationship. To be sure, rhetoric is sometimes used as camouflage to disguise the weakness of a premises–conclusion relationship. But the proper use of rhetoric fosters veritistic ends*<sup>64</sup> (Ibíd, p. 138)

Este planteamiento de Goldman lo podemos aplicar en la enseñanza especificando que al enseñar ciertos contenidos mediados por la argumentación o justificación ante los alumnos el docente debe ser capaz de enseñar tales contenidos y su sustento con un lenguaje simple, con medios pedagógicos que puedan dar claridad sobre tal justificación, y, en lo posible, poder relacionar tal enseñanza argumentativa de contenidos directamente con verdades que sean del interés del estudiante o partiendo de verdades que ya sean del interés del estudiante y que permitan sustentar algún temática o contenido a enseñar.

Con respecto a este último punto, sobre la enseñanza argumentativa con respecto a los intereses del estudiante, debemos destacar la distinción que hace Goldman al hablar de la importancia del interés del estudiante en la enseñanza. Desde su planteamiento educativo nos dice que al hablar de interés nos podemos referir por lo menos a tres tipos de

---

<sup>64</sup> “La argumentación es veritísticamente mejor en la medida en que se use apropiadamente los recursos retóricos para obtener la comprensión de la audiencia de la relación entre las premisas y la conclusión. Para estar seguro, la retórica es a veces usada para camuflar o disfrazar la debilidad de la relación entre las premisas y una conclusión. Pero el apropiado uso de la retórica fortalece los fines veritísticos” (trad. a.)

intereses en el estudiante: Un *interés actual*<sup>65</sup>, que trata sobre aquellos temas que ya interesan al estudiante; un *interés disposicional*, que trata sobre los temas que podrían interesar al estudiante si se le ofreciera cierta información relacionada; y un *interés disposicional profundo*, que trata sobre los intereses que el estudiante podría tener si se le diera un mayor cuerpo de contenido y enseñanza al respecto. Goldman destaca que sobre este último la educación y el docente juegan un papel importante:

*Presumably schools should not restrict themselves to subject matters that antecedently interest students, that is, interest them in the first sense of "interest." Schools may dedicate themselves to teaching things that are in the students' interest, albeit not yet so recognized by the students.*<sup>66</sup> (Ibíd, p. 350)

Por lo que si se tomara en cuenta este tipo de interés disposicional o disposicional profundo en el estudiante habría un mayor beneficio en la enseñanza de una temática por medio de la argumentación con respecto al fomento del pensamiento crítico. Hablar por tanto de una enseñanza argumentativa que fomente el pensamiento crítico, para la adquisición de creencias verdaderas y al mismo tiempo de una enseñanza que haga sentido al estudiante con sus intereses, sería totalmente compatible, no habiendo conflicto entre los aspectos veritativos y personales que puede tener la enseñanza argumentada.

Por tanto como parte de esta segunda sugerencia de mediación del docente para el fomento de una actitud crítica en los estudiantes esta engloba los siguientes requerimientos de parte del profesor:

(1) La capacidad del docente de enseñar a los estudiantes con un lenguaje lo suficientemente claro para que la argumentación de una cierta conclusión desde otras premisas pueda ser entendida.

(2) Usar diferentes medios didácticos que permitan hacer lo suficientemente simple la relación argumentativa de los contenidos para esta sea más fácilmente captada.

---

<sup>65</sup> Goldman (1999) Ps.94-96 ; 350

<sup>66</sup> "Probablemente las escuelas no debieran restringirse a sí mismas a enseñar materias que interesan a los estudiantes desde antes, esto es, que les interesan en el primer sentido de "interesar." Las escuelas podrían dedicarte a sí mismas a enseñar cosas que están dentro de los intereses de los estudiantes, aunque no sean aún reconocidas por los estudiantes" (trad. a.)

(3) Lo suficientemente comprensivo para que los estudiantes puedan relacionar las temáticas argumentadas con sus propios intereses.

Sin embargo, no todo se reduce a que el docente use un lenguaje que sea conveniente para la enseñanza de ciertos contenidos con su justificación, o que sea capaz de relacionar tales contenidos con el interés disposicional del estudiante; Goldman también plantea que una argumentación es más beneficiosa para los oyentes cuando ésta parte de premisas o creencias que los oyentes ya comparten o afirman. El ejercicio argumentativo es desplegado de mejor manera si se llega a una conclusión desde premisas compartidas por aquellos que son oyentes, Goldman expresa esta condición benéfica para una argumentación de la siguiente manera: *“All the premises presented in the argument are credible to at least some members of the intended audience (the more such members, the better)”*<sup>67</sup> (Ibíd, p. 137)

La relación que se puede establecer desde esta condición epistémica con el ámbito educativo es que la enseñanza del pensamiento crítico de parte del docente se da de mejor manera no solo si los contenidos son argumentados y se expresan en un lenguaje claro para los estudiantes, si también si tales contenidos que se argumentan parten de creencias cotidianas o compartidas por los estudiantes. Poder llegar a ciertas conclusiones o a determinados contenidos centrales para una disciplina desde tales creencias permite potencial la relación justificadora delante de los estudiantes, lo que les permite; por medio de la guía del docente, poder llegar a determinadas conclusiones o temáticas de clases desde sus propias experiencias expresadas en creencias. Por ello, además de los tres anteriores puntos de esta sugerencia podemos agregar también la siguiente:

(4) Partir la enseñanza argumentativa crítica de ciertos contenidos desde creencias comúnmente compartidas por los estudiantes como premisas.

Estos cuatro puntos en total conforman esta segunda sugerencia y corresponden a las condiciones epistémicas 6 y 7 que ofrece Goldman; las cuales refieren exactamente a la

---

<sup>67</sup> “Todas las premisas presentadas en el argumento son creíbles a al menos a algunos miembros de la audiencia prevista (entre más miembros, mejor)” (trad. a.)

importancia de la claridad del lenguaje y de las premisas compartidas de la audiencia para que los oyentes puedan seguir correctamente la argumentación dada.

Ahora bien, con respecto a las condiciones que el docente debe tener para poder cumplir con esta sugerencia éste debe ser capaz de:

- i. Utilizar un lenguaje claro y cotidiano que sea entendible para el contexto estudiantil.
- ii. Ser capaz de utilizar recursos didácticos tecnológicos o ilustrativos en la enseñanza.
- iii. Conocer el trasfondo de sus estudiantes como curso y como individuos.

Cada uno de los cuatro puntos abordados derivan de la concepción de pensamiento crítico de Goldman, pues los ámbitos lingüísticos, significativos y de creencias compartidas permiten potencial el desarrollo del pensar crítico argumentativo; pues estas cualidades tienen las características de ser partes importantes que hace que el pensamiento crítico sea un proceso fiable. Pensar críticamente conlleva aspectos lingüísticos que si son bien realizados en una argumentación permiten que este sea un proceso más fiable pues permite su mejor comprensión.

### III. Enseñar algo no creído o resueltamente negado

La anterior recomendación planteo que partir de creencias ya compartidas por los estudiantes es mejor con respecto a la justificación que se ofrece de ciertos contenidos; la siguiente sugerencia para fomentar una actitud crítica en los estudiantes es que parte de los contenidos que se enseñen en la sala de clases o de las conclusiones claves que permiten derivar tales contenidos sean todo lo contrario, es decir, sean contenidos o conclusiones claves que se nieguen o no sean creídas al momento de la enseñanza.

Mucho de lo que significa el pensar críticamente es el poner en tela de juicio los conocimientos que uno recibe o considera como válidos, esto implica que durante todo el proceso por el cual se ejerce esta criticidad conlleva momentos de afirmación y negación de maneras sucesivas e interpuestas; sin embargo muchas de las instancias que se dan en el aula tienen más relación con el presentar contenidos definidos en su valor de verdad; sean falsos o verdaderos. Aunque en cierto grado esto es algo cierto e ineludible, el proceso por el cual el docente puede guiar a los estudiantes no tiene que ser directamente a tales contenidos definidos.

Sobre este proceso en que se va desarrollando el pensamiento en su juzgar crítico es que se puede entender el planteamiento de Goldman. Por un lado, es más beneficioso al enseñar contenidos desde su justificación partir de premisas o creencias ya creídas o compartidas por los estudiantes, sin embargo, el efecto o peso que esta enseñanza puede tener sobre los estudiantes es mayor si la conclusión o el contenido que se derivan de tales premisas es abiertamente rechazada o no creída por ellos. Esto significa para el docente ser capaz de partir de las experiencias de los estudiantes y sus intereses para terminar con una fuerte justificación positiva de contenidos que a simple vista o dentro de lo considerado obvio para los estudiantes hayan sido considerados hasta ahora falsos.

Según esta condición epistémica argumentativa Goldman muestra que existe una relación proporcional entre el impacto que una conclusión venida desde un proceso argumentativo fiable tiene ante una audiencia y el rechazo o descreimiento que tenga sobre tal conclusión. Tal audiencia estará más receptiva a la fiabilidad de la argumentación dada y su conclusión precisamente debido al impacto de la conclusión opuesta a su propia creencia; así lo plantea Goldman:

*Another important feature is that some segment of the audience—the larger the segment the better—does not already believe the conclusion. Although no harm is done if the entire audience already believes the conclusion, no veritistic gain occurs either. As emphasized in Section 4.1, veritistic gains accrue only by informing people of something they do not already know, or something they positively reject. The desideratum of being informative, that is, providing new information, is a general rule of conversation<sup>68</sup> (Ibíd, p. 136)*

Dentro de esta condición que plantea Goldman está el concepto de *'hablante informativo'* según el cual todo proceso comunicativo o conversación, incluyendo acá la enseñanza y también una enseñanza argumentada, es más efectivo si el hablante trae genuina información nueva para los oyentes. En el contexto de la enseñanza en el aula esto implicaría que el efecto de una enseñanza que busque fomentar el pensamiento crítico será mayor para los estudiantes si en medio de este proceso crítico guiado por el

---

<sup>68</sup> “Otra característica en que algún segmento de la audiencia- entre más grande el segmento mejor- no cree en la conclusión ya. Aunque no hay daño si toda la audiencia ya cree en la conclusión, no ocurre ninguna ganancia veritística. Como enfatizo en la Sección 4.1, las ganancias veritísticas ocurren solo informando a las personas de algo que ellos ya no conocen, o algo que ellos positivamente rechazan. El desiderátum de ser informativo, esto es, proveer información nueva, es una regla general de la conversación” (trad. a.)

profesor hay algo realmente informativo para el estudiante para conocer; y aquello que es más informativo no es algo que éste tenga ya por sabido o por verdadero sino aquello que contradiga lo que él pensaba que era verdadero o falso: *“Is a potentially good-making feature of argumentative practice; and ceteris paribus, the greater the degree of compliance (the fewer the members who already believe the conclusion), the greater the potential veritistic gain”* (Ídem)

Ahora bien esta condición epistémica podemos aplicarla a la enseñanza si recordamos lo que se dijo al inicio de esta tercera sugerencia; que el proceso de enseñanza del pensamiento crítico requiere el uso de las habilidades ya destacadas, y como parte de este ejercicio es conveniente para el docente no enseñar explícitamente los contenidos o presentar su enseñanza con un valor de verdad ya definido. Dentro de este proceso de guía que el docente debe realizar con el estudiante es pertinente poder aplicar esta condición sobre el impacto que la argumentación puede tener sobre los estudiantes el afirmar o negar una temática o perspectiva teórica desde la justificación

Se sugiere por tanto como medio o forma de concretizar el ideal de pensamiento crítico en los estudiantes que el profesor, antes de llegar a ciertos contenidos centrales, posibilite a lo largo del proceso de enseñanza instancias en donde se desafíe o rete abiertamente una creencia u opinión comúnmente aceptada a nivel cotidiano por los estudiantes; Esta opinión validada puede venir de una ciencia o conocimiento desactualizado, mal información de los medios de comunicación o redes sociales; o simplemente del conocimiento ordinario sustentado en procesos no fiables. Que el profesor ponga en duda este conocimiento por medio de una práctica argumentativa que concluya con una creencia completamente opuesta. Esto genera mayor probabilidad de que la conclusión planteada y justificada tenga un mayor impacto en los estudiantes; pues desde una fuerte justificación y de un lenguaje comprensible se pondrá en tela de juicio aquello que el estudiante aceptaba como verdadero o como falso, guiando al estudiante hacia una conclusión o un contenido que era fuertemente rechazado o simplemente descreído por el estudiante.

Otra manera en que esta sugerencia se puede llevar a cabo es plantear este proceso de impacto argumentativo no inmediatamente ligado a ciertos contenidos definidos sino que el docente inicie argumentando a favor de las creencias y opiniones aceptadas por los estudiantes para reforzar su validez para luego, desde una fuerte justificación, evidenciar los puntos contrarios a tales creencias para posteriormente derivar en los contenidos definidos. Cada uno de estos procesos de afirmación y crítica en conjunto con el impacto de sostener una posición opuesta permite fomentar en los estudiantes su pensamiento

crítico en tanto que son guiados por un proceso argumentativo por el docente y no simplemente se les argumenta expositivamente; Reconocen el impacto que una argumentación tiene ante creencias aparentemente bien validadas; y permite la generación de objeciones propias de los estudiantes en caso de que tales contenidos justificados contrarios a su conocimiento ordinario aún no los reconozcan; por último se posibilita la reflexión crítico en ellos al presentárseles los contenidos desde un proceso argumentativo y con posibilidad de objetar los contenidos y su justificación. Por tanto la siguiente sugerencia docente es:

(1) Enseñar los contenidos por medio de guiar a los estudiantes por un proceso argumentativo que rete sus creencias o conocimientos que concluya con conclusiones completa o parcialmente opuestos a éstos.

Esta sugerencia se corresponde con la condición epistémica cinco que propone Goldman para potencial el proceso argumentativo dialógico entre dos personas. El que este proceso cumpla con esta condición asegura que el proceso de dialogo argumentativo tenga una mayor propensión a adquirir creencias verdaderas, pues evidentemente argumentar una posición completamente opuesta a la de otra personas maximiza la posibilidad de no ser sesgado o cerrado en una posición y por tanto es veritisticamente positivo. Lo anterior dicho muestra la importancia de la concepción veritativa que tiene el pensamiento crítico desde Goldman.

Para que el docente pueda cumplir con esta tercera sugerencia deberá ser capaz de:

- i. Tener conocimiento sobre el trasfondo y los intereses de sus estudiantes.
- ii. Poder reconocer y conocer aquellos conocimientos socialmente validados por los estudiantes.
- iii. Ser capaz de guiar argumentativamente el proceso de los estudiantes.

Además tanto la condición epistémica como la sugerencia al docente pueden relacionarse con las anteriores sugerencias antes expuestas como la importancia que el docente tenga un conocimiento de los intereses de los estudiantes pues así es mucho más

probable que el docente sea informativo con los estudiantes si aborda temas de sus intereses.

#### IV. Enseñar temáticas desde rebatimientos y una argumentación fuerte

La sugerencia anterior toca el tema de los beneficios veritativos que pueden haber en el proceso de argumentación a través de concluir o sostener creencias o contenidos que reten o sean opuestos a los tenidos por los estudiantes. Esta cuarta sugerencia docente se mantiene dentro de la importancia que tiene el proceso de argumentación dentro de la sala de clases para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes pero se centra en la importancia veritativa de las objeciones.

Usualmente las críticas y las objeciones son vistas negativamente por la sociedad que quiere mantener ciertas creencias y valores a ultranza pues estos son vistos como elementos importantes para la estabilidad de la sociedad; por otro lado algunos teóricos de la educación como Harvey Siegel y los mismos profesores pueden ver con buenos ojos las críticas y objeciones porque son vistas como formas de fortalecer el pensamiento y de sacudir la aparente posesión de certezas que las personas y estudiantes tienen. Por otro lado, quizás intermedio entre estas dos posiciones o más cercano a estos últimos. Esta la postura de Goldman, la cual se mantiene coherente con su concepción veritativa del pensamiento crítico y de la justificación del conocimiento.

Su postura mantiene que las objeciones y las críticas son generalmente positivas debido a que son beneficiosas para todo proceso de argumentación crítica, es decir, son cualidades deseables porque en general permiten la adquisición de creencias verdaderas. La inamovilidad de una postura teórica no es en absoluto garantía de su mayor veracidad sino más bien de su falta de fiabilidad; son aquellas posturas o creencias productos del sano conflicto, el contraste argumentativo y empírico, y que constantemente atraviesan objeciones y pruebas las que tienen mayores niveles de fiabilidad. Por lo que todo proceso argumentativo que da lugar a las objeciones y a las críticas para su justificación tiende a tener una mayor adquisición de creencias verdaderas. Sobre esto Goldman nos dice que:

*Critical argumentation may challenge or rebut a speaker's argument by either (A) presenting a defeater, (B) denying the truth of some premises, or (C) denying*

*the strength of the premises–conclusion relationship. Such criticism or rebuttal is generally veritistically beneficial*<sup>69</sup> (Ibíd, p. 140)

Por lo que ya sea que se trate de una objeción particular o se niegue por ciertas razones las premisas o su relación con la conclusión, habrá beneficios veritativos que harán del proceso crítico argumentativos un proceso fiable.

Además de esta postura veritativa de las objeciones y las críticas, Goldman sustenta también este punto apelando a la relación entre la fiabilidad de este proceso argumentativo con un antiguo principio epistemológico desarrollado por Rudolf Carnap y Carl Hempel en los años 50' llamado '*principio de la verdad en la evidencia*' o '*Truth-in-evidence principle*'<sup>70</sup> la cual se puede abreviar como hipótesis TEP.

Esta hipótesis básicamente mantiene que para todo conjunto de evidencias que se tenga en un tiempo dado para una postura, creencia o hipótesis P siempre será más beneficioso tener un conjunto aun mayor de evidencias que incluya al anterior conjunto, pues permite tener acceso a un mayor cuerpo de evidencias para poder juzgar de mejor manera la veracidad de la postura, creencia o hipótesis P en cuestión, lo que también incluye el poder juzgar mejor el anterior cuerpo de evidencias inicial. Esto también aplicaría a la justificación de cada creencia o hipótesis particular dentro del conjunto de evidencias considerado. Así Goldman nos da un breve resumen de lo que es la hipótesis TEP:

*The idea is as follows. Suppose that comparative support relations are sufficiently determinate that any body of evidence either supports a random hypothesis P more than its negation not-P, or supports not-P more than P, or supports them equally. Then consider two sets of evidence propositions E and E\*, where E is a proper (contained) subset of E\*. In other words, E is a body of evidence premises contained within the larger body of evidence, E\*. Principle (TEP) says that when one set of evidence propositions favors P and the other set*

---

<sup>69</sup> “La argumentación crítica puede retar o rebatir los argumentos de un hablante por (A) presentar un derrotador, (B) negar la verdad de algunas premisas, o (C) negar la fuerza de la relación entre las premisas y la conclusión. Tal crítica o rebatimiento son generalmente verísticamente beneficiosos” (trad. a.)

<sup>70</sup> Goldman (1999) P. 145.

*favors not-p, the true hypothesis is usually the one favored by E\*, the more inclusive body of evidence.*<sup>71</sup> (Ibid, p. 145)”

Este principio sumado a la perspectiva de Goldman antes mencionada permite dar una mayor justificación epistemológica y filosófica a la postura confiabilista de Goldman en torno a las críticas y las objeciones, pues estas permiten reconsiderar la evidencia o información que se tiene para apoyar una cierta creencia o postura a través de nueva información o evidencia que puede criticar positiva o negativamente tal creencia, generando en el proceso una mayor confiabilidad tanto a la postura o creencia que se adquiera durante este proceso de crítica así como a las creencias relacionadas o implicadas dentro del conjunto de evidencias relacionadas.

La concretización que se puede reconocer desde esta postura para el fomento de una actitud crítica en los estudiantes es que el docente pueda enseñar los contenidos disciplinarios centrales por medio de un proceso que involucre tanto las objeciones y críticas que él pueda realizar al enseñar así como prestar especial atención a aquellas que los mismos estudiantes puedan presentar. Esto se puede realizar de las siguientes maneras: A. Por medio de una enseñanza lineal de contenidos en la cual el docente dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el refinamiento o consideración de sucesivas críticas u objeciones a los conceptos o temáticas enseñadas para dar lugar a los contenidos centrales definidos; o B. Por medio de una enseñanza dialéctica en la cual el docente dirija intencionalmente la enseñanza hacia determinados conceptos o perspectivas teóricas que posteriormente serán criticados tanto por el profesor como por los estudiantes para dar paso o a la enseñanza directa de los contenidos centrales de la clase o a otros conceptos pertinentes a la temática de la clase que serán también parte de un proceso de argumentación crítica, de manera que progresivamente el docente parta de concepciones erróneas o inexactas para presentar explícitamente los contenidos definidos de la clase. Ambas maneras de realizar la clase pueden ser caracterizadas como una enseñanza mediada por la importancia de las críticas y objeciones, en un caso tenemos una enseñanza más secuencial que va decantándose hacia los contenidos centrales y en el otro una enseñanza que intencionalmente es entorpecida por conceptos

---

<sup>71</sup> “La idea es la siguiente. Supongamos que comparativamente las relaciones de apoyo son lo suficientemente determinantes que cualquier cuerpo de evidencia o apoya una hipótesis aleatoria P, as que su negación no-P, o apoya no-P más que P, o las apoya de manera equivalentes. Entonces consideremos dos conjuntos de proposiciones de evidencia E y E\*, en donde E es un subconjunto apropiado (restringido) de E\*. En otras palabras, E es un cuerpo de premisas de evidencia contenidas dentro de un cuerpo más grande de evidencia, E\*. El principio (TEP) dice que cuando un conjunto de proposiciones de evidencia favorece P y el otro conjunto favorece no-P, la verdadera hipótesis es usualmente la que es favorecida por E\*, el cuerpo de evidencia más inclusivo.” (trad. a.)

o temas abiertamente erróneos o inválidos para que posteriormente se enseñen los contenidos centrales. Es digno de mencionar además que por mor de la perspectiva confiabilista de la crítica argumentativa, es posible validar ahora no tanto solo pedagógicamente sino también filosóficamente la enseñanza crítica de los contenidos centrales, pedagógicamente se reconoce la importancia del docente en enseñar a dudar y a criticar los contenidos de las clases y no darlos por seguros a los estudiantes; ahora filosóficamente se valida que se enseñen críticamente los contenidos a los estudiantes pues la crítica como proceso argumentativo es más benéfica en la adquisición de creencias verdaderas. Por tanto esta cuarta sugerencia docente para el fomento del pensamiento crítico en los estudiantes se perfila de la siguiente manera:

(1) Permitir el desarrollo abierto y explícito de los contenidos y sub contenidos desde críticas y objeciones argumentativas tanto preparadas de ante mano por el docente como las presentadas por los estudiantes.

Para que el docente pueda cumplir con esta sugerencia y pueda presentar los contenidos ya sea de una forma lineal o más dialéctica como los antes mencionados se plantean los siguientes requerimientos:

- i. Capacidad de planificar y organizar los contenidos en torno a posturas contrarias.
- ii. Buena formación disciplinaria que permite distinguir y relacionar posturas contradictorias, contrarias y semejantes.

La concepción confiabilista del pensamiento crítico permitiría así poder tener una visión positiva con respecto a las objeciones y a las críticas negativas debido a que estas conferirían al proceso argumentativo crítico un elemento de confiabilidad por el cual hay una mayor tendencia a adquirir creencias verdaderas. Existe por tanto una relación de implicancia entre la concepción de pensamiento crítico desarrollada desde Goldman y la valoración positiva de las críticas dentro de todo proceso de argumentación, lo que permite derivar y sustentar esta cuarta sugerencia y los requerimientos para el docente.

## V. Propiciar un ambiente de armonía y de libre circulación de ideas

Las anteriores sugerencias se centran en aspectos didácticos o estratégicos con respecto a cómo poder enseñar para un mayor fomento de una actitud crítica. Sin embargo muchas veces estos aspectos de enseñanza no son del todo factibles debido a un ambiente de aula poco propicio para una sana interacción entre los estudiantes y el docente. Por lo que ahora nos enfocaremos en el ambiente del aula y a modo de sugerencias se presentaran cuatro estrategias que el docente puede tomar para poder crear un ambiente más propicio para el fomento de una actitud crítica desde la postura confiabilista de Goldman.

### 1. Libre circulación de Ideas.

Una de las propuestas de Goldman en su epistemología social con respecto a la interacción social y las implicancias veritativas de las comunicaciones surge de su comparativa entre las relaciones comunicativas y las relaciones económicas en torno a la analogía del concepto de ‘libre circulación’ que se ocupa en economía para hablar del capital.

Dentro de la economía y la filosofía de la economía se ha hablado por mucho tiempo de la importancia de la libre proliferación de capital del cual se debiera esperar una mayor riqueza ecuánime de la sociedad; aspecto de la economía de libre mercado que hasta ahora se mantiene aunque con la necesaria regulación estatal en cierto grado. Con respecto a este concepto de que la libertad de capital supondría alcanzar cierta cualidad positiva para la sociedad algunos teóricos sociales han planteado que en el ámbito de las comunicaciones y la interacción social ocurriría algo análogo con respecto a la calidad de la información o los mensajes de un grupo social. La analogía plantea que la libre circulación de información, mensajes o ideas en un medio social trae consigo mayores beneficios sociales manifestados en una mayor calidad de la información, mensajes o ideas. Esta analogía es presentada por Goldman de la siguiente manera:

*According to this view, the best ways for a community to discover the truth is to ensure that a wide range of diverse views vigorously compete with one another in the public arena through critical examination. The public arena of such a debate is what is meant by the metaphorical marketplace<sup>72</sup> (Ibíd, p. 209)*

---

<sup>72</sup> “Según esta visión, las mejores formas para una comunidad de descubrir la verdad es asegurar que un amplio rango de visiones diversas compitan vigorosamente contra otras en la arena publica a través de la

Esta perspectiva de las relaciones sociales sin embargo no es del todo apoyada por Goldman debido a su enfoque sobre la argumentación. Independientemente a lo acertado que pueden ser las ideas y conceptos de la economía o de si la analogía entre economía e interacción social es correcta o no, existe un gran problema con mantener que una mayor cantidad de información traerá consigo una mejor calidad pues si hay completa libertad con respecto a las posibles ideas que puedan surgir esto no significa que vayan a ser buenas como dice Goldman:

*The second marketplace thesis asserts, roughly, that more argumentative speech is always veritistically better than less. But this approach focuses on quantity to the exclusion of quality, whereas both the truth-in-evidence principle and the Chapter 5 argumentation rules on which it builds place heavy emphasis on the quality of argumentation*<sup>73</sup> (Ibíd, p. 210)

El problema para considerar y aplicar este concepto de libre circulación es el poder cumplir con las condiciones epistemológicas anteriormente destacadas por Goldman. Sin embargo, reconociendo esta falencia con respecto a las interacciones sociales en general, se aboga por la aplicación de esta condición de libre circulación con respecto al ambiente del aula pues es posible satisfacer los requerimientos de calidad al hablar de aquellas ideas que los estudiantes pueden expresar.

El principal requerimiento que plantea Goldman para reconsiderar este modelo de ideas en el ambiente social es la falta de regulación en torno a la calidad de las ideas, información o argumentación que se pueda realizar en este medio social; testimonio de la realidad de estos problemas se pueden evidenciar hoy en día en las redes sociales en donde existe una gran proliferación de comentarios y escaso control sobre la calidad argumentativa de éstos. Pero si nos enfocamos en el ambiente del aula podemos reconocer grandes diferencias que permitirían satisfacer los requerimientos de Goldman

---

examinación crítica. La arena publica de tal debates lo que se entiende por el mercado metafórico” (trad. a.)

<sup>73</sup> “La segunda tesis del mercado afirma, aproximadamente, que más discursos argumentativos es siempre mejor veritísticamente que menos. Pero esta aproximación se enfoca en la cantidad para excluir la cualidad, mientras que tanto el principio de la verdad-en-la-evidencia como las reglas de argumentación del Capítulo 5 sobre el cual se fundamenta, ambas hacen un fuerte énfasis en la cualidad de la argumentación” (trad. a.)

y así considerar la valía de la libre circulación como argumentativa y veritísticamente beneficioso.

El principal requerimiento de Goldman es asegurar la calidad argumentativa de las ideas que puedan levantar en un medio social, en este caso en el aula; sin embargo en las anteriores cuatro sugerencias varias de las condiciones epistemológicas de Goldman fueron consideradas, incluyendo la hipótesis TEP, pero la mayor y crucial diferencia con respecto a otros ámbitos sociales es el papel que juega el profesor en la regulación de lo que los estudiantes plantean y de su papel corrector de sus argumentos. Estas dos principales diferencias nos permiten asegurar la calidad argumentativa de lo que en la sala de clases se puede discutir, y por tanto la reconsideración de la condición de libre circulación.

La adopción de esta condición implicaría, en el caso de la sala de clases, que hay mayor beneficio argumentativo y veritativo en la sala de clases en la medida en que un mayor número de estudiantes puedan manifestar críticamente sus posiciones con respecto a algún tema o contenido central siempre y cuando el docente regule tal participación según las reglas formales de argumentación y siguiendo las anteriores sugerencias sobre el argumentar. Estos beneficios argumentativos y veritativos en los estudiantes significa que entre mayor sea la participación regulada de los estudiantes mayor fomento del pensamiento crítico habrá ellos y que la sala de clases puede volverse en una instancia de confiabilidad en la adquisición de creencias verdaderas en la medida que se participa del proceso de argumentación crítica. Por lo que esta primera sugerencia sobre el ambiente del aula para el docente sería la siguiente:

(1) Organizar el ambiente del aula de tal manera que se permita a cada estudiante, en lo posible, participar activamente de la enseñanza ya sea manifestando de posición o criticando algún contenido.

Un modelo pedagógico que permita, en lo posible, la proliferación de ideas pertinentes de los estudiantes en relación a un tema argumentativo permitiría sintonizar tanto los procesos de pensamiento del alumno, sus intereses por los cuales encamina dichos procesos, y una argumentación efectiva con respecto a alguno de los contenidos presentados en clases. Para que el docente pueda cumplir con esta sugerencia deberá ser capaz de:

- i. Ordenar y organizar la sala de clases de tal forma que todos puedan participar.
- ii. Regular el orden y la calidad argumentativa de las ideas que los estudiantes sostienen.

Ambos puntos permiten suplir aquello que carece otros medios sociales en los cuales difícilmente se pudiera abogar por esta condición de libre circulación de ideas, o en los cuales haría falta otra reformulación de éste.

## 2. Favorecer un ambiente de buenas relaciones y valores críticos.

Que el docente pueda favorecer un ambiente propicio para que los estudiantes planteen libremente sus ideas y sus argumentos es fundamental para que se fomente una interacción sana para desarrollar el pensamiento crítico. Pero para que esta libre circulación pueda tener lugar se necesita con anterioridad tener un ambiente sano y propicio para la discusión de ideas. Este último punto es también abordado por Goldman, quien ofrece una serie de planteamientos que permitirían desde su concepción veritativa de la argumentación propiciar de manera más efectiva un sano ambiente del aula entre el docente y los estudiantes. Desde sus planteamientos se ofrecerán sugerencias para el docente para propiciar este ambiente y así fomentar una actitud crítica.

1. Fomentar la mayor participación argumentativa de los estudiantes por medio de actividades lúdicas que aligeren la carga de responsabilidad que los estudiantes pueden asumir al presentar una argumentación.

Dentro de las muchas maneras en las que una clase o una actividad pueden ser entendidas o enmarcadas por el profesor, Goldman ofrece una posibilidad viable para la realización de instancias argumentativas. Esta es entender la clase o actividad a realizar como una interacción de juego; la cual permitiría principalmente dos aspectos importantes que posibilitarían una interacción propicia a fomentar una actitud crítica: la ligereza de las instancias argumentativa, y el fomento de valores acordes a una actitud crítica.

Primeramente organizar instancias argumentativas como un juego permitirían en la visión de Goldman una mayor participación argumentativas de los estudiantes ante los temas planteadas por el profesor y ante las posibles dudas o críticas que puedan tener al resto. La organización lúdica permite esta participación al hacer más ligera las tareas encomendadas por el docente como dice Goldman: *“One possibility is to reframe argumentation as a playful interaction (Jones forthcoming: Ch. 7). By making light of an argument or dispute, hostility and tension are reduced”*<sup>74</sup> (Ibíd, p. 148)

El concebir una tarea o actividad como un juego organizado permite el incentive a participar y argumentar, es decir permite una libre circulación de ideas, dentro de un contexto libre de tensiones generadas por responder correctamente o por imposición del docente así como permite la interacción argumentativa sana entre los estudiantes sin que se esté disputando

En el ámbito educativo tanto en la docencia como en los teóricos se ha hablado mucho de los beneficios de concebir diferentes instancias como un juego organizado. Desde la postura de Goldman esto se refuerza al concebir las instancias pedagógicas del juego como un medio de confiabilidad que confieren a estas actividades dentro del ámbito crítico argumentativo de un valor veritativo, pues realizar actividades o clases argumentativas desde el juego permitiría una mayor y mejor adquisición de creencias verdaderas. Fomentar el proceso argumentativo crítico permite fomentar la adquisición de creencias verdaderas por el carácter fiable de este proceso.

Las instancias lúdicas que se pueden realizar pueden variar según el docente o la propuesta sin embargo los anteriores aspectos de organización adecuada y ligereza que posibilite una mayor participación estudiantil deben ser claves. Los requerimientos que el docente debe cumplir para generar estas instancias son:

- i. Capacidad organizativa tanto curricular como práctica para presentar instancias lúdicas de argumentación sea como clase o actividad.
- ii. Habilidades blandas propicias para la empatía ante los estudiantes y para poder ser mediador entre las interacciones.

---

<sup>74</sup> “Una posibilidad es replantear la argumentación como una interacción lúdica (Próximo capítulo 7 de Jones). Por medio de hacer liviano un argumento o disputa, la tensión y la hostilidad son reducidas” (trad. a.)

2. Fomentar relaciones e interacciones entre los estudiantes por medio de una organización valórica grupal concordante a las actitudes del pensamiento crítico.

En la anterior sección dedicada al análisis del concepto de pensamiento crítico desde Harvey Siegel se estableció la relación que hay entre el pensamiento crítico y la autonomía, en donde los aspectos actitudinales y valóricos permiten esta conexión entre el área cognitiva y emocional de las personas. Se reconocieron por tanto la importancia de ciertos valores necesarios para establecer relaciones humanas más propicias para pensar críticamente.

Sobre estos valores interpersonales del pensamiento crítico Goldman presenta diferentes ejemplos culturales en donde la disputa argumentativa se potencia o se desaliente dependiendo de los valores que se privilegien en cada cultura:

*In almost every culture, and especially in certain cultures, there are norms that deter critical argumentation. It is widely said that in Japanese and other Asian cultures people are encouraged to conduct their discourse so as to preserve harmony. The expression of conflict, including verbally explicit disagreement, is said to be discouraged. To the extent that this is true, it creates disincentives for critical argumentation*<sup>75</sup> (Ibíd, p. 147)

Existen por tanto ciertos valores más propicios para el fomento del pensamiento crítico que otros como pueden ser la tolerancia o el respeto hacia las posturas de otros. Aquellas culturas que inhiben estos valores críticos en favor de valores relacionados a la armonía social no deben ser del todo desdeñadas pues Goldman reconoce que en cada uno de estos valores epistemológicos como la verdad, el escepticismo sano, o la búsqueda constante de evidencias; se dan en un contexto social amplio que depende de una forma mínima de armonía social entre las personas con distintas posturas para su coexistencia, así lo mantiene cuando dice que:

---

<sup>75</sup> “En casi todas las culturas, y especialmente en ciertas culturas, existen normas que desalientan la argumentación crítica. Es ampliamente dicho que en Japón y otras culturas de Asia las personas son animadas a dirigir sus discursos para poder preservar la armonía. La expresión de conflicto, incluyendo el desacuerdo verbal explícito, se dice que esta desalentado. En la medida en que esto es verdad, se crea desincentivos para la argumentación crítica” (trad. a.)

*As I have emphasized repeatedly, veritistic epistemology does not claim that truth is the supreme value, that it trumps all other values. It can certainly be maintained that harmony is more important than truth (or knowledge), and when the two conflict, let truth be damned. Veritistic epistemology takes no stance on this issue. The relative importance of truth and social harmony is for other inquiries to settle. But veritistic epistemology is interested in devices or practices that might circumvent or reduce the ostensible conflict between debate and harmony*<sup>76</sup> (Ibíd, p. 148)

Por ello como parte de los valores y prácticas relacionadas que se sugieren para que el docente propicie un ambiente de sana crítica son tanto la importancia de la disputa sana, participar activamente en temas argumentativos, y la armonía entre las diferentes perspectivas y posturas en disputa. Este fomento de valores de una actitud crítica sana puede ser realizado por el docente cumpliendo con estos requerimientos:

- i. Capacidad de mediar entre diferentes posturas e ideas.
- ii. Habilidades blandas que permitan generar un ambiente de discusión sano
- iii. Habilidades blandas de considerar y escuchar el discurso de cada estudiante.

3. El fomento de valores epistemológicos individuales sanos para el fomento del pensar crítico individual.

Estrechamente relacionado con lo anterior están aquellos valores propios del ámbito epistemológico y que aunque en este apartado se traten como individuales siempre estos pueden potenciarse en las relaciones interpersonales y grupales dentro del aula. Valores epistemológicos como; la falibilidad del hombre, la importancia de conocer la verdad, cambiar de postura ante evidencia contraria o de reconocer el error ante los demás son algunos ejemplos que el docente puede remarcar a lo largo de la realización de sus

---

<sup>76</sup> “Así como he enfatizado repetidamente, la epistemología veritística no afirma que la verdad es el valor supremo, que triunfa por sobre todos los otros valores. Se puede decir con certeza que mantener la armonía es más importante que la verdad (o el conocimiento) y cuando los dos entran en conflicto, sea la verdad condenada. La epistemología veritística no toma posición en este asunto. La importancia relativa de la verdad y la armonía social debe ser establecida por otras investigaciones. Pero la epistemología veritística está interesada en dispositivos o prácticas que pueden evitar o reducir el ostensible conflicto entre el debate y la armonía” (trad. a.)

clases, actividades o instancias específicas de argumentación. Esta forma de abordar la enseñanza desde estos valores lo expresa Goldman:

*Another useful approach is to preach the (accurate) message that truth is hard to come by, people are highly fallible, more relevant evidence can always be found concerning (contingent) propositions, so it is no embarrassment to have other people, in different evidential situations, introduce new considerations that require abandonment of one's previous view. Mutual correction is just part of the social quest for truth<sup>77</sup> (Ibíd, p. 149)*

Dentro del ámbito educativo el profesor solamente puede fomentar estos valores desde la enseñanza valórica que ofrece durante las clases mismas de manera implícita o explícitamente manifestando la importancia de estas valoraciones, y por supuesto, actuar acorde a tales valores. El considerar la importancia de los valores epistemológicos para la formación de cada estudiante permite una mayor posibilidad que ellos puedan vivir acorde a estos valores y por tanto tener actitudes propicias para pensar críticamente. Los requerimientos para que el docente enseñe estos valores transversalmente son:

- i. Capacidad de mediar entre diferentes posturas e ideas.
- ii. Habilidades blandas que permitan generar un ambiente de discusión sano.
- iii. Habilidades blandas de considerar y escuchar el discurso de cada estudiante.

Sin embargo a modo de precaución ante estas dos sugerencias valóricas se debe destacar que el fomento de estos valores son más acorde a una concepción veritativa del pensamiento crítico como la planteada por Goldman que para una que no considere el elemento veritativo. Pensar el proceso de argumentación crítico como un proceso veritativo permite tanto dar sustento a estas sugerencias valóricas así como prevenir una radicalización en la enseñanza que pase por alto la armonía social que debe haber tanto en la sala de clases como en la vida de cada estudiantes.

---

<sup>77</sup> “Otra aproximación útil es hablar el (cierto) mensaje que la verdad es difícil de lograr, las personas son altamente falibles, más evidencia relevante puede ser siempre encontrada con respecto a proposiciones (contingentes), así que no es vergonzoso tener otras personas, en diferentes situaciones de evidencia, que introducen nuevas consideraciones que requieran abandonar las visiones previas de uno. La corrección mutua es solo parte de la búsqueda social de la verdad” (trad. a.)

Uno de los problemas que surgió con respecto a los documentos ministeriales es la falta de una conceptualización de un pensamiento crítico que permita tanto una formación personal de cada estudiante así como una relación en torno a la adquisición de creencias verdaderas. Enfocarse solamente por este primer elemento pudiera significar una enseñanza excesivamente relativista de parte del docente; en donde se piense que en pro del pensamiento crítico se debe fomentar en los estudiantes valores epistemológicos relativistas; como si el escepticismo radical o el nihilismo epistemológico fueran necesarios para una enseñanza crítica. Ejemplos de este estilo de enseñanza valórica lo tenemos tanto en filosofía como en historia como lo plantea Goldman:

*Philosophical confusion often frightens people away from truth. The fact that historical claims are open to revision and subject to debate does indicate that such claims are never certain or “absolute” (in one sense of the latter term). But the epistemic status of “not certain” or “revisable” does not imply the metaphysical status of “not objectively true.” Very few propositions, if any, are certain or unrevisable. This does not mean that only these few are true. “Not certain” means that a proposition could be overthrown by further evidence, not that it will. Being revisable or uncertain does not prevent a proposition from “fitting” the relevant portion of reality and hence being true.*<sup>78</sup> (Ibíd, p. 370)

Esto simplemente degenera de un pensamiento crítico a un escepticismo acrítico; por el contrario reconocer un concepto de verdad amplio como el presentado en el caso del confiabilismo permite concebir una enseñanza valórica fuertemente crítica así como estrechamente ligada a la verdad, pues como antes se mencionó esta ya no se concibe como una relación necesaria entre una determinada creencia y el mundo sino como una cualidad conferida a aquellos procesos que en su propensión general permiten adquirir creencias verdaderas del mundo.

Es por ello que desde este fundamento confiabilista se vuelve factible la relación entre valores que insten a la búsqueda de la verdad y la importancia de la armonía en las

---

<sup>78</sup> “La confusión filosófica a menudo asusta a las personas lejos de la verdad. El hecho de que las afirmaciones históricas están disponibles para ser revisadas y ser sujetas a debate no indica que tales afirmaciones nunca son certeras o “absolutas” (en un sentido del último término). Pero el estatuto epistémico de “no certero” o “revisable” no supone el estatus metafísico de “no es objetivamente verdad”. Muy pocas proposiciones, si alguna, son certeras o no revisables. Esto no significa que solo alguna de ellas son verdad. “no certeras” significa que una proposición podría ser derribada por más evidencia, no que lo será. Ser revisable o incierto no previene a una proposición de “ajustar” la porción relevante de realidad y por tanto ser verdadera” (trad. a.)

disputas así como un escepticismo sano en los estudiantes. Ambas propuestas valóricas y sugerencias para el docente se enmarcan por tanto en este tipo de escepticismo aunque en última instancia en este tema delicado de la enseñanza valórica de los estudiantes siempre está presente la prudencia y toma de decisión que el docente debe tener al enseñar.

## 10. Conclusiones

El análisis realizado del concepto de pensamiento crítico en los diferentes documentos ministeriales nos ha mostrado principalmente una falta de claridad y especificación sobre lo que se debe entender cuando se habla de pensamiento crítico así como un enfoque reduccionista enfocado principalmente en las habilidades y competencias.

En la LGE se ha podido reconocer cómo se le daba importancia tanto al pensamiento crítico como a la autonomía en la confección de sus objetivos educativos, sin embargo la importancia real que se le dio al concepto se relegaba a un mayor enfoque en las habilidades respecto a las Bases del 2015 y a un pequeño desarrollo en la propuesta del 2017 del Área de Aprendizaje de Lengua y Humanidades'. Mientras que en los antiguos programas curriculares del 2005 y 2009 escasamente hay un desarrollo sobre este ideal educativo, enfocándose a hacer mención general de términos relacionados como '*crítica*', '*pensamiento*', '*análisis*' y '*reflexivo*'; pero sin ofrecer una mejor unidad conceptual a estos.

Esta falta de coherencia interna y de desarrollo en torno al pensamiento crítico ha mostrado cómo efectivamente existe una carencia respecto a un concepto riguroso de pensamiento crítico y de un marco teórico adecuado en el cual entenderlo, lo que a su vez hace infructuosa las derivaciones tanto teóricas como prácticas que se puedan a ser de un concepto de por sí carente de rigurosidad.

Por último también se pudo evidenciar, desde un análisis epistemológico, cómo los supuestos que sostienen la noción general de pensamiento crítico de los documentos ministeriales se nutren de una visión evidencialista e internalista de la justificación, lo que se ha mostrado, compromete a esta noción del pensamiento crítico con una serie de problemáticas filosóficas de gran envergadura.

Todas estas problemáticas en conjunto motivaron a la necesaria confección de un concepto de pensamiento crítico que supliera las carencias de los documentos ministeriales antes mencionadas. Confección del concepto que se pudo lograr nutriéndose, en sus bases, de la nueva corriente epistemológica llamada '*confiabilismo*'; la cual además de poder satisfacer los requerimientos planteados nos ha permitido derivar un elemento veritativo dentro del concepto de pensamiento crítico; elemento que en su mayor extensión, dentro de la epistemología social, nos permitió evaluar la

justificación de una proposición, proceso o factores y prácticas sociales según el nivel de confiabilidad que poseen en la adquisición de creencias verdaderas.

Desde este elemento, por ejemplo, se pudo fundamentar filosóficamente un concepto de pensamiento crítico que no contenga en sus definiciones básicas términos epistémicos como fue el caso del evidencialismo, al incorporar los términos de causalidad, proceso y verdad; permitió ofrecer una teoría de la justificación que no se redujera únicamente a estados o experiencias mentales sino también, desde los procesos fiables, apuntara a creencias verdaderas; y también se pudo formular un concepto de pensamiento crítico que armonice o compatibilice el necesario desarrollo personal de los estudiante que hacen uso de la crítica con la importancia de la crítica no para relativizar la verdad sino que poder, de hecho, adquirir creencias verdades.

Habiéndose confeccionado este concepto de pensamiento crítico desde los componentes esenciales y de las fases principales en que se despliega desde los planteamientos del teórico Harvey Siegel, y también habiendo incorporado dentro del componente normativo una mayor rigurosidad filosófica desde los aportes epistemológicos del confiabilismo de Alvin Goldman, se procedió a reformular en primer lugar el concepto general de pensamiento crítico hallado en la documentación ministerial, reformular escrituralmente la propuesta curricular del 2017 desde este nuevo concepto de pensamiento crítico veritativo.

Se mostraron dentro de esta reformulación escritural la incorporación de este nuevo concepto en el apartado introductorio para cada área de aprendizaje, en el apartado introductorio del área de aprendizaje de *'Lengua y Humanidades'*, y por último en el apartado introductorio del contenido curricular de la enseñanza de la filosofía. Destacando en cada uno de ellos la incorporación de esta definición tripartita del pensamiento crítico, las bases confiabilista y su derivación veritativa.

Con respecto a los medios de concretizar el ideal educativo del pensamiento crítico propuesto en la LGE, desde este nuevo concepto confiabilista y veritativo, se propusieron principalmente tres medios en que se pudiera fomentar el pensar crítico en los estudiantes; tres medios que también se correlacionan a las tres acepciones mantenidas en el currículum para la enseñanza disciplinaria, es decir, una concretización a través de contenido, habilidades y actitudes.

En el caso de una mediación conceptual del pensamiento crítico se propuso la incorporación dentro de una sub unidad, ya sea como parte de las ya establecidas o de manera independiente, en la cual se pudiera enseñar las características epistemológicas,

metafísicas y prácticas del pensamiento crítico, aspectos pertinentes al concepto que fácilmente se pueden ubicar en relación a una introducción de la filosofía, las metodologías de la filosofía o a los problemas de metafísica y epistemología. Cada uno de estos casos como sugerencias que demuestran la viabilidad de esta aproximación a fin de formar estudiantes con un pensamiento crítico e independiente.

Por último en el caso de la enseñanza actitudinal del pensamiento crítico se propusieron cinco sugerencias generales dirigidas al docente cómo guía que le permitieran conocer cómo y de qué manera es posible una enseñanza que efectivamente favorezca el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Dentro de las cuales las primeras dos se enfocaron en la forma en la que el docente puede presentar los contenidos y del lenguaje que éste ocupa; la tercera y la cuarta en la importancia de enseñar y posibilitar el elemento crítico dentro de la clase, y la quinta en la creación de un ambiente que propicie una interacción social en la clase que fomente valores propios del pensamiento crítico.

La problemática inicial dentro del currículum planteaba el desafío filosófico de fundamentar y formular el concepto de pensamiento crítico, y la hipótesis que se propuso fue que éste era mejor entendido como un proceso conducente a la verdad y por tanto siendo la adquisición de creencias verdaderas el principal objetivo epistémico de la educación. Tanto desde los planteamientos teóricos del confiabilismo de Goldman como desde sus implicancias para el docente es posible sostener afirmativamente esta hipótesis y pensar en la verdad como fin educativo dentro de nuestro sistema educativo.

En resumidas tanto el análisis epistémico que se ha realizado en torno a los objetivos educativos como su reformulación educativa y filosófica nos ha permitido desarrollar una reformulación curricular del concepto de pensamiento crítico y ofrecer medios por medio de los cuales se pueda fomentar este ideal educativo en el contexto actual. Un contexto que, como hemos podido reconocer, se destaca por la necesidad de formar ciudadanos autónomos para nuestra sociedad chilena como lo plantean la propuesta curricular 2017 y en el cual, aunque se hable de la relevancia de tener una actitud crítica como lo expresa la LGE, no se le ha dado todo el cuidado y atención protagónica que debiera tener.

Las derivaciones que se realizaron de este nuevo concepto de pensamiento crítico confiabilista nos ha mostrado como la enseñanza del docente puede encauzarse por directrices veritistas a través de formas de enseñanzas que sean al mismo tiempo críticas y que posibiliten la adquisición de creencias verdaderas siempre por medios no

impositivos. Sin embargo cabe mencionar que respecto al paradigma veritativo que plantea Goldman también pudieran hacerse derivaciones dirigidas al estudiante como es el caso del levemente mencionado interés estudiantil o desde el ámbito de la toma de decisiones curriculares respecto a que contenidos específicos se pueden enseñar en la escuela, siendo cada uno de estos abordajes igualmente desde una epistemología confiabilista. Por tanto el impacto del confiabilismo en la estructura curricular puede ser mucho más amplio y extenso dependiendo de aquello que se desee abordar en la educación.

Esta investigación permitió arrojar luces respecto a cómo se puede interpretar el fin educativo que tiene nuestro sistema escolar al integrar a las personas a la sociedad. En esta interpretación se hizo evidente cuán importante es la perspectiva educativa y filosófica que tengamos en la formulación de estos objetivos y los medios que se proponen para alcanzarlos. Debido a este carácter variado que se puede tener respecto a esta interpretación cabe también la posibilidad de reconocer nuevas problemáticas y nuevos caminos alternativos por los cuales concebir los objetivos educativos y el pensamiento crítico tomando en cuenta el constante cambio de posturas teóricas como sociales en que nos encontramos, los cuales se reconocen en los documentos ministeriales. Se abre por tanto la puerta para que desde estos posibles aportes se puede progresar más sobre el entendimiento que se tiene de la educación y siendo el concepto unificador el de objetivo educativo.

## 9. Bibliografía

- A. Stroll. (2002) *“La filosofía analítica del siglo XX”*, Ed. Siglo veintiuno.
- Charland, Louis C., "Decision-Making Capacity", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2015 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/fall2015/entries/decision-capacity/>.
- Giannini, H. (1988) *“Breve Historia de la Filosofía”* Ed. Universitaria, Santiago, Chile.
- Goldman, A. I. (1979). *“What Is Justified Belief?”* in G. Pappas, ed., *Justification and Knowledge*. Dordrecht: Reidel.
- Goldman, A. I. (1992) *“Liaisons: philosophy meets the cognitive and social sciences”*. Ed: Massachusetts Institute of Technology
- Goldman, A. I. (1999a) *“Knowledge in a Social World”*. Ed. Oxford University Press.
- Goldman, A. I. (2002) *“Pathways to Knowledge”*. Ed. Oxford University Press.
- Goldman, A. I. (2011) *“Toward a Synthesis of Reliabilism and Evidentialism?”* en T. Dougherty (Ed), *Evidentialism and its Discontents*, pp. 254-280. Oxford University Press.
- Goldman, Alvin and Beddor, Bob, *“Reliabilist Epistemology”*, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2016 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/reliabilism/>.
- Goldman, Alvin and Blanchard, Thomas, *“Social Epistemology”*, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2016 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/epistemology-social/>.
- Glock, H. (2008) *“What is analytical Philosophy?”* Ed. Cambridge University Press.
- I. Copi. (1969) *“Introducción a la lógica”*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación (2009) *“Ley General de Educación”*. Ed. Mineduc, Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2005) *“Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media”*. Ed. Mineduc, Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2009) *“Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media”*. Ed. Mineduc, Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2012) *“Bases Curriculares Educación Básica”*. Ed. Mineduc, Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2015) *“Bases Curriculares 7° básico a 2° medio”*. Ed. Mineduc, Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2017) *“Nuevas Bases Curriculares para 3° y 4° Medio”*. Ed. Mineduc, Santiago, Chile.
- Pappas, George, *“Internalist vs. Externalist Conceptions of Epistemic Justification”*, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (fall 2014 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/fall2014/entries/justep-intext/>.
- Phillips, D.C. and Siegel, Harvey, *“Philosophy of Education”*, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2015 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/win2015/entries/education-philosophy/>.

- Roberson, E. (2009) "*Philosophy of education*". En H. Siegel, ed. Oxford: Oxford university press.
- Scheffler. I. (2009). "*Worlds of Truth: A Philosophy of Knowledge*". Ed. Wiley-Blackwell.
- S. Friedrich. (1992). "*Knowledge and Belief*". Ed. Routledge.
- Siegel, H. (1985) "*Informal Logic. Educating Reason: Critical Thinking, Informal logic, and the Philosophy of Education*". V11.2&3, Spring&Fall.
- Siegel, H. (2010) "*Critical Thinking*". International Encyclopedia of Education, Vol. 6, pp. 141-145.
- Steup, Matthias, "Epistemology", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (fall 2016 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/fall2016/entries/epistemology/>>.