

PENSAMIENTO CRÍTICO, LÓGICA Y FILOSOFÍA

Tamara Illuminati
Shapiro Carmina
F. Hum. y Ar. - U.N.R.
Profesoras de Filosofía

Resumen: En la presente ponencia nos dedicaremos a reflexionar acerca de lo que se considera “pensamiento crítico”, poniéndolo en relación con cierta concepción de la inteligencia que tiende a asemejar el ser críticos e inteligentes con poder razonar de manera correcta. Sin embargo, consideramos que el pensamiento no puede reducirse a un mero razonar de manera correcta y lógica. Surge entonces el interrogante acerca de qué lógica debe trabajarse en las escuelas.

¿De qué hablamos cuando hablamos de pensamiento crítico?

Si examinamos los documentos ministeriales de educación no tardaremos mucho en notar que la más repetida expectativa de logro es que el estudiante desarrolle un *pensamiento crítico*. Como profesores estamos habituados a encontrarnos con este tipo de expresiones y por naturalización o atractivo estético, vaya a saber uno, las repetimos en nuestros programas de estudio pregonando por la filosofía como *actividad crítica*. Pues bien, ¿de qué hablamos cuando hablamos de pensamiento crítico? ¿Qué implica pensar críticamente?

El término “Crítico” suele asociarse a palabras como capacidad, juicio, actitud, conocimiento, mirada. Hasta aquí pareciera que pensar críticamente se corresponde directamente con la capacidad para argumentar, definir, realizar inferencias, analizar discursos. Pensar críticamente equivale a pensar lógicamente. Pero, ¿es suficiente esto?

Matthew Lipman introduce la idea de Pensamiento de Orden Superior. Este peculiar modo de pensar al pensamiento suma a la actitud crítica un despliegue creativo. Ahora bien, podríamos decir rápidamente que la propuesta de Lipman no aporta nada a nuestra pregunta inicial sino que la complejiza puesto que no sólo repite el término “*crítico*” sino que agrega otro.

Sin embargo, Lipman propone una lúcida reflexión al respecto. Sostiene que estas dimensiones del pensamiento no se desenvuelven independientemente una de otra, como si correspondiesen a universos paralelos que no se conocen ni conocerán. Más bien, lo crítico y lo creativo del pensamiento mantienen entre sí una relación dialéctica en donde no se despliega uno sin el otro. En otras palabras, el pensamiento crítico ya no queda reducido a pensar lógicamente; aquí, pensar críticamente supone como condición necesaria *ser creativos*.

“Así, por un lado, tenemos un juicio crítico que fluye por el pensamiento creativo y un juicio creativo que cursa a través del pensamiento crítico. Por otro lado, tenemos un pensamiento crítico y un pensamiento creativo que se

penetran mutuamente generando el pensamiento de orden superior. Cada uno acude a la llamada del otro, y viceversa. Es precisamente este excitante juego que pone en funcionamiento esquemas de engranaje el que puede mostrarnos el dinamismo que afecta al pensamiento complejo".¹

¿Se puede enseñar a ser creativos? ¿Existe una *forma*, susceptible de ser transmitida, que nos haga ver el mundo creativamente? Esto último es intuitivamente bastante extraño, ¿no? Tan sólo un necio podría pensar en la creatividad como una suerte de óptica pre-configurada a través de la cual se observe el mundo (pedir disculpas a los necios presentes en la sala).

¿Es entonces la creatividad una habilidad natural, de la que algunos disponen y otros no? Esta idea es cotidianamente repetida; más de una vez habremos escuchado decir "yo, creatividad cero". La creatividad no se entiende como una *forma* capaz de ser enseñada sino más bien como un *don*. Según esta postura, muchos de nosotros estaríamos determinados, vaya a saber por qué causas, a no ser creativos. Es un tanto cruel, ¿no les parece?

Ahora bien, existe al menos una posibilidad más para pensar en la creatividad. Si bien es contra intuitivo considerar que se pueda enseñar a ser creativos, no lo es tanto la idea de que se pueda aprender. De esta manera podemos decir que del mismo modo que aprendemos a tocar la guitarra, tocando; aprendemos a ser creativos, siéndolo.

Entonces el pensamiento crítico supone como condición necesaria pensar creativamente. Si asumimos que la creatividad se despliega en su propio ejercicio tal vez desde la práctica docente sea un lindo gesto no sólo interesarnos los contenidos sino también ser sensibles a la necesidad de habilitar los espacios para que esto ocurra.

¿De qué manera puede la lógica contribuir al pensamiento crítico?

En la década del '60 cuando empezaban a fabricarse las primeras computadoras electrónicas, emergió la pregunta acerca de la inteligencia artificial: ¿podían esas máquinas ser inteligentes? Ciertamente no eran como las otras máquinas hasta entonces fabricadas por el hombre. Éstas, las computadoras, prometían la resolución de algunos problemas matemáticos que hasta entonces habían sido tremendos rompederos de cabeza para los investigadores. Un ejemplo de esto es la obtención, en 1966, del record de 250.000 cifras decimales del número Pi por un computador IBM.

A veces parece sobreflotar la idea de que el pensamiento crítico no consiste más que en saber detectar razonamientos falaces, incorrectos o no válidos. Como si se tratara de una especie de lectura meramente sintáctica de los discursos, en base a la cual se podría determinar su corrección. Sin embargo, como quedó dicho en la sección anterior, y siguiendo a Lipman, el pensamiento crítico implica un cierto entramado entre creatividad y crítica.

¹ LIPMAN, Matthew. *Pensamiento complejo y Educación*. Ed. De la Torre. Madrid. 1998.

Para continuar pensando esto, quisiera tomar un comienzo de definición de inteligencia que hace el cientista de la computación y especialista en robótica Gonzalo Zabala en su libro *Robots. O el sueño eterno de las maquinarias inteligentes*. Zabala sostiene:

*"[...] podemos afirmar que una condición necesaria para la inteligencia es la capacidad de interpretación semántica de los símbolos, sean estos textos, imágenes, sonidos u otros."*²

La interpretación semántica a la que refiere el autor se opone, precisamente, al desarrollo de una interpretación sintáctica. Esta última asignaría significado a los símbolos según la función que estuvieran cumpliendo en el texto³, mientras que la primera apelaría a elementos extra-textuales para atribuir significado a los símbolos. De esta manera, la inteligencia no tiene que ver solamente con poder comprender o saber comprender el rol que juega un término dentro de una frase, sino que implica toda una serie de relaciones conceptuales, culturales, históricas, subjetivas... El significado no está dado en lo que se presenta "ahí", sino que es producto de la superposición y entrecruzamiento de muchos factores, entre los cuales se encuentra también lo no-dicho.

Sostiene además Zabala que "una computadora sólo realiza procesos sintácticos, sin tener conciencia ni comprensión semántica de los contenidos procesados"⁴. Con esto añade una característica a su conceptualización de la inteligencia, a saber, la de ser consciente de sí. La apercepción leibniziana.

La posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico está íntimamente relacionada con la posibilidad de desarrollar la inteligencia. Desde la perspectiva aquí sostenida acerca de la inteligencia, podemos afirmar que la reflexión acerca de las maneras de interpretar y la puesta en práctica de esas diferentes maneras de interpretar, favorecerán el desarrollo del pensamiento crítico.

Claudio Arca⁵ retoma de Salazar Bondy una caracterización de tres modalidades de enseñanza de la lógica. Una en la que se presenta a la lógica como un complemento psicológico o discursivo para mejorar la rigurosidad argumentativa; otra en la que la lógica se presenta como sistema formal cuyas reglas y estructura los alumnos deberían llegar a dominar; y una tercera en la que la lógica misma se vuelve objeto de reflexión. Arca descarta desde un primer momento la posibilidad de que se pueda, en las escuelas, reflexionar acerca de los principios que organizan la lógica o que surgen en y a partir de ella, alegando que corresponde a otros niveles de enseñanza.

Si entendemos la lógica solamente de la segunda manera, cabe afirmar que realizar un curso de lógica no alcanza por sí mismo para incentivar el pensamiento crítico. Es condición

² ZABALA, Gonzalo. *Robots. O el sueño eterno de las maquinarias inteligentes*. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires. 2012. Pág. 43.

³ Decimos 'texto' en sentido amplio, como aquel material sobre el que se piensa.

⁴ ZABALA. *Op. Cit.* Pág. 45.

⁵ Cf. ARCA, Claudio. *La enseñanza de la Lógica: dificultades y propuestas innovadoras*. Pág. 240-241. En CERLETTI, Alejandro A. (Comp.) *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Ed. EUDEBA. Buenos Aires. 2009.

necesaria, pero no suficiente. Claramente la comparación del cerebro con una computadora no alcanza para explicar la inteligencia...

Sin embargo, podemos tomar una posición más flexible al respecto. Desde nuestro punto de vista, consideramos valioso y posible plantear la reflexión sobre las problemáticas y principios de la lógica. La lógica como la conocemos hoy es una construcción histórica y se fundamenta sobre cierta visión del mundo, y en ambos sentidos es posible de ser interrogada.

Tomemos el ejemplo del principio de identidad. La pregunta por la identidad es una pregunta que atraviesa nuestra existencia en el mundo, y ciertamente atraviesa a esos jóvenes que se hallan próximos a terminar el secundario, o a esos niños que se están transformando en púberes. La famosa paradoja del barco de Teseo expresa maravillosamente la complejidad que encierra el asunto. En las paradojas encontramos otro aspecto de la lógica que no debería quedar oculto para los estudiantes.

Alcanzar y analizar los límites de los sistemas lógicos que conocemos, favorece el desarrollo de la perspectiva de que el conocimiento no es algo acabado y fijo, sino que es una construcción histórica que se reactualiza constantemente y cuyas raíces son profundamente sociales.

Si continuamos este análisis particular del principio de identidad, podemos retomar el planteamiento que Renata Lima Aspis realiza desde una perspectiva deleuziana. Lima Aspis sugiere incorporar el concepto de Deleuze de *disyunción inclusiva*:

"[...] a partir de la explicitación de dos proposiciones disyuntivas (esto o aquello), cuyos términos se negarían mutuamente imposibilitando una relación, se admite un movimiento de inclusión en el que la disyunción engloba una posible conjunción. Obsérvese que, en la lógica, en nuestra lógica, toda disyunción es excluyente, no hay relación entre los términos que se oponen, uno es la negación del otro. [...La disyunción inclusiva o síntesis disyuntiva] propone una disyunción sin exclusión."⁶

Como sosteníamos más arriba, resulta interesante abrir este tipo de reflexión y/o debate sobre la organización misma de la lógica, ya que se puede notar que la adopción de unos principios u otros trae aparejadas diferentes consecuencias epistemológicas y políticas. Pensemos en nuestras existencias situadas en la América Latina, tierras atravesadas por un proceso de conquista (o varios...). Pero no sólo somos latinoamericanos. Somos además, frutos de la conquista española, con una carga cultural diferente por ejemplo a la portuguesa. Y somos además, argentinos, nación que supo abrirse a las inmigraciones más variadas. Como invita a

⁶ Cf. LIMA ASPIS, Renata. *La lógica de Deleuze, la formación de jóvenes y la enseñanza de la filosofía*. en KOHAN, Walter O. (Comp.). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia*. Ed. Novedades Educativas. Buenos aires. 2014. Pág. 51.

pensar un texto de Judith Shapiro, somos el fruto directo más lejano de la conquista: somos a la vez conquistador y conquistados⁷.

Sostener que la identidad es una, unívoca e idéntica a sí misma, no parece contemplar otras variantes y complejidades. En nombre de una cultura Una fue que se realizó la sangrienta conquista. Todavía hoy encontramos países, como los Estados Unidos, que pregonan esos discursos (“en nombre de mi visión del mundo es que te quiero mostrar la verdad”). Interrogar las visiones de mundo que subyacen a esos principios se vuelve un ejercicio de vital importancia para incentivar el desarrollo del pensamiento crítico. Sin una reflexión política, sin una reflexión acerca de la otredad y de la historia, corremos el riesgo de que nuestra imagen de la inteligencia se asemeje demasiado a una computadora...

Referencias bibliográficas

- ARCA, Claudio. *La enseñanza de la Lógica: dificultades y propuestas innovadoras*. Pág. 240-241. En CERLETTI, Alejandro A. (Comp.) *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Ed. EUDEBA. Buenos Aires. 2009.
- LIMA ASPIS, Renata. *La lógica de Deleuze, la formación de jóvenes y la enseñanza de la filosofía*. en KOHAN, Walter O. (Comp.). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia*. Ed. Novedades Educativas. Buenos aires. 2014.
- LIPMAN, Matthew. *Pensamiento complejo y Educación*. Ed. De la Torre. Madrid. 1998.
- SHAPIRO, Judith. *Imágenes de la conquista*. Inédito.
- ZABALA, Gonzalo. *Robots. O el sueño eterno de las maquinarias inteligentes*. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires. 2012.

⁷ SHAPIRO, Judith. *Imágenes de la conquista*. Inédito. Inspirado en el poema de Juan Gelman titulado *Exilio XXV*: “Europa fue la cuna del capitalismo y al niño ése, en la cuna, lo alimentaron con oro y plata del Perú, de México, Bolivia. Millones de americanos tuvieron que morir para engordar al niño, que creció vigoroso, desarrolló lenguas, artes, ciencias, modos de amar y de vivir, más dimensiones de lo humano. ¿Quién dijo que la cultura no tiene olor? Paso por Roma, por París, bellísimas. En vía del Corso y Bulmish huelo de pronto a Taíno devorado por perros andaluces, a Orejas de Ona mutilado, a Azteca deshaciéndose en el lago de Tenochtitlán, a Inquite roto en Potosí. A Querandí, Araucano, Congo, Carabail, esclavizados, masacrados. No olés a viejo Eu-ropa. Olés a doble humanidad, la que asesina, la que es asesinada. Pasaron siglos y la belleza de los vencidos pudre tu frente todavía.”