

## CAPÍTULO 11

# ¿ES NECESARIO UN NUEVO PENSAMIENTO CRÍTICO PARA LA ERA DIGITAL?

Yaiza Sánchez-Pérez \*

Juan Luis Fuentes Gómez-Calcerrada \*\*

\* Universidad Internacional de La Rioja

\*\* Universidad Complutense de Madrid

### 1. Introducción

**L**a pedagogía puede ser entendida como un proceso de antropogénesis intencional cuyo objetivo es alcanzar la plenitud individual y comunitaria mediante la acción educativa. El pensamiento crítico se convierte así en un elemento necesario para que nuestros comportamientos se dirijan a la búsqueda de acciones educativas que faciliten una convivencia basada en la responsabilidad ética.

La reflexión desde la filosofía de la educación nos permite abordar esta cuestión desde una perspectiva crítica, considerando que el saber pedagógico se desarrolla de manera más intensa cuando nos vemos inmersos en la propia experiencia educativa (Naval, 2008). El pensamiento crítico y la experiencia pedagógica son aspectos que se encuentran muy ligados en educación, pues hacen conscientes a los sujetos de quiénes son y hacia dónde

encaminar su existencia. De hecho, la construcción de uno mismo es producto de una narrativa creada a partir de la experiencia donde se asume un equilibrio entre la autonomía y el compromiso con la alteridad (Ruiz-Corbeilla, Bernal, Gil y Escámez, 2012).

Como explica Lipman (2016), el pensamiento crítico es un pensamiento aplicado, pues es un generador de cambios y, más allá de facilitar una mejor comprensión de las cosas, nos posibilita además usar el conocimiento para producir un cambio razonable en la realidad. En este sentido, la incorporación de las TIC como herramienta didáctica en diferentes procesos educativos ha provocado preguntas de calado sobre si es necesaria una visión diferente del pensamiento crítico aplicada a los nuevos entornos virtuales, así como los medios que son necesarios para su desarrollo en las condiciones singulares en las que se requiere.

Por un lado, surgen cuestiones sobre la propia conveniencia y el grado en que las TIC deben utilizarse, donde son conocidas las críticas de Nicholas Carr (2014) en relación con la reducción de las capacidades humanas que produce la tecnología, al evitar a los humanos el desarrollo de tareas que éstos olvidan con la disminución de su práctica en beneficio de la automatización y que difícilmente pueden volver a aprender por la sustitución del individuo por la máquina. Los pilotos automáticos de algunos transportes como los aviones son un buen ejemplo de este cuestionamiento, pues reducen las experiencias de los pilotos humanos de enfrentarse a situaciones complejas y, por tanto, el entrenamiento de sus capacidades para controlarlas y resolver los problemas satisfactoriamente puede verse mermado. En cuanto que la vida de otras personas puede estar en peligro, el cuestionamiento crítico de esta tecnología resulta inevitable.

También son muy extendidas las advertencias sobre las consecuencias del posthumanismo y el transhumanismo, corrientes que prometen un mejoramiento del ser humano no sólo en aspectos externos, sino esencialmente como especie, en su propia condición y naturaleza, donde destacan las aportaciones del filósofo Nick Bostrom (2017). Aquí resulta pertinente citar la conocida y distópica serie de televisión *Black Mirror* en la que se presentan diferentes problemas que el proceso de *tecnologización* del cuerpo humano puede generar, como el desarrollo infinito de la memoria a través de implantes que facilitan acceder constantemente a las experiencias vividas y que facilitan la extinción de conceptos tan humano –y en ocasiones, tan necesarios para una adecuada salud mental– como el olvido.

Más concretamente, en el ámbito educativo, Callister y Burbules (2000) plantearon hace ya unos años una visión crítica y en buena medida pionera de la introducción de la tecnología en la educación, desde el pensamiento de la filosofía de la educación, que ha sido desarrollado especialmente por el segundo en diversas publicaciones y que tratan de buscar un equilibrio razonable entre planteamientos tecnófílicos y tecnófobicos, y que aluden no solo a cuestiones técnicas, sino también políticas, como aquellas relacionadas con la brecha digital, e incluso éticas. En este sentido, cabe destacar también la celebración en el año 2019 en la ciudad de Seattle, del Annual Meeting de la Association for Moral Education, dedicado al tema «Morality and Ethics for the Digital World».

Ante ello, cabe preguntarse qué tipo de pensamiento crítico necesitamos en un contexto tecnológico como el que vivimos hoy, qué dificultades encontramos para dicho desarrollo y qué dimensiones deben desarrollarse en mayor medida. En otras palabras, ¿se trata simplemente de aplicar el pensamiento crítico tradicional tal y como lo concebíamos anteriormente o necesitamos una nueva versión, un pensamiento crítico 2.0 o 3.0, cuyo desarrollo se encuentra vinculado al mismo desarrollo tecnológico?

## **2. Condiciones para educar en el pensamiento crítico: la experiencia como origen, las fuentes como medio y la libertad intelectual como fin**

Locke apuntaba que la educación debe ser el motor que potencie el entrenamiento de hábitos, pues los seres humanos no poseen ideas innatas, sino habilidades adquiridas (Locke, *Some Thoughts Concerning Education*, §177). Siguiendo este planteamiento, el pensamiento crítico es una capacidad que puede ser entrenada con intención de mejorar la forma de ser y estar en el mundo. El interés y la curiosidad generado a partir de la experiencia educativa han de tener un carácter intencional. Por este motivo, es preciso que el docente esté interesado por determinadas cosas, pero lo realmente trascendente es que sea capaz de generar en sus alumnos interés por ellas (Simons y Masschelein, 2014). Así pues, el problema del método en la formación de hábitos de pensamiento crítico está en crear condiciones que despierten la curiosidad y de establecer, entre las cosas experimentadas, conexiones que favorezcan la sucesión de ideas con coherencia lógica (Dewey, 1993).

El ser humano, en caso de no alcanzar los objetivos propuestos, tiene la capacidad de reflexionar sobre la experiencia para corregir posibles errores. Rectificar e incorporar cambios durante el proceso de aprendizaje experencial es incomprensible sin la discusión y la reflexión sobre lo acontecido, pues la discusión es la acción que permite interpretar la experiencia (Mill, 2014; Dewey, 1997). En este sentido, es inevitable recordar la figura de Sócrates y su método de enseñanza, la mayéutica, como punto de partida en cuestiones relacionadas con la reflexión durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al igual que hemos establecido inmediatamente una conexión con la tradición clásica a la hora de configurar un sentido metodológico de la acción educativa, existen multitud de fuentes de conocimiento que nos permiten guiar nuestra comprensión del mundo (fuentes orales, pictóricas, escritas o audiovisuales). El objetivo principal es comprender críticamente esas fuentes, no sólo para describir la realidad educativa, sino para alcanzar su mejora (García Amilburu y García Gutiérrez, 2012). Es por esto por lo que se crea un diálogo con las propias fuentes de conocimiento, permitiendo comprender: de qué manera han ido evolucionando las metodologías de educación del pensamiento crítico, cuáles han sido las variables que han motivado esa transformación y de qué manera se puede acceder al planteamiento de los autores clásicos para adaptarlos al contexto educativo actual.

Establecer contacto con las fuentes para potenciar el pensamiento crítico supone guiar el proceso educativo hacia la libertad educativa, es decir, actuar deliberadamente con autonomía de toda tutela exterior. La auténtica libertad es intelectual (Dewey, 1993). El acto libre se conforma por la inteligencia, la voluntad y la conducta, convirtiéndose en un constructo con sentido integral en la persona. La inteligencia forma juicios de valor y la voluntad los aprueba, generando acciones que, sin un proceso previo de deliberación, no se podrían considerar *inteligentes* (Rancière, 2003). El ejercicio de la libertad intelectual fomenta acciones en las personas para que actúen con la libertad de construirse a sí mismos a partir de vivir haciendo y sintiendo (García-Morente, 2011). En consecuencia, el acto libre permite reflexionar sobre las necesidades que deben ser cubiertas para que las personas se approximen a la plenitud individual y comunitaria.

A la luz de estos planteamientos, la generación de experiencias dentro del aula que despierten la curiosidad en el alumnado es un elemento

fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y del pensamiento sobre uno mismo. Sin embargo, necesitamos medios, ya no sólo para generar experiencias, sino para que esas experiencias sean realmente educativas, esto es: que sean teleológicas, reflexivas y axiológicas.

### **3. Desafíos digitales para el pensamiento crítico**

La era digital, en cuanto que etapa sociohistórica distintiva de otros momentos vividos por el ser humano a lo largo de su existencia, posee unas características concretas que pueden llevar a plantearnos la necesidad de una nueva versión del pensamiento crítico, como parte de la alfabetización digital. Calificada por algunos autores como Jeremy Rifkin (2011) como la tercera revolución industrial, esta nueva era ha cambiado nuestra manera de percibir y entender el mundo y, por tanto, nuestra visión crítica sobre él se ve afectada necesariamente, por lo que parece lógico pensar en el consecuente cambio en su tratamiento educativo.

Más concretamente, hay una serie de condicionantes en nuestra relación con el mundo actual y, más específicamente en la mediación que la tecnología produce, que nos pueden llevar a repensar el pensamiento crítico que necesitamos:

#### **a) Uso engañosamente individual en un entorno social**

La relación del usuario con la tecnología tiene una doble dimensión paradigmática. Si bien se trata habitualmente de un contacto individual, el entorno virtual da acceso a un espacio eminentemente social en el que las interacciones con los otros son, no solo parte del uso, sino su elemento central, su objetivo. Es decir, habitualmente utilizamos de forma individual la tecnología para el contacto con los demás, adquiriendo de esta manera un uso social, no independiente sino colectivo. Esto genera una falsa sensación de autonomía pues, si bien es la persona quien decide el uso que realiza del móvil –personal e intransferible– o del PC –recordemos, *personal computer*–, su actuación se encuentra sometida de manera permanente al examen de la interacción social. El hecho de que el acceso a los dispositivos esté protegido con contraseña apunta a un uso individual y privado, en el sentido de que establece límites y restricciones al uso compartido, mientras que diversas sentencias recientes que identifican en el acceso no consentido a teléfonos

móviles de otras personas un delito de descubrimiento y revelación de secretos de acuerdo con el artículo 197 del Código Penal, evidencia este sentido en su utilización.

Por otro lado, y vinculado a lo anterior, la tecnología posibilita una nueva ventana al espacio público capaz de conectar de manera inmediata y directa la intimidad del hogar, la esfera privada, la soledad percibida del usuario frente a su dispositivo, con uno de los grandes espacios contemporáneos de discusión de los asuntos públicos. Esta trasposición de los espacios contribuye también a la confusión sobre las barreras que protegen al individuo y ocultan la exposición pública a la que se ve sometido en internet. Cuando antes el espacio físico constituía un indicador circunstancial del rol esperado en el ser humano, hoy esta referencia ha dejado de ser segura. Las paredes de la casa, las puertas, las cortinas o las persianas ya no constituyen las balizas que delimitan la frontera entre la seguridad del hogar y el mundo exterior.

Esta situación demanda nuevas capacidades a los individuos vinculadas a la prudencia y a la continencia verbal –sobre lo que no nos sobran ejemplos en figuras públicas en el día a día–, pero también conciencia de que el pensamiento crítico, a pesar de la actuación aparentemente individual de participación en los entornos virtuales, se encuentra mediatizada por la condición colectiva del nuevo espacio digital, donde la presión social puede ahogar dicha visión crítica de la realidad y ser absorbida por la masa precisamente en el propio lugar en el que antes el individuo se encontraba seguro en su soledad y aislamiento.

Esto ha provocado dos consecuencias: una, que ir contracorriente en el entorno virtual resulte en ocasiones incluso más azaroso que en el espacio físico, debido a la mayor visibilidad de nuestras acciones, a la facilidad de respuesta a ellas por parte de la mayoría y a la prodigalidad de violencia verbal en las respuestas; dos, que nos encontramos con una confusión de espacios, donde el espacio social ha invadido de forma sibilina, de incógnito, el espacio individual, en el que el individuo encontraba el lugar necesario para el reposo y el recogimiento. Según el diccionario de la RAE, *Recoger*, en su acepción nº 24, significa: «Apartar o abstraer el espíritu de todo lo terreno que le pueda impedir la meditación o contemplación», a saber, aislarse del contexto de la acción y la interacción, como un requisito necesario para la reflexión personal.

b) Versiones digitales distorsionadas del pensamiento crítico

En segundo lugar, el fenómeno *hater*, aparecido de manera notable en las redes sociales, ha distorsionado en cierta manera el sentido del pensamiento crítico. Usuarios cuya actividad fundamental consiste en cuestionar a los otros sistemática y gratuitamente, utilizando argumentos *ad hominem*, cuando no insultos, sin realizar propuesta alternativa alguna dibuja una figura que, si bien no es nueva, ha adquirido una visibilidad relevante en el entorno virtual.

Pensar críticamente no puede confundirse con una oposición continua a toda propuesta, por no hablar del sin sentido de la descalificación. La autonomía e independencia frente a la masa que nos posibilita el pensamiento crítico no significa la completa desvinculación de todo principio, pues la crítica se fundamenta precisamente en criterios de evaluación asumidos libremente por el individuo con los que se encuentra de alguna manera comprometido. El *hater* que establece la oposición por principio carece de este criterio estable y oscila permanente buscando la significación, otorgando así valor a la violencia verbal que hace posible esa significación debido al seguimiento morboso y las respuestas ante el escarnio público.

En un conocido libro sobre la descripción psicológica de la infancia explotada, Martínez Reguera (2002) explicaba cómo cuando los chavales de la calle caminaban con él, no solían hacerlo a su lado, sino un poco más adelante o un poco más atrás. De esta forma, ocupaban un espacio que les situaba entre la esperanza de ser notados y el miedo de resultar inadvertidos, ignorados, olvidados. En este sentido, son también significativas los casos de personas que buscando un *selfie* inédito en un lugar peligroso, o la retransmisión en directo de una conducta temeraria como la conducción a toda velocidad de un coche o moto, han resultado lamentablemente en tragedia para sus malogrados protagonistas, cuando no para otras víctimas *colaterales*.

c) Una visión crítica de la tecnología no es necesariamente *tecnofóbica*

En tercer lugar, es necesario destacar que ser crítico no significa necesariamente ser tecnofóbico, ni obviamente, tampoco tecnofílico. Parece lógico pensar que aceptar ciegamente toda innovación tecnológica resulta ingenuo e irresponsable (Luri, 2019), pero fomentar el pensamiento crítico no puede suponer retroceder a la edad de piedra, lo que sería igualmente una

actitud irresponsable. Ser crítico con la tecnología en el ámbito educativo supone mirar con las gafas del desarrollo humano, identificando lo que puede encontrarse en el entorno digital que nos humaniza y lo que nos envilece. En nuestro contexto, no es más crítico quien más limita las posibilidades de desarrollo, de acción en entornos digitales, de interacción con otros, de descubrimiento de la propia identidad, sino quien las interpreta bajo criterios eminentemente formativos, las examina, las modula y configura responsablemente de acuerdo con los objetivos educativos.

Ello supone estar abierto a nuevas posibilidades educativas, a incorporar nuevos objetivos formativos y no solo nuevos medios (Callister y Burbules, 2000). Es decir, no se trata únicamente de hacer lo mismo de diferente manera, lo cual a duras penas puede considerarse innovador, sino más bien de ser capaz de establecer nuevos fines. Por ejemplo, la educación intercultural era una quimera hace 60 años en la sociedad española, mucho más homogénea en términos culturales y religiosos que en la actualidad, cuando esta acción educativa constituye hoy una necesidad ineludible. De forma similar, la educación para la ciudadanía global hoy tiene más sentido que nunca por la interconexión y el conocimiento de otras realidades alejadas geográficamente. Mención especial merece la educación a distancia, que se ha visto revolucionada por los entornos virtuales de aprendizaje y, si bien en muchos casos no ha respondido a las utópicas promesas realizadas, como en el caso de los MOOCs (García Gutiérrez y Fuentes, 2016), está generando cambios muy significativos en la educación superior (García Aretio, 2020). Ahora bien, el pensamiento crítico supone al mismo tiempo revisar no solo los planteamientos nuevos, sino también los antiguos, estando dispuestos a modificar lo que la tecnología puede ayudarnos a hacer mejor y más eficazmente.

#### d) Ausencia de figuras adultas *de referencia*

En cuarto lugar, la dimensión individual del uso de la tecnología a la que nos referíamos antes presenta algunos inconvenientes en la formación del pensamiento crítico, especialmente en la educación básica, que aluden a la ausencia de figuras adultas *de referencia* que proporcionen los criterios necesarios para la solidez del pensamiento. La cursiva en *de referencia* se debe precisamente a que adultos en internet, al igual que jóvenes, no faltan, e incluso adultos que tienen como fin y destinatario a los jóvenes en la red. No cabe duda de que habitualmente su papel en la red no está regido por criterios educativos, sino en muchos casos comerciales, publicitarios, cuando

no otros más espurios. Además, es frecuente que cuando adultos con intenciones formativas están presentes en la red, su mediación tecnológica es muy limitada, debido a la brecha digital intergeneracional, que resulta especialmente perniciosa por varios condicionantes del entorno virtual. La abundancia de información sin criba dificulta la distinción de lo valioso y lo mediocre, la determinación de lo fiable y lo engañoso o incluso lo peligroso o lo violento (Ibáñez-Martín, 2017).

Asimismo, la supuesta gratuidad del contenido en internet tiene como peaje la publicidad a la que los usuarios se enfrentan. Una publicidad que se refuerza a sí misma, debido a los sistemas de identificación de preferencias de los softwares *inteligentes* que personalizan la publicidad teniendo en cuenta los intereses del usuario basado en su huella digital, en las *webs* que visita y los enlaces a los que accede. Es, por tanto, un círculo que se refuerza a sí mismo. Cuando un usuario entra en una página de venta de libros, la publicidad sobre esa página u otras similares será más abundante y recurrente en su ordenador personal y en el resto de dispositivos vinculados (móviles, tabletas, ordenadores del trabajo, etc.), como ocurre así mismo con páginas de contenido pornográfico, juegos on-line y cuestiones similares.

Por otro lado, el entorno virtual –y la perversidad humana– ha dado lugar a la aparición de las *Fake News* que suponen un nuevo reto para el pensamiento crítico. Al describir la realidad con una credibilidad atribuida y un objetivo oculto, constituyen una efectiva estrategia de manipulación del siglo XXI, por lo que la educación debe desarrollar estrategias específicas para afrontar este riesgo vinculado a la propaganda política de las dictaduras del siglo XX, pero con la potencia tecnológica actual, que posee características singulares ligadas a su rápida expansión, su carácter multimedia y, por tanto, de mayor impacto emocional y su amplia capacidad de difusión a nivel global.

#### 4. Conclusiones

El pensamiento crítico en la era digital ha supuesto la aparición de nuevas necesidades a las que los profesionales de la educación deben saber dar respuesta. Entre ellas, como hemos visto, la prudencia es una de las virtudes que deben desarrollarse con mayor urgencia, así como la necesidad de que el papel de los educadores, tanto en la escuela como en la familia, se base en un correcto acompañamiento y orientación sobre los recursos digitales y

el modo más adecuado para utilizarlos. Asimismo, puede concebirse el uso de los recursos tecnológicos como un método de desarrollo del pensamiento crítico con una intencionalidad didáctica y reflexiva.

La educación del pensamiento crítico debe ser considerada una herramienta para cuestionar la realidad y, a partir de ello, introducir cambios sociales. Esto no supone que cambie la *esencia* del pensamiento crítico, ya que este pensamiento -en mayor o menor medida- siempre ha existido en el ser humano por su naturaleza racional. Sin embargo, debe valorarse de qué forma aplicamos el pensamiento crítico en este nuevo contexto tecnológico.

Las redes sociales se volvieron complejas y el margen de confianza sobre la información que recibíamos disminuyó: ya no establecíamos relaciones únicamente con el círculo más cercano –de quien podríamos creer sus enseñanzas sin cuestionarlas–, sino que actualmente recibimos una gran cantidad de estímulos que debemos canalizar y considerar su veracidad o no entre tanta información. Como consecuencia, surge la necesidad de adaptar el pensamiento crítico al nuevo paradigma educativo.

Sobre este proceso adaptativo, no debemos olvidar a Bauman (2015) y su concepto de «modernidad líquida». Preparamos al alumnado para un mundo futuro que desconocemos, por lo que es importante considerar el pensamiento crítico con cierto carácter prospectivo (García Hoz, 1966). El dinamismo social nos obliga a someternos a una actualización constante, algo que, como educadores, debemos asumir con responsabilidad y compromiso hacia nuestra sociedad de aprendizaje.

En definitiva, la tecnología actual no solo demanda pensamiento crítico, ya sea en su versión tradicional o en una versión renovada, sino que nos proporciona un escenario muy propicio para su entrenamiento. Nos aporta experiencias, fuentes varias y múltiples oportunidades para ejercer la libertad intelectual propia del ser humano.

## 5. Bibliografía

- Bauman, Z. (ed. 2015). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bostrom, N. (2017). *Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies*. Oxford: Oxford University Press.
- Callister, T. y Burbules, N. (2000). *Watch IT: the risks and promises of information technologies for education*. Boulder, Colo: Westview Press.

- Carr, N. (2014). *Atrapados: cómo las máquinas se apoderan de nuestras vidas*. Madrid, Taurus.
- Dewey, J. (ed. 1993). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (ed. 1997). *Democracia y educación*. Madrid: Raíces de la memoria.
- García Amilburu, M., y García Gutiérrez, J. (2012). *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. Madrid: Narcea y UNED.
- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/ aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9-28.
- García-Gutiérrez, J. y Fuentes, J. L. (2016). MOOCs y educación liberal. El impacto de la tecnología en la (re)consideración de los fines de la educación superior. En P. Gómez Hernández, A. García Barrera y C. Monge López (Eds.), *La cultura de los MOOC para la innovación en Educación Superior desde contextos iberoamericanos*, 117-140. Madrid: Síntesis.
- García-Morente, M. (2011). *Ensayo sobre la vida privada*. Madrid: Encuentro, D.L.
- García Hoz, V. (1966). Caracteres de la educación actual. *Revista Española de Pedagogía*, 24(95), 249-259.
- Ibáñez-Martín, J.A. (2010). ¿Llenar el vaso o encender el fuego? Viejos y nuevos riesgos en la acción educativa. *Lección inaugural del curso académico 2010-2011 en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid*. Madrid.
- Ibáñez-Martín, J.A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Madrid: Dykinson.
- Jover, G., González, V., y Prieto, M. (2017). *Una Filosofía de la Educación del siglo XXI*. Madrid: Síntesis.
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Locke, J. (ed. 1989). *Some thoughts concerning Education*. Oxford: Clarendon Press.
- Luri, G. (2019). *La imaginación conservadora*. Barcelona: Ariel.
- Martínez Reguera, E. (2002). *Cachorros de nadie: descripción psicológica de la infancia explotada*. Madrid: Popular.
- Mill, J. S. (ed. 2014). *Sobre la libertad*. Madrid: Akal.

- Naval, C. (2008). *Teoría de la educación: Un análisis epistemológico*. Navarra: EUNSA.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Rifkin, J. (2011). *The third industrial revolution: how lateral power is transforming energy, the economy, and the world*. Macmillan.
- Ruiz-Corbella, M.; Bernal, A.; Gil, F. y Escámez, J. (2012). Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual. *Teoría de la Educación*, 24(2), 59–81.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.