



# El enfoque de las capacidades humanas y su carácter dialógico como base de la comprensión y la formación del pensamiento crítico

*The human capabilities approach and its dialogic character as  
the basis of understanding and formation of critical thinking*

Richard Alonso Uribe Hincapié  
richard.uribe@upb.edu.co  
Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos  
Grupo de investigación: Pensar, sentir y habitar  
yolimagr@yahoo.es  
Fundación Periplo, Colombia

Uribe Hincapié, R. A. & Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2023). El enfoque de las capacidades humanas y su carácter dialógico como base de la comprensión y la formación del pensamiento crítico. *Oralidad-es*, 9, 1-14. <https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v9a2>



## Abstract

This study is based on the conception that the intellectual, emotional and political bases of critical thinking are human capabilities and their dialogical character, as described by Martha Nussbaum (2017, 2020). This position reflects a disparity with the current teaching and learning processes, to the extent that the formation of critical thinking is supported, significantly, in the competences that a student has to access, use and produce knowledge and not as a possibility to inhabit /interact/talk with the social and cultural environment (Nussbaum, 2020). With the aim of achieving progress in the development processes of critical thinking and, therefore, situated and reflective understandings and actions around social and cultural phenomena, it is proposed to understand this type of thinking in education as a practice of otherness, understanding and ethical action that not only responds to the standards of academic training in the modern world, but also to the persistent needs for human well-being and life.

### *Keywords*

*Critical thinking, education, human capabilities, social interaction.*

## Resumen

Esta reflexión se fundamenta en la concepción de que las bases intelectuales, emocionales y políticas del pensamiento crítico son las capacidades humanas y su carácter dialógico, tal y como las describe Martha Nussbaum (2017, 2020). Esta posición refleja una disparidad con los procesos de enseñanza y aprendizaje actuales, en la medida que la formación del pensamiento crítico está soportada, en demasía, en las competencias que tiene un estudiante para acceder, usar y producir conocimientos y no como una posibilidad para habitar/interactuar/conversar con el entorno social y cultural (Nussbaum, 2020). Con el objetivo de lograr avances en los procesos de desarrollo del pensamiento crítico y, por tanto, comprensiones y actuaciones situadas y reflexivas en torno a los fenómenos sociales y culturales, se propone entender este tipo de pensamiento en la educación como una práctica de la alteridad, la comprensión, el diálogo y la actuación ética que no solo responde a los estándares de formación académica en el mundo moderno, sino a las necesidades apremiantes por el bienestar y la vida humanas<sup>1</sup>.

### *Palabras Clave*

*Capacidades humanas, educación, interacción social, pensamiento crítico.*

<sup>1</sup> El proceso de construcción de este texto se inició en el curso *Educación, comunicación y cultura* del Doctorado en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana y hace parte del texto de la tesis doctoral *Formación del pensamiento crítico situado desde la dimensión dialógica y su relación con la sociabilidad: un estudio de caso múltiple en instituciones colombianas de Educación Básica Secundaria*.

## 1. Introducción

Proferir la expresión pensamiento crítico hoy en el marco de las prácticas educativas es, además de una potencia enunciativa, una invocación fundamental que permite señalar los objetivos y los límites de la propia formación humana, en la medida que se conecta de manera directa con cuestiones como la empleabilidad, el desarrollo profesional y la innovación (Bezanilla et al, 2018). Sin embargo, las constantes denuncias por la ausencia de pensamiento crítico en estudiantes y docentes, a partir de las “evidencias” que hacen referencia a “malos” resultados sustentados a través de pruebas nacionales e internacionales (PISA, PIRLS) y las enunciaciones de carácter académico hechas por intelectuales de la educación y replicadas por los gobiernos e instituciones educativas (ICFES, Ministerio de Educación) han justificado, paradójicamente, uno de los focos de problematización de este tipo de pensamiento. Esta noción teórica y conceptual, ligada hoy a instancias no solo educativas, sino políticas, académicas, ideológicas, económicas y estéticas, al parecer, sufre una crisis relacionada con su comprensión y formación, esto es, el discurso del pensamiento crítico se debate en un universo discursivo atiborrado de percepciones, sospechas, creencias y presuposiciones; empero, sin una propuesta que genere comprensiones que permitan prácticas de reflexión en lo didáctico, lo metodológico y lo evaluativo.

En términos de la perspectiva acerca de las competencias (UNESCO, 1998), la ausencia de habilidades para pensar críticamente se convierte en un obstáculo para usar el conocimiento adquirido en el marco de la vida cotidiana, en una barrera para acceder a determinados conocimientos y en un vacío para construir nuevos. Empero, en relación con las capacidades humanas (Nussbaum, 2017, 2020), tal ausencia repercute en la capacidad de las personas para construir su propia subjetividad; en el abandono de una reciprocidad con las problemáticas sociales, políticas y económicas del país; en la lucha que

se gesta a la hora de identificarse con una cultura, en construirse en relación identitaria con ella; en el olvido premeditado de un devenir histórico que haga posible actuaciones coherentes en términos espaciales y temporales; en la pérdida de una condición simbólica e intelectual de la criticidad, cuyo síntoma es el ensimismamiento y la enajenación consentida; en la apatía por lo otro y los otros, pues la divergencia se entiende como disparidad conflictiva, esto es, concebir el debate y la conversación en el marco de una metáfora bélica (Lakoff & Johnson, 2008); en el asentimiento como estrategia de blanqueamiento y silenciamiento, lo cual ahuyenta compromisos sociales y obstaculiza cualquier acción de emancipación emocional e intelectual (Rancière, 2003); y, finalmente, en el abandono de una escucha activa y comprensiva (Rojas, 2019) que posibilite el debate, la conversación y la construcción cooperativa del conocimiento y sea la puerta de entrada al relacionamiento de carácter intersubjetivo (Filloux, 1996).

Desde el punto de vista del enfoque de las competencias, las pruebas censales de carácter nacional e internacional como Saber, PISA (Programme for International Student Assessment) y PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) sostienen que los estudiantes carecen de habilidades para pensar y leer críticamente, lo que determinaría, al parecer, dificultades sobre todo en el plano laboral y profesional (Reboot, 2020). No obstante, en lo atinente a las capacidades humanas, que no solo tienen implicaciones laborales y profesionales, sino que fundamentan la condición humana de las personas, las pruebas censales son insuficientes, e incluso insulsas, para lograr evaluar qué tan crítico es un sujeto y cómo ello le ayuda a optimizar sus procesos de humanización, interacción y socialización (Fernández et al, 2017; Cifuentes et al, 2019).

Las apuestas formativas y evaluativas nacionales e internacionales acerca del pensamiento crítico se preocupan ampliamente por las competencias que se pueden desarrollar en favor de mejores

resultados académicos (Rodrigues et al, 2018; Rear, 2019), todo esto alineado a la noción de progreso económico; no obstante, al mismo tiempo, obvian la trascendencia de este tipo de pensamiento en el desarrollo mismo de la condición humana, del desarrollo humano, el cual procura “[...] aumentar las libertades humanas en un proceso que puede expandir las capacidades personales toda vez que amplía las alternativas disponibles para que la gente viva una vida plena y creativa” (PNUD, 2004, p.127), razón por la cual es ineludible pensar esta problemática desde una perspectiva tanto educativa como pedagógica (Ciencias de la Educación, 2008).

Pensar pedagógicamente significa reflexionar acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación con las acciones cotidianas, los sujetos, la naturaleza, el conocimiento, las disciplinas y los saberes. En este caso, para pensar con carácter crítico y reflexivo el pensamiento crítico -e ir más allá de su condición reveladora de competencias- será inevitable trazar una ruta dialógica que permita pensar la formación del pensamiento crítico en la escuela más allá de un dispositivo (Agamben, 2011) para crear estructuras críticas predeterminadas y aisladas de las realidades personales, familiares y comunitarias de los estudiantes. Es menester, por tanto, pensar alternativas para construir capacidades humanas, las cuales, en términos generales, son la base fundamental para desarrollar habilidades para pensar críticamente, en la medida que este tipo de pensamiento no solo conjuga estándares intelectuales como la claridad, la exactitud, la precisión, la profundidad y la lógica (Paul & Elder, 2006), sino que los soporta en términos de actitudes, comportamientos y disposiciones que permiten que lo crítico sea una acción cognitiva, emotiva, social, lingüística, estética, ética y claramente humana. A razón de que el pensamiento crítico tiene un carácter situado (Rauber, 2020), la potencia y el fundamento para el desarrollo de esta manera de pensar es la cultura, entendida esta como urdimbre de significados y maneras de habitar la realidad (Geertz, 1973).

Desde este punto de vista, el pensamiento crítico es el engranaje que sirve para soportar un abismo no solo de la formación académica, sino de la propia condición humana: una brecha entre la teoría y la práctica, entre lo que se sabe de algo y lo que se ha hecho y pensado en torno a ese algo (Dewey, 1995), siendo esta la razón por la que el desarrollo del pensamiento crítico repercute en la transformación del individuo y, por ende, en la propia transformación de la cultura y la sociedad (Tenreiro & Marques, 2022). El pensamiento crítico es una práctica lingüística, ética, política y estética, en la medida que se funda como acción socio-cultural fundamental en la construcción de una identidad, de carácter dialógico, contextualizada, políticamente activa e inclusiva, que demanda la comprensión reflexiva del entorno (Paul y Elder, 2006).

Asimismo, el pensamiento crítico es una herramienta que hace posible la construcción de representaciones y ejercicios interpretativos profundos y fructíferos a partir de las realidades que se perciben y habitan (Villarini, 1991), en la medida que se piensa con unos objetivos claros que van más allá de la resolución de unos problemas de la cotidianidad y se busca enaltecer lo humano de lo humano, es decir, comprender el pensamiento, la producción oral y escrita, la creación de argumentos y el discurso en la reciprocidad de un logos/λογος, un pathos/παθος y un ethos/εθος (Aristóteles, 1994). Esta posibilidad que abre el pensamiento crítico para pensar y habitar el mundo ahuyenta los ecos de individualización del mundo moderno que producen las sociedades individualizadas (Bauman, 2001) e instan a la producción de prácticas orales que se desarrollan en relación con el debate, el diálogo y la creación colectiva en ambientes de disenso y consenso (Bedoya et al, 2019; Uribe et al, 2019).

## 2. Capacidades humanas y su carácter dialógico en relación con el pensamiento crítico

Las capacidades humanas, de acuerdo con Martha Nussbaum (2010, 2020), están ancladas a una dinámica que proclama la justicia social, en la cual la calidad de vida es el objetivo fundamental a lograr a partir del cumplimiento de una serie de derechos que tiene todo ser humano para que este alcance su dignidad humana. Estas capacidades se definen en: la vida, la salud corporal, la integridad corporal, las emociones, la razón práctica, la afiliación (sociabilidad), otras especies, la capacidad para jugar, el control sobre el entorno de cada uno y los sentidos, la imaginación y el pensamiento.

Estos criterios para vivir una vida no son definitivos, sino que crean un panorama que es ineludible seguir y transformar en relación con los contextos y los cambios inevitables del mundo moderno. Estas capacidades establecen derechos inalienables que todos los ciudadanos tienen y que los Estados deben garantizar; sin embargo, el cumplimiento y el aprovechamiento de estas solo puede darse si los sujetos las reconocen, las comprenden y luchan por alcanzarlas, puesto que este enfoque se fundamenta en la idea central del ser humano como “[...] ser libre y digno que forma su propia vida en cooperación y recíprocamente con otros... Una vida que es realmente humana es la que está formada en su conjunto por estos poderes humanos de razón práctica y de sociabilidad” (Nussbaum, 2000, p.72).

En un mundo maleable y flexible, en cambio constante, que se describe por el acrecentamiento de abismos para sentirse cercanos y vecinos (Harari, 2014), el reconocimiento de los demás, las conexiones discursivas, la comprensión de la identidad como un constructo intersubjetivo,

la solidaridad como ejercicio de humanidad y el empeño de definirse y construirse consigo mismo y otros, se instituye como la clave para la sostenibilidad y la humanización. Estos abismos, al parecer, se amplifican desde las prácticas educativas, las cuales deben ser entendidas más allá de la mera condición de espacio de reproducción de conocimientos y florecen como experiencias orales de formación humana de carácter social e histórico:

*Ansiosas de lucro nacional, las naciones y sus sistemas de educación, están descartando descuidadamente habilidades que son necesarias para mantener vivas las democracias. Si esta tendencia continúa, las naciones de todo el mundo pronto estarán produciendo generaciones de máquinas útiles, en lugar de ciudadanos completos que puedan pensar por sí mismos, criticar la tradición y entender el significado de los sufrimientos y logros de otra persona (Nussbaum, 2015, p.2).*

En términos de capacidades humanas, se propende a entender el pensamiento crítico como una práctica para formar integralmente, en la medida que es de carácter dialógico, auto correctivo y proclive a la transformación (Lipman, 1998; Valenzuela y Nieto, 2008; Siegel, 1990; Yang, 2012), lo que significa que quien es formado para pensar críticamente comprende el saber, la cultura misma, como un entramado social que se construye en la crítica, la divergencia y el debate. Por tanto, la base fundamental para pensar críticamente es la capacidad para estar con otros en la conversación (asumir la posibilidad de dar vueltas con otros) y tener la fuerza necesaria para evaluarse, la nobleza y el vigor para transformar(se) y la capacidad para creerse y sentirse en alteridad, entendida como una experiencia que interpela y conmueve lo que constituye lo propio (Levinas, 1997) y se construye en el marco de prácticas orales.

Asimismo, el pensamiento crítico se comprende como la soberanía que un sujeto tiene para decidir qué hacer, en qué visiones creer y de qué forma actuar (Ennis, 1996), por lo que formar en este tipo de pensamiento compromete no solo unos aprendizajes relacionados con el reconocimiento de saberes, procesos y problemáticas, sino que exige una formación para la espontánea y honesta interacción oral, el libre albedrío, la definición de unas perspectivas existenciales y la voluntad para actuar de determinadas maneras. Por tanto, una formación en pensamiento crítico, de acuerdo con Ennis, no solo esboza una plataforma intelectual para pensar el mundo, sino una comprensión ética, política y estética de este, la cual se cimenta en una voluntad de poder (Nietzsche, 2009) que funciona como impulso, como motor, que produce persistencia y ahínco para reflexionar y construir en compañía y en constante tensión discursiva.

En términos de esta formación para la interacción oral, el libre albedrío, la vida y la voluntad para actuar, Paulo Freire (1970) sostiene que el pensamiento crítico hace posible la emancipación, en la medida que es un ejercicio de auto-reconocimiento en relación con el reconocimiento del mundo, por lo que pensar críticamente significaría promover relaciones de interdependencia y solidaridad que se gestan en el intercambio lingüístico. Estas relaciones de interdependencia no corresponden a la connotación de lo dependiente, en la cual una entidad poderosa y mayor ejerce poder y subordinación de otra a la cual controla e, incluso, manipula. Aquí la interdependencia se construye a través de la vía del diálogo (dia-logos), cuya principal característica, desde el punto de vista etimológico, es la razón compartida, en la medida que el diálogo es un gesto de transformación del mí mismo hacia otros (Habermas, 1981), lo que permite su aceptación y valoración, no por reconocer y asentir, sino por la acción de respeto y solidaridad con el discurso (Buber, 2002).

En la perspectiva de Humberto Maturana (1995), el lenguaje permite la coordinación de acciones con los otros -consensualidad-, lo que significa que los hombres consolidamos una conexión inmediata y espontánea por la propia naturaleza social del lenguaje y, además, porque, por antonomasia, los seres humanos buscamos la presencia de los otros, puesto que renace cada vez la emocionalidad de construir el mundo con los demás. Esta emocionalidad propia del lenguaje humano es el base no solo del diálogo, sino de la experiencia misma del conocer y el crear, del pensamiento crítico. De este modo, las prácticas educativas son bases fundamentales para el desarrollo de habilidades para pensar críticamente, puesto que, a través del diálogo, las prácticas orales y la interdependencia, se posibilita la comprensión de los acontecimientos situados, contingentes y transformativos de los fenómenos sociales y culturales.

Walsh (2005), en este orden de ideas, declara que el pensamiento crítico se fundamenta “[...] en un proyecto de transformación social, política, epistémica y humana” (p.31), que posibilita pensar de otro modo, pero en relación de interacción con un contexto histórico. En este sentido, la posibilidad de pensar críticamente no se desarrolla a partir de un esfuerzo por adaptar formas concretas y canónicas de ver la realidad en el tiempo y el espacio, sino de construirse en términos de un territorio y las personas que lo habitan: que viven, sienten, piensan y existen en relación de correspondencia, reciprocidad y debate. Por ello, la preocupación por el pensamiento crítico en la educación no se limita en adquirir/reproducir una sabiduría hegemónica para decidir en relación con unas prácticas definidas *a priori*, sino en cimentar una episteme que haga posible un pensamiento otro que soporte una proclamación de identidad y un acto de emancipación ante el mundo.

Esta perspectiva acerca del pensamiento crítico, en la cual la conexión entre el mundo, sus problemas y las personas que lo habitan es inquebrantable (Hooks, 2022), se asume no solo como una potencia cognitiva, sino también como una actitud, una disposición, que se construye con honestidad ante sí mismo, el conocimiento y la sociedad, y reconoce que los objetos y las ideas del mundo son construcciones colectivas y colaborativas (Ennis, 1996). Es así que, en el marco de las capacidades humanas planteadas por Nussbaum (2020), particularmente la sociabilidad (affiliation), el pensamiento crítico aparece como una posibilidad para vivir y pensar con otros y en relación con otros, de construir como humanidad un lazo que insta a preocuparse por la vida y la dignidad, y, como sería natural, entregar a la interacción discursiva y el contacto social la más alta importancia no solo como recurso humano de integración y supervivencia, sino como nicho para repensar y reconstruir la vida cotidiana, en la cual las personas “[...] son respetadas como seres sociales” (Nussbaum, 2020, p. 60).

Precisamente, Nussbaum (2002) describe la vida como limitada cuando esta se planifica por fuera de las complejidades y las alteridades de la conversación y el diálogo, los cuales, en sí mismos, se gestan porque hay reciprocidad y cercanía con los demás. Esta cercanía, ya sea para disentir o concordar, se establece no solo por los vínculos biológicos que nos unen, sino porque la condición humana reclama la interacción oral como una práctica que vitaliza y reinventa la experiencia, sin importar si estos procesos se gestan *in praesentia* o se desarrollan en la virtualidad de una computadora o, incluso, en el encuentro con un libro o una canción desconocida.

Las interacciones orales son experiencias de transformación social y cultural que demandan capacidades para estar con los otros en la palabra y construir las relaciones en el pleno reconocimiento de la incertidumbre y la diversidad, por lo que se instituyen como una plataforma intelectual y emocional no solo para la configuración

del sujeto, sino para la comprensión activa y reflexiva que reconoce el ejercicio del pensamiento como una polifonía de voces (Bajtín, 1986) que se construyen en la dialogicidad (Freire, 1970) y se insertan en un hábitat colectivo y colaborativo.

En términos generales, la condición crítica del pensamiento crítico se construye porque este tipo de pensamiento “[...] no es únicamente un fenómeno cognitivo y afectivo, también es un asunto social, cultural y político” (Vélez, 2013, p.18) que se convierte en una alternativa posible para enfrentar los embates del mundo moderno, pero desde una perspectiva situada que posibilita la transformación de la vida y el bienestar humano. Pensar críticamente significaría, entonces, aprestarse a hacer crítica de la crítica (Morales, 2012), en la medida que, en las condiciones del mundo de hoy, fluidez y fragilidad (Bauman, 2015), incertidumbres radicales (Harari, 2014), cansancio (Han, 2022) y gerenciamiento (Grinberg, 2006), no es suficiente con ser crítico, sino que es trascendental, en términos de la supervivencia humana, asumir la crítica como una vía para reflexionar y actuar en relación con lo que el mundo llama crítico, que, generalmente, es una definición preconcebida y prefabricada que insta a vivir y actuar unívocamente... sin pensar.

### 3. Un epílogo: educar para el ejercicio de la alteridad, la comprensión y la actuación

En términos generales, se percibe una crisis del pensamiento crítico en la escuela y la sociedad (Castillo, 2017), entendida como una crisis del sentido y la comprensión de lo que significa formar para el pensamiento, para la criticidad y la reflexibilidad; en la comprensión crítica de las contradicciones pedagógicas y políticas y los recursos teóricos y metodológicos necesarios para formar para el pensamiento (Tamayo et al, 2015); y la certidumbre de la necesidad de investigar en torno al desarrollo del pensamiento crítico en lo atinente a la formación de las personas en la educación en Latinoamérica. Esta crisis que imposibilita el interés, el deseo y la capacidad por comprender los fenómenos personales, sociales y culturales, se puede enfrentar, como ya se dijo, formando en capacidades humanas a través de un ejercicio inter, transdisciplinar e intercultural que no solo entregue un cúmulo de ideas, conceptos y preceptos para pensar bien y mejor, sino una preparación integral que permita repensar los discursos pedagógicos desde la hospitalidad (Bárcena & Mélich, 2014), la libertad (Freire, 1982), la alteridad (Vallejos & Borboa, 2014), el diálogo (Burbules, 1999) y el asombro (Legrand, 1960).

*El enfoque por competencias, paradigma educativo del mundo global, alienta, a lo sumo, el desarrollo de potenciales ciudadanos que precisan las relaciones sociales de mercado y no justamente las que demanda una vida más humana, con la cual en gran medida riñe (Arboleda, 2014, p.9).*

Esta perspectiva, en términos educativos, no solo significa formar a los estudiantes “en el lenguaje de la crítica y la posibilidad” (Giroux, 1990), sino a sujetos que comprendan su condición de ciudadanos, por lo que serían capaces de trabajar juntos, conversar, deliberar, lograr

acuerdos, incluso en la controversia y el disenso, y encontrar nuevas formas para aprender y construir conocimientos, definir nuevas formas del relacionamiento y vivir en el mundo de manera sostenible.

El fundamento de la formación en pensamiento crítico en el mundo actual, entonces, se sustenta en la construcción de relaciones críticas y narrativas que entiendan y ejerzan la interacción como el recurso humanizante por excelencia. Estas relaciones podrían ser comprendidas, desde el punto de vista de Bruner (2015), como modos de ordenar la experiencia, pero también como posibilidades para acceder a diversas percepciones y comprensiones acerca de la realidad. Narrar y criticar serían herramientas pedagógicas, fruto de las interacciones orales, los encuentros y las contrariedades, que funcionan como ejes del proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual, si no está sustentado en la formación de sujetos críticos “[...] no solo avizora actuaciones académicas y profesionales deficitarias, sino que es la raíz de actuaciones que, por supuesto, van en contra de cualquier propósito de desarrollo humano” (Uribe y Montoya, 2020, p.20).

Los avances tecnológicos, las nuevas oralidades y los modernos recursos de construcción social y cultural son objetos, herramientas y metodologías para acceder a la realidad, las cuales, desde una condición crítica y reflexiva, son coherentes con el estado de elasticidad cultural de los jóvenes de hoy (Martín-Barbero, 1998), quienes no solo están abiertos a diversas formas de expresión, creación y pensamiento, sino que son hijos de una época que reconocen, comprenden y habitan en sus formas, estilos, procedimientos y actitudes. Una educación pensada y vivida en el diálogo y la participación no solo cambiaría las propias dinámicas comunicativas en la escuela, sino que fundaría un trabajo mancomunado para el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico. Primero, porque la escuela misma entendería qué es el pensamiento y qué significa pensar críticamente; y, segundo, porque, para



desarrollar esta forma de pensar, la escuela permitiría a los estudiantes apropiarse de sus propios relatos y narraciones en diversos lenguajes, con el fin de que estos cuenten sus experiencias y las conviertan en productos de comprensión e interpretación.

Tal y como lo plantea Huergo (2001), la relación entre educación y comunicación permite la formación de los sujetos, pero siempre en términos de la producción de sentidos, esto es, se forma a las personas con el fin de que ellas piensen por sí mismas (pensamiento que se construye en las relaciones sociales), pero con el propósito de que esta formación propicie nuevas formas de saber y nuevas formas de compartir y circular este saber. En este sentido, la escuela reconocería y usaría formativamente sus potencialidades dialógicas e interactivas, con el propósito de ser el espacio constituyente de la comprensión y el eje para la construcción del pensamiento crítico, el cual, como se ha indicado, parte del ejercicio del diálogo y la participación y se funda en el deber ético y político de construir capacidades humanas.

El desarrollo del pensamiento crítico en la escuela, desde el punto de vista de las capacidades humanas, tendría como punto central el deseo por mejorar las condiciones de vida de las personas y la necesidad de vivir en un mundo más humano, cuya base emocional sea el *amor*, entendido este como experiencia de la compasión, la reciprocidad y la individualidad, la cual piensa al mundo en la apertura, la ausencia de cualquier tipo de vergüenza (Nussbaum, 2006), el interés mutuo, la importancia de las relaciones intersubjetivas (Gillespie & Cornish, 2010) y el reconocimiento de la intimidad y la vida privada.

De esta manera, formar en pensamiento crítico, esto es, educar para el ejercicio de la alteridad, la comprensión y la actuación, significa concebir al ser humano “[...] como un ser libre dignificado que plasma su propia vida en cooperación y reciprocidad con otros, y no siendo modelado en

forma pasiva o manejado por todo el mundo a la manera de un animal de rebaño” (Nussbaum, 2002, p.113). El pensamiento crítico sería, pues, más allá de una habilidad, un grupo de habilidades o disposiciones, una práctica que capacita para actuar con juicio y profundidad argumentativa, pero con responsabilidad, afecto, comprensión, imaginación y deseo por existir en relación discursiva, crítica y reflexiva con el mundo y otros.

Las reflexiones investigativas acerca de la oralidad y sus implicaciones en el desarrollo del pensamiento crítico (Benoit, 2021; Cobos, 2020; Díaz et al, 2021; Gutiérrez-Ríos, 2021; Uribe et al, 2019) cobran mayor vigencia en las dinámicas de la formación escolar hoy, en la medida que son las prácticas orales en diversos soportes y posibilidades las que definen no solo las formas de interacción escolar y social, sino los modos de relacionamiento y conexión entre los seres humanos y la realidad. Conectarse con otros para hablar, chatear y conversar es, al parecer, la alternativa formativa más importante de la cual debe preocuparse el maestro y la escuela, sobre todo porque va más allá de un mero vínculo que se construye para habitar la vida cotidiana y alcanza la meta de una decisión de carácter existencial que establece modos de relación y propuestas acerca de cómo entender y vivir la vida.

En el marco de las reflexiones acaecidas en la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad es ineludible repensar el papel de las prácticas orales para el desarrollo de las habilidades/actitudes de pensamiento crítico y su potencial no solo para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino para que, a través de la oralidad, se acceda y comprenda la vida social y cultural en general (Gutiérrez-Ríos, 2014). Desde la condición misma de la oralidad como elemento estructural de la construcción de la subjetividad y la intersubjetividad (Zemelman, 1992), la educación en la actualidad debe cons-

truirse a través de ella, paradójicamente, en un mundo interconectado y saturado de medios y soportes comunicativos.

Pensar el pensamiento crítico en clave pedagógica significaría rebelarse no solo ante las formas tradicionales de reflexionar en relación con los métodos de construcción del pensamiento en la escuela, sino sobre todo de las maneras para comprender el papel del otro y lo otro en los procesos de interacción escolar, los cuales, en ocasiones, se desarrollan como una contrariedad epistemológica y pedagógica: enseñar a pensar lo que no puede ser discutido a través de prácticas orales que no son, en sí mismas, objetos de reflexión y reconocimiento escolar, social y cultural.

La tarea pendiente, por tanto, será continuar con la reflexión investigativa acerca de las prácticas orales sin perder de vista su potencial para la formación del pensamiento crítico, el cual, desde una dimensión dialógica, no solo demandaría a los docentes y sus estudiantes comprender lo que se hace y por qué se hace, sino entender las razones para aprender determinados saberes y formas del saber en ausencia de otras y los argumentos que soportan los estilos y las metodologías de aprendizaje y los mecanismos para medirlos (Not, 2006). Esto significa, básicamente, comprender la educación y el pensamiento como prácticas de interacción que se desarrollan en clave del diálogo, la conversación y el debate, con todo lo que ello resignifica en términos epistemológicos, políticos, éticos y estéticos. Una propuesta de escuela que todavía es utopía.

## Referencias

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264. <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>
- Arboleda, J. C. (2014). *La pedagogía de la alteridad en la perspectiva de la comprensión edificadora*. Simposio Internacional de Educación y pedagogía de la alteridad. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=4786014>
- Aristóteles (1994). *Retórica. Traducción de Quinñn Racionero*. Gredos.
- Bajtín, M. M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Fondo de Cultura Económica.
- Bárcena, F. & Mélich, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila.
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Editorial Cátedra.
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bedoya, A. M., Silva, E. R., y Borbón, S. G. (2019). *De la individualización al sentido de comunidad. Propuesta de pensamiento crítico con estudiantes de básica secundaria del Liceo Hermano Miguel La Salle y la Institución Educativa Las Villas* (Trabajo de grado de maestría). Universidad de La Salle. [https://ciencia.lasalle.edu.co/maest\\_docencia/694/](https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/694/)
- Benoit, C. G. (2021). La oralidad en el aula: percepciones de profesores en formación de lenguaje. *Revista Cubana de Educacion Superior*, 40(1), 1-17. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/1949>
- Bezanilla, M. J., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S., y Campo, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 44(1), 89-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Bruner, J. (2015). *La educación, puerta de la cultura* (Vol. 3). Antonio Machado Libros.
- Buber, M. (2002). *¿Qué es el hombre?* Fondo de Cultura Económica.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Amorrortu.
- Castillo, D. (2017). El pensamiento crítico, la crisis de los actores y el papel de los intelectuales. *La Colmena*, (93), 81-85. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446351733008>
- Ciencias de la Educación, E. (2008). Pensamiento crítico y desarrollo humano. *Revista de la Universidad de La Salle*, (46), 49-57. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1204&context=ruls>
- Cifuentes, J. E., Poveda, D. F. y Rodríguez, D. A. (2019). Education quality: reflections on its evaluation through standardized testing. *Saber, Ciencia y Libertas*, 14(2), 247-255. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2019v14n2.5894>
- Cobos, N., Gualdrón, E. y de la Barrera, A. (2021). La argumentación oral para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula. *Revista Redipe*, 10(9), 48-65. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i9.1426>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Díaz, Y. T., Zambrano, S. B., y Daza, V. M. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico a través del debate crítico: una mirada cualitativa. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 14(2), 373-400. <https://doi.org/10.15332/25005421.6645>
- Ennis, R. H. (1996). *Critical Thinking*. Prentice-Hall.
- Fernández, M., Alcaraz, N. y Sola, M. (2017). Evaluación y pruebas estandarizadas: una reflexión sobre el sentido, utilidad y efectos de estas pruebas en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 51-67. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.003>
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación. El retorno sobre sí mismo*. Ediciones Novedades Educativas.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Gedisa Editorial.
- Gillespie, A. and Cornish, F (2010) Intersubjectivity: towards a dialogical analysis. *Journal for the theory of social behaviour*, 40 (1). pp. 19-46. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2009.00419.x>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Grinberg, S. M. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista argentina de sociología*, 4(6), 67-87. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2151182>
- Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2014). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gutiérrez-Ríos, M. Y. (Ed.). (2021). *Prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación de docentes*. Universidad de La Salle.
- Hooks, B. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- Huergo, J. (2001). *Comunicación/educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Universidad Nacional de La Plata.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2008). *Metaphors we live by*. University of Chicago press.
- Levinas, E. (1997). *Fuera del sujeto*. Caparrós.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Editorial Taurus.
- Han, B. C. (2022). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.
- Harari, Y. N. (2014). *Sapiens. De animales a dioses: Una breve historia de la humanidad*. Debate.
- Legrand, L. (1960). *Pour une pédagogie de l'étonnement*. Delachaux et Niestlé.
- Lipman, M. (1998). Critical Thinking and the Use of Criteria. En *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, 1(3). <https://philpapers.org/rec/LIPCTA-6>
- Martín-Barbero, J. (1998). Heredando el futuro: pensar la educación desde la comunicación. *Culture and Education*, (9), 17-36. <https://doi.org/10.1174/113564098760604947>
- Maturana, H. (1995). *Desde la biología a la psicología*. Universitaria.
- Morales, L. (2012). South Park: crítica del pensamiento crítico. *Reflexiones*, 91(2), 71-89. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/1510>
- Nietzsche, F. (2009). *Sabiduría para pasado mañana: antología de fragmentos póstumos (1869-1889)*. Editorial Tecnos.
- Not, L. (2006). *La enseñanza dialogante: hacia una educación en segunda persona*. Herder.
- Nussbaum, M. C. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. CUP.
- Nussbaum, M. C. (2002) *Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades*. Herder.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Nussbaum, M. C. (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Katz Editores.
- Nussbaum, M. C. (2020). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2015). *Discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial*. Universidad de Antioquia. <https://www.parqueexplora.org/visitenos/noticias/discurso-de-martha-nussbaum-al-recibir-el-doctorado-honoris-causa-en-udea>
- Nussbaum, M. (2017). Human capabilities and animal lives: conflict, wonder, law: a symposium. *Journal of Human Development and Capabilities*, 18(3), 317-321. <https://doi.org/10.1080/19452829.2017.1342382>
- Paul, R. y Elder, L. (2006). *Critical Thinking. Tools for taking Charge of your Learning and your life*. Pearson Prentice Hall.

- PNUD (2004). *Informe sobre el desarrollo humano. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD.
- Rancièrè, J. (2003). *El Maestro Ignorante*. Laertes.
- Rauber, I. (2020). *Epistemologías desde abajo. Pistas para un pensamiento crítico situado, con pertenencia de clase*. <https://contrahegemoniaweb.com.ar/>
- Rear, D. (2019). One size fits all? The limitations of standardised assessment in critical thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(5), 664–675. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1526255>
- Reboot (2020). *Critical Thinking Survey Report*. Reebboot Foundation.
- Rodrigues, A., Soares, P., & da Silva, L. (2018). Translation, adaptation, and validation of the Halpern Critical Thinking Assessment to Portugal: Effect of disciplinary area and academic level on critical thinking. *Anales de Psicología*, 34(2), 292–298. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.2.272401>
- Rojas, G. (2019). *Escucha y conversación: un acercamiento desde las voces de maestros* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/82036>
- Siegel, H. (1990). Must thinking be critical to be critical thinking? Reply to Finocchiaro. *Philosophy of the social sciences*, 20(4), 453-461. <https://doi.org/10.1177/004839319002000403>
- Tamayo, Ó. E., Zona, R., y Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista latinoamericana de estudios educativos* (Colombia), 11(2), 111-133. [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11\(2\)\\_6.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11(2)_6.pdf)
- Tenreiro, C. & Marques, R. (2022). Pensamento crítico e criativo para uma educação ciência-tecnologia-sociedade. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 17(51), 141–155. <https://dialnet.unirioja.es/revista/10937/V/17>
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción*. Editorial UNESCO.
- Uribe, R. A. y Montoya, J. E. (2020). El pensamiento crítico en relación con la oralidad, la lectura y la escritura (Eds.), *Lectura crítica para la construcción de mundos* (pp. 9-19). Universidad Pontificia Bolivariana.
- Uribe, R. A., Montoya, J. E. y García, J. F. (2019). Oralidad: fundamento de la didáctica y la evaluación del lenguaje. *Educación y educadores*, 22(3), 471-486. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.7>
- Valenzuela, J., y Nieto, A. M. (2008). Motivación y Pensamiento Crítico: Aportes para el estudio de esta relación. *REME*, 11(28). <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article3/article3.pdf>
- Vallejos, R. M., & Borboa, L. L. (2014). *Pedagogía de la alteridad. Un modo de habitar y aprender la experiencia educativa presente*. Octaedro.
- Vélez, C. F. (2013). Una reflexión interdisciplinaria sobre el pensamiento crítico. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(2), 11–39. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4961>
- Villarini, Á. (1991). *Manual para la enseñanza de destrezas de pensamiento*. Proyecto de educación liberal-liberadora.
- Walsh, C. E. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Editorial Abya Yala.
- Yang, Y. T. C. (2012). Cultivating critical thinkers: Exploring transfer of learning from pre-service teacher training to classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1116-1130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.007>

Zemelman, H. (1992). La educación en la construcción de sujetos sociales. *La Piragua*, 7, 12-18. <https://biblioteca.isauroarancia.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/LA-PIRAGUA-5-1.pdf>