



REVISTA PRISMA SOCIAL N° 25

LA SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE: RETOS EDUCATIVOS EN LA SOCIEDAD Y CULTURA POSMODERNA

2º TRIMESTRE, ABRIL 2019 | SECCIÓN TEMÁTICA | PP. 277-298

RECIBIDO: 24/9/2018 – ACEPTADO: 5/3/2019

CRÍTICA DEL *CRITICAL THINKING*

UN ANÁLISIS DE LA
TRANSFORMACIÓN DEL SIGNIFICADO
ILUSTRADO DE «CRÍTICA» EN EL
DISCURSO EMPRESARIAL
SOBRE LA EDUCACIÓN

CRITIQUE OF CRITICAL THINKING

AN ANALYSIS OF THE TRANSFORMATION OF THE
ENLIGHTENED MEANING OF "CRITICISM" IN THE
BUSINESS SPEECH ON EDUCATION

GONZALO VELASCO ARIAS / gvelasco@ucjc.edu

UNIVERSIDAD CAMILO JOSÉ CELA, ESPAÑA

LA PRESENTE INVESTIGACIÓN HA SIDO REALIZADA EN EL MARCO DE LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN «SUJETOS, EMOCIONES Y ESTRUCTURAS. PARA UN PROYECTO DE TEORÍA SOCIAL CRÍTICA» (FFI2016-75073-R), «GOBIERNO DE SÍ Y POLÍTICAS DE LA SUBJETIVIDAD EN LA CRISIS DE LA RACIONALIDAD NEOLIBERAL» (FFI2016-76856-R), AMBOS FINANCIADOS POR EL MINISTERIO DE ECONOMÍA Y COMPETITIVIDAD.



prisma
social
revista
de ciencias
sociales

RESUMEN

El presente trabajo pretende realizar un análisis del discurso empresarial acerca del pensamiento crítico como competencia central de la educación superior. El objetivo principal será discriminar si esta acepción del *critical thinking* contribuye a actualizar el ideal emancipatorio de la crítica ilustrada o si, al contrario, la reduce a una mera destreza laboral individual. Para ello, se recurrirá a contextualizar la apología empresarial del pensamiento crítico en el discurso de los/as empleadores/as ante la Cuarta Revolución Industrial, en la creación neoliberal del *homo oeconomicus* como modelo de racionalidad, y en la crisis actual de los procedimientos de verificación de la opinión y de la información. A través de un análisis sociohermenéutico, se utilizará como base documental para contrastar estos objetivos la literatura académica que sirve para definir y justificar la necesidad del pensamiento crítico en la educación superior, con especial énfasis en la formación en negocios y administración de empresas.

PALABRAS CLAVE

Pensamiento crítico; Ilustración; educación superior; neoliberalismo; posverdad; Cuarta Revolución industrial.

ABSTRACT

The present work intends to carry out an analysis of business discourse about critical thinking as a core competence of higher education. The main objective will be to discriminate if this meaning of critical thinking contributes to update the emancipatory ideal of the enlightened criticism or if, on the contrary, reduces it to a mere individual work skill. To do this, we will contextualize the business apology of critical thinking in the employers' discourse on the Fourth Industrial Revolution, on the neoliberal creation of the *homo oeconomicus* as a model of rationality, and on the current crisis of procedures for verification of opinion and information. Through a socio-hermeneutical analysis, the academic literature used to define and justify the need for critical thinking in higher education will be used as a documentary basis to contrast these objectives, with special emphasis on business training and business management.

KEYWORDS

Critical thinking; Enlightenment; Higher Education; Post-Truth; Neoliberalism; Fourth Industrial Revolution.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. LA RECUPERACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL DISCURSO EMPRESARIAL

Hasta hace poco tiempo fuera de lugar, la reivindicación del papel formativo de las humanidades es hoy un consenso que alcanza también al sector empresarial. La defensa de disciplinas como la filosofía, amenazada por reformas educativas que planteaban la reducción de su presencia en el currículum, se fundamentaba en una concepción de la educación como formación integral (*Bildung*)¹. Este ideal formativo, a su vez, se planteaba como resistencia a una presunta claudicación de los planes de estudio ante las presiones del universo productivo, interesado en un rediseño finalista de la educación, cuyos objetivos pasarían a coincidir con las competencias y habilidades demandadas por el mercado laboral.

De forma inesperada, la consolidación de la «Cuarta Revolución Industrial» como paradigma explicativo de la actual transformación del sistema productivo (Shawb, 2017), ha traído como consecuencia la revalorización de las humanidades en general, y del pensamiento crítico en particular (Olejarz, 2017). La novedad estriba en que ese renovado prestigio no radica en la aceptación de su función en la formación integral de la persona y la ciudadanía, sino en su utilidad potencial para proporcionar las competencias y habilidades requeridas por el sistema económico y empresarial en su actual base tecnológica (Pernías Peco, 2017). La disputa entre crítica y razón instrumental, que fue emblema del diagnóstico humanístico sobre los peligros de un «mundo totalmente administrado», en términos de Max Horkheimer (Horkheimer, 2000), quedaría resuelta en los albores del siglo XXI al resultar asimilada la crítica en la «razón instrumental» de cuño empresarial. Como se detallará en apartados subsiguientes, esta será la conjetura que el presente artículo tratará de contrastar.

Existe un consenso generalizado en torno al discurso que justifica la necesidad empresarial de la crítica. Según este, la exponencial expansión de la conectividad, de la capacidad de almacenamiento y procesamiento de datos, así como el desarrollo de nuevos modelos de *software* e inteligencia artificial, tendrían como consecuencia la obsolescencia del empleo humano (Rifkin, 2010). La formación especializada en técnicas y procesos específicos, que en el paradigma laboral que dominó hasta finales del siglo XX aportaba un plusvalor muy cotizado en el mercado laboral, se deprecia por su inevitable caducidad ante una evolución tan vertiginosa de la tecnología y de las posibilidades de agencia que habilita. El documento de referencia en este ámbito es el informe *The Future of Work*, del World Economic Forum, en el que directores de recursos humanos y responsables de estrategia de las principales multinacionales de reclutamiento pronosticaron para el año 2020 un cambio radical en las habilidades más demandadas por el mercado laboral. Competencias que en 2015 no estaban entre las diez primeras, tales como la creatividad, el pensamiento crítico, la escucha activa o la flexibilidad cognitiva, pasarían según este informe a los primeros puestos de la lista, mientras que otras como la negociación o la fle-

¹ La comprensión de la educación como formación experimentó una evolución desde su mismo nacimiento, en la Ilustración, y sobre todo en sus secuelas románticas. Aunque en principio remitía a un proceso de transformación de las personas y pueblos mediante la recepción y asimilación de sus mejores obras y las de toda la humanidad, pronto se produjo un giro hacia la persecución de la autenticidad personal: el objetivo de la formación sería, con Rousseau, «que cada persona llegara a ser quien es» (Broncano 2018: 36).

xibilidad desaparecerían debido a que las tecnologías de procesamiento de big data impulsarán una toma de decisiones automatizada (World Economic Forum, 2016).

Por consiguiente, una de las principales secuelas de la Cuarta Revolución industrial sería la generalización de un discurso, presente tanto desde los ámbitos especializados como los divulgativos, que entroniza la capacidad de adaptación, flexibilidad e interpretación eficaz en entornos flexibles, en detrimento de los saberes especializados (Pistruì, 2018). Las consultoras de recursos humanos y empresas de búsqueda de empleo están insistiendo en la tesis según la cual, ante esta nueva coyuntura tecno-laboral, las competencias más valoradas por las empresas y que proporcionan al empleado más oportunidades para promocionar a puestos de liderazgo son las habilidades blandas (*soft skills*) (Munera, 2018). Según un estudio publicado por la consultora y desarrolladora de *software* para Recursos Humanos ICIMS, el 94% de los/as expertos/as en reclutamiento considera que un empleado con buenas habilidades blandas tiene más oportunidades de ser promocionado a puestos de liderazgo que otro con más experiencia, pero con *soft skills* menos desarrolladas (ICIMS, 2017). En otra investigación publicada por ESADE e Infojobs, un 78% de las empresas consideran estas habilidades personales como diferenciales y claves para acceder a un puesto de trabajo (ESADE-InfoJobs, 2017).

El concepto de «habilidades blandas» (*soft skills*) alude a la serie de competencias transversales que las personas desarrollan con independencia de su especialización profesional y que, por tanto, son aplicables a la toma de decisiones eficaces e innovadoras en cualquier sector. Algunas de las cualidades blandas más citadas son la capacidad de trabajo en equipo, para resolver conflictos y problemas, para tomar decisiones, la adaptación al cambio, la capacidad para comunicar eficazmente, la proactividad, la empatía, la creatividad, el pensamiento crítico, la tolerancia a la presión y la orientación a resultados. En la misma línea, para el Libro Blanco de la CEO La educación importa (CEOE 2017: 124), el futuro del trabajo pasa por una alianza entre los conocimientos y las competencias STEM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) y las llamadas «cuatro C» (creatividad, pensamiento crítico, comunicación y colaboración) que deberían ser desarrolladas desde todos los niveles educativos. También desde el ámbito divulgativo, ensayos como el firmado por el periodista Andrés Oppenheimer, insisten en señalar al sistema educativo como obstáculo para una adaptación a un mercado laboral que ya no se rige por los criterios de profesiones y disciplinas que, en cambio siguen guiando la organización de los programas formativos (Oppenheimer, 2017).

En ese nuevo marco, la formación humanística de algunos de los grandes directivos actuales de la nueva «economía colaborativa» está siendo presentada como un modelo virtuoso a seguir (Stegmann, 2017)². En términos de la Directora de Recursos Humanos de Microsoft Ibérica, los/as egresados/as en artes o filosofía son «abiertos de mente, con razonamiento lógico y capacidad de innovación, lo cual les habilita desde a enfrentarse a los problemas éticos que plantea el desarrollo de la Inteligencia Artificial, hasta entender la experiencia del usuario para mejorar el uso del *software* en todo tipo de dispositivos» (Stegmann, 2017). Esta capacidad para la

² Entre los que se suelen destacar, Carly Fiorina, exdirectora ejecutiva de Hewlett-Packard estudió Historia Medieval y Filosofía; Susan Wojcicki, actual directora ejecutiva de YouTube estudió Historia y Literatura; Peter Thiel, fundador de Paypal, es filósofo; Frederic Mazzella, fundador de BlaBlaCar, es músico; Stewart Butterfield de Slack, Filosofía; Jack Ma de Alibaba, Filología inglesa; Brian Chesky de Airbnb, Bellas Artes (Stegmann, 2017).

comprensión específicamente cultural, cimentada en métodos interpretativos de carácter cualitativo procedentes de la filosofía o la teoría de la literatura, es igualmente reivindicada por libros académicos como los firmados Gary Saul Morson y Morton Schapiro (*Cents and Sensibility. What the Economics can Learn from the Humanities*), así como por Christian Madsbjerg (*Sensemaking. The Power of the Humanities in the Age of Algorithm*). Los títulos de ambos ensayos, recomendados por la *Harvard Business Review* (Olejarz, 2017), aluden a esa misma idea de sensibilidad que el romanticismo reivindicó como el verdadero modo de comprender los asuntos humanos³, y que después Dilthey trasladaría a la teoría hermenéutica como método de las ciencias del espíritu, por oposición a la pretensión positivista de las ciencias de la naturaleza. Morson y Schapiro defienden la determinación cultural de la agencia humana, y sostienen que solo la literatura puede recrear la complejidad de factores que intervienen en las decisiones individuales (Morson & Schapiro, 2017). De modo complementario, Madsbjerg se muestra crítico con el análisis de datos y los estudios de mercado, y apela a un acceso culturalista a los nichos como modo de comprensión más adecuado para lograr influir y crear canales de información y comercio con los grupos de interés (Madsbjerg, 2017).

1.2. POSVERDAD Y CRISIS DE LOS PROCESOS DE VERIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Este renovado protagonismo del pensamiento crítico surge en un contexto de preocupación por los criterios sociales de validación y verificación del conocimiento. Como acertadamente ha advertido la filósofa Marina Garcés, «no basta con tener acceso al conocimiento disponible de nuestro tiempo, sino que lo importante es que podamos relacionarnos con él de manera que contribuya a transformarnos a nosotros y a nuestro mundo a mejor» (Garcés, 2017: 45). En efecto, la progresiva universalización de la conectividad y el abaratamiento del precio de los dispositivos inteligentes permite que la nuestra sea la época en la que el acceso a la información es más libre e inmediato. Sin embargo, el acceso libre al conocimiento es una condición necesaria, pero no suficiente, para que tenga un efecto emancipador. El legado específico de la Ilustración, recuerda Garcés, no estriba en la universalización del saber, sino en la promoción de una relación crítica con el conocimiento, cuya función sería validarlo a través de la interrogación dinámica y contextualizada sobre su sentido⁴. La esencia de toda sociedad que se reconozca heredera de la Ilustración es el combate contra la credulidad y sus correspon-

³ No en vano, Morson y Schapiro sostienen que ese «sentido y sensibilidad» (*sense and sensibility*) cualidades cognoscitivas que Jane Austen defendía superiores a la dupla ilustrada «razón y entendimiento», estaba en el corazón de la ilustración escocesa de la que *The Theory of Moral Sentiments* (1759) de Adam Smith sería el principal exponente. Adviértase cómo esta interesante genealogía tiene como consecuencia la subordinación del potencial subversivo del romanticismo, en su apelación a la superioridad intelectual del pathos sobre la razón, a la razón instrumental económica.

⁴ Garcés recupera de forma pertinente la voz «Crítica» de la *Encyclopédie* de Diderot y D'Alambert: «El deseo de conocer muchas veces resulta estéril por un exceso de actividad. La verdad requiere ser buscada, pero también precisa que se la espere, que se vaya por delante de ella pero nunca más allá de ellas. El crítico es el guía sabio que debe obligar al viajero a detenerse cuando se acaba el día, antes de que se extravíe en las tinieblas [...] El crítico debería observar con cuidado esta fermentación del espíritu humano esta digestión de nuestro conocimiento [...] Así, lograría imponer silencio a quienes no hacen sino engordar el volumen de la ciencia, sin aumentar su tesoro. [...] De esta forma, ¡cuánto espacio conseguiríamos liberar en nuestras bibliotecas!» (citado por Garcés, 2017: 48).

dientes efectos de dominación, en la medida en que implica una delegación de la inteligencia y de la convicción (Garcés, 2017: 36). La preocupación que define a la tarea de la crítica, no es identificar el saber más acertado, sino promover la relación más acertada con cada una de las formas de saber. La comprensión ilustrada del pensamiento crítico, por tanto, tiene que ver con lo que Foucault denominó un *ethos*, es decir, una disposición del carácter, por la cual la reflexión constante sobre los efectos de dominación de los saberes conduciría a un proceso constante de emancipación (Foucault, 2006). La condición de esa relación crítica entre saber y poder es su realización en el espacio público, como célebremente expuso Immanuel Kant en su respuesta a la pregunta *¿Qué es la Ilustración?* (Kant, 2012).

Es precisamente a la crisis de esa actitud o disposición hacia la verificación del conocimiento a la que alude el término «posverdad». Aunque en el lenguaje común «posverdad» y otros neologismos análogos como «hechos alternativos» son usados de modo ambiguo, en ocasiones difícil de distinguir de términos como «propaganda» o «falsedades», los análisis académicos sobre el fenómeno advierten que la novedad específica radica en la convivencia de una fuerte inclinación afectiva hacia la verdad y una indiferencia hacia los procesos de verificación y legitimación. «Posverdad» es un término normativo que expresa la preocupación de quienes estiman que el concepto de verdad está siendo atacado, sobre todo en el contexto de controversias públicas en las que se necesitan criterios objetivos para discernir cuál es la posición correcta (McIntyre, 2018: 6). El riesgo de asumir ese punto de vista, constata McIntyre, es asumir que «el otro» es consciente de estar produciendo «hechos alternativos». Muy al contrario, el problema no es que la verdad sea indiferente o irrelevante, lo cual implicaría que el límite moral a la producción de mentiras en el espacio se hubiera difuminado. El problema no es la indiferencia a la verdad ni tampoco la ignorancia, sino la *hybris* de considerarse en posesión de la verdad con independencia de los métodos, procedimientos y fuentes mediante los que la creencia haya sido formada. Ello implica, como asevera el filósofo Harry Frankfurt, la crisis de una de las comprensiones históricas de la verdad, la que la entiende como *correspondencia* o adecuación de un juicio con la realidad a la que refiere (Frankfurt, 2009). No en vano, frente al nihilismo posmoderno, cuya relación afectiva con el conocimiento estaba marcada por el cinismo y el derrotismo (Baggini, 2017: 7-8), la posverdad se sustenta en un exceso de optimismo y confianza, propiciado en buena medida por la confusión de las figuras del receptor y del productor de información en las redes sociales (Kalpokas, 2019).

McIntyre ha definido esta actitud como una suerte de «supremacismo» ideológico, pues implica una disposición a aceptar solamente los hechos que justifican la ideología o creencias previas, y a negar aquellas otras evidencias que las contradigan, como ha sido el caso del negacionismo científico en asuntos como el cambio climático, la necesidad de la vacunación infantil o la propia teoría de la evolución (McIntyre, 2018: 10-14). En ese contexto de legitimación del sesgo, la producción de dudas emerge como un arma epistémica de primer orden. Aunque suele citarse como ejemplo la polémica generada en 2011 por Donald Trump acerca de la partida de nacimiento del entonces presidente de los Estados Unidos Barak Obama, el caso más paradigmático de este tipo de «ignorancia manufacturada» remite a las dudas producidas por la industria de tabaco en relación a la evidencia científica sobre los perjuicios que fumar tiene para la salud (Oreskes & Conway, 2011). No en vano, en opinión de Ari Rabin-Havt y de la organización Media Matter for America lo que llamamos «posverdad», no sería una actitud

epistémica relajada y displicente ante los hechos comprobados y la información objetiva, sino una forma sistémica y manufacturada de circulación de la información en los medios de comunicación, la política, las instituciones del estado e incluso los mercados y empresas, que favorecen aquella que produce efectos emocionales y no la que genera juicios acertados y convicciones verdaderas (Rabin-Havt & Media Matters, 2016). Broncano señala el «pánico moral» como uno de los principales efectos de la actual tendencia a movilizar percepciones y emociones en grandes capas de la población. Para este estudioso de la racionalidad y la acción, el efecto se produce por la articulación de un sesgo en la percepción y una activación de las emociones de aversión, riesgo, miedo e indignación. La articulación genera un proceso de realimentación, un círculo vicioso, que amplifica la asignación de riesgo y la valoración negativa y amenazante del fenómeno (Broncano, 11 marzo 2018).

En este marco de selección segada de los hechos, *hybris* epistémica y pánico moral, la deliberación pública pierde el poder legitimador que fue teorizado por Jürgen Habermas a partir de su estudio del nacimiento del espacio público ilustrado (Habermas, 1981). Que el escrutinio de los otros y la interacción permiten superar las constricciones epistémicas individuales, es un punto de vista corroborado no solo por la teoría social y comunicativa, sino también por la psicología de grupos (Sunstein, 2016). Este efecto sería neutralizado por la tendencia a sesgar no solo evidencias, sino también nuestras interacciones. El análisis del comportamiento de los/as usuarios/as en redes sociales evidencia una tendencia a «dejar de seguir» aquellos perfiles que no comparten nuestras opiniones políticas, a lo que se añade que los algoritmos de dichas plataformas privilegian la exposición a aquellas informaciones y opiniones por las que previamente hayamos mostrado agrado. Nuestra «subjetividad interconectada» (*networked subjectivity*) es vulnerable a «bucles de retroalimentación afectivos» (*feedback loops*) propios de la «cultura de los likes» (Boler & Davis, 2018). El encierro de los sujetos interconectados en «burbujas epistémicas», estructuras socio-epistémicas en las que otras voces son excluidas de forma no necesariamente deliberada, es la consolidación de «silos informativos» (Nguyen, 2018) que coagulan el flujo de información e impiden que el espacio público sea el escenario de una deliberación colectiva.

1.3. CRÍTICA Y TOMA DE DECISIONES EN EL DISCURSO DEL NEOMANAGEMENT

En el apartado 1.1 han sido expuestas las transformaciones del sistema productivo que explicaban la entronización del pensamiento crítico como virtud laboral. Corresponde ahora detallar algunas de los rasgos del discurso *managerial* que nace de esas transformaciones ligadas a la cuarta revolución industrial, y que transforman la crítica en una actividad productiva. En la línea establecida por los *management critical studies*, Luis E. Alonso y Carlos Fernández han desglosado algunos de las características de ese discurso. Una de sus premisas sería la sustitución del cambio, que en los años ochenta imponía un discurso acerca del shock como la gran transformación para la que la economía había de prepararse, por la idea del flujo: «si el cambio representaba una diferencia rápida en cierto modo buscada por los sujetos, el flujo supone una fuerza creativa de perpetua destrucción y génesis, un renacimiento constante al que nadie puede ni sustraerse ni resistirse» (Alonso & Fernández, 2013: 77). En este paradigma, la planificación estratégica entra en crisis porque resulta incompatible con el flujo de transformaciones

que se producen en mercados desbocados por la desregulación. Frente a la planificación, el paradigma de lo fluido encuentra su correspondencia en el discurso acerca de la innovación.

A su vez, la innovación requiere la desagregación del proceso de trabajo tradicional, para la que el concepto de «red» se convierte en el eje organizador fundamental (Castells, 2005). La producción se descentraliza, los contornos de la organización se desdibujan, se debilita la vinculación contractual del trabajo y se externalizan las distintas fases de la producción y la distribución. En términos de uno de los gurús del discurso gerencial, Kevin Kelly, «el símbolo del siglo que viene es la red. La red no tiene centro, no tiene órbitas, no tiene certidumbre. Es una red indefinida de causas» (citado por Alonso & Fernández, 2013: 79). En este marco, la gestión significa navegar en una complejidad sin pauta, y liderar equivale a gestionar el cambio en un entorno fluido: el líder ya no planifica y ordena, sino que diagnostica y disuelve las resistencias al cambio. El nuevo manager debe ser creativo para responder con un pensamiento de carácter sistémico, global y anticipador, capaz de transmitir a su equipo la necesidad de adaptarse a la contingencia. Se ha llegado a hablar, por ello, de un «pensamiento paradójico» (Alonso & Fernández, 2013: 81).

La liquidez social, que en la obra de Zygmunt Bauman representaba una constatación crítica, en la literatura *managerial* adquiere un valor positivo. El imaginario que se difunde es el de un trabajador rebelde, de emprendedores que surfean la sociedad del riesgo, que asumen tareas sin delimitación y son capaces de recodificar su propio quehacer con cada alternación contingente. La defensa del pensamiento crítico como cualidad del trabajador virtuoso debe contextualizarse en este nuevo *ethos*, muy distinto al de la crítica ilustrada esbozada en el apartado anterior. El pensamiento crítico es la forma de conocer en la complejidad de la sociedad postindustrial. Una forma de conocimiento que se considera fuente de riqueza, hasta el punto de que gurús como Richard Florida sostienen que el mundo se va a organizar en torno a las *Learning Regions*, de la que Silicon Valley sería el paradigma (Florida, 2005). Para Florida, la consolidación de una economía marcada por un cambio tecnológico rápido, continuo y acelerado, requiere una innovación permanente, motivo por el que la crítica y la creatividad se convierten en fuentes principales de valor y beneficio económico. De un *ethos* crítico para la emancipación permanente, se ha pasado a un *ethos* crítico para la innovación perpetua (Florida, 2005). El apartado 4 estudiará como la reflexión académica sobre la pedagogía del pensamiento crítico en general, y en particular sobre su introducción en la enseñanza de negocios, comparte esta comprensión de la crítica como herramienta individual para la toma de decisiones en situaciones de cambio constante y volatilidad.

1.4. SUBJETIVIDAD NEOLIBERAL Y ASIMILACIÓN DE LA CRÍTICA A LA VIDA PRODUCTIVA

Con el curso de 1979 en el Collège de France titulado *El nacimiento de la biopolítica*, Michel Foucault inauguró una tradición interpretativa del neoliberalismo que no se limita a su comprensión como un conjunto de políticas estatales, una fase del capitalismo o una ideología de la desregulación absoluta de los mercados (Foucault 2009). Antes que eso, y de manera más incisiva, el neoliberalismo sería una forma de gubernamentalidad, una racionalidad que traduciría a todas las esferas de la vida las prácticas, mediciones y la comprensión del valor propias de la esfera empresarial. Dicho de otro modo, el *homo oeconomicus* pasaría a valorar

sus propias decisiones y trayectoria como si él mismo se tratase de una empresa (Brown, 2015). Más concretamente, tal como ha matizado Michel Féher, la forma que en la actualidad habría adoptado el *homo oeconomicus* sería la del capital humano financiarizado: desde la elección de su formación hasta sus intervenciones en redes sociales, pasando por su estética y estilo de vida, toda acción se convierte en una autoinversión para mejorar su valor en todas las esferas de la existencia, y atraer así la inversión externa (Féher, 2018). El primero en definir el término «capital humano» fue Gary Becker, en un libro homónimo de 1964 que constituyó un hito fundacional en la transformación de las semánticas educativas, políticas y empresariales. A él se debe en primer término la idea y la narrativa del sujeto como empresa, que ha penetrado culturalmente hasta afectar todos los ámbitos de nuestra acción (Becker, 1993). Es, por tanto, Becker quien da carta de nacimiento a la idea de capital humano como stock inmaterial que posee una persona en un marco competitivo, una inversión individual y acumulativa que se rentabiliza en los diversos procesos laborales (ascensos, salarios, éxitos) (Santamaría, 2018: 65). La mismidad se concibe como un portafolio susceptible de ser medido conforme a criterios de oportunidad de inversión⁵.

La universalización de la gubernamentalidad neoliberal en su forma financiarizada tiene importantes consecuencias para la corroboración de la conjetura acerca del significado último del actual auge del pensamiento crítico que este artículo defiende. En la medida en que toda esfera de la existencia se piensa a sí misma conforme a parámetros de inversión, la condición humana queda reducida a la dimensión de la «mera necesidad» (Brown 2016: 54). Buena parte de la antropología filosófica clásica, desde Aristóteles, ha tendido a explicar la especificidad humana como una separación de la vida instintiva, dedicada meramente a la subsistencia. En su *Política*, Aristóteles cifra la dignidad ciudadana en la liberación de la carga del trabajo, del mismo modo que Arendt distingue la esfera de la *acción* (la que dota a la humanidad de su dignidad específica) de las del *trabajo* y la *producción* (que le confinan en los límites de la necesidad, de manera similar a los animales) (Arendt, 2005). La tradición marxiana adopta esta distinción, pero en lugar de asumirla como un hecho ontológico, entiende que la finalidad de la historia consiste en la emancipación del trabajo de los yugos de la necesidad.

La neoliberalización del mundo, en términos de Dardot y Laval (Dardot & Laval, 2013), tendría como consecuencias la involución de la condición humana a la esfera arendtiana del trabajo, a los confines de la necesidad y del apremio por la supervivencia. En ese estadio de la condición humana, el pensamiento crítico, tal como es evocado por el discurso empresarial, estaría determinada por los fines del trabajo y la producción, al contrario de la crítica ilustrada, que supone un ejercicio constante de deliberación y exposición pública sin el cual no sería posible la autonomía y el progreso del género humano. Esta asimilación de la crítica en la esfera del trabajo responde al mismo proceso histórico que, en relación a la creatividad, ha sido estudiado por Luc Boltansky y Eve Chiapello. Su tesis es que el poder sistémico de la racionalidad neoliberal se explica por su asimilación de la «condición artística de la existencia» que, remedando a Nietzsche, habría tenido su auge contestatario en mayo del 68. Desde el romanticismo, la imaginación y la creatividad habían supuesto una resistencia subjetiva a la homogeneización producida por

⁵ La mejor ilustración de la voluntad política que se esconde tras la invención del *homo oeconomicus* sigue siendo la célebre sentencia de Margaret Thatcher, «La economía es el medio, el objetivo es cambiar el corazón y el alma» (citado por Santamaría 2018: 31).

sistemas racionales de alcance universal (Ilustración, capitalismo, positivismo científico). Esta resistencia se reiteró durante el siglo XX en las vanguardias artísticas, la contracultura nacida en los años sesenta y movimientos artístico-revolucionarios como el situacionismo. Diversos estudios han descrito la asimilación semántica y discursiva de esos movimientos contraculturales para la innovación y el crecimiento económico (Boltanski & Chiapello, 2011) (Frank, 2011): la crítica y la creatividad son puestas a funcionar en el interior de un sistema al que estaban destinadas a oponerse. La «clase creativa» (Florida, 2005) es aquella cuya motivación para innovar no estriba en el dinero, sino la necesidad de expresar su imaginación creativa en todos los ámbitos de la vida, incluida la vestimenta. «Los horarios, las normas y los códigos de indumentaria se han vuelto más flexibles para adaptarse al funcionamiento del proceso creativo» (citado por Santamaría, 2018: 136). La clase creativa, para Florida, renuncia a parte de su seguridad y estabilidad laboral a cambio de la autonomía requerida para llevar su estilo de vida creativo.

El corolario de esta nueva condición humana, sería una suerte de círculo de retroalimentación entre la felicidad del individuo y su productividad: en la medida en sus ideas, su estilo de vida y su juicio estético generan beneficios, la lógica productiva le demanda que siga desarrollando la singularidad personal que le hace feliz (Cabanas & Illouz, 2019). Así lo desarrolla el libro colectivo editado por la Fundación Botín (Botín, 2015), *De la neurona a la felicidad. Diez propuestas desde la inteligencia emocional*. Como recoge Santamaría (2018: 140), si la alegría se empareja a la creatividad, la tristeza queda asociada a la crítica. La consecuencia lógica es que la crítica impugnadora y transformadora es condenada por resultar contraria a la creatividad productiva y, lo que es lo mismo, a la felicidad de los/ trabajadores/as.

2. OBJETIVOS

El apartado introductorio ha acometido cuatro objetivos:

1. Enmarcar la demanda del pensamiento crítico como competencia laboral en el discurso sobre la transformación del empleo en la Cuarta Revolución Industrial.
2. Contextualizar el sentido ilustrado de la tarea crítica en la actual crisis de los criterios de validación y legitimación de la información y las creencias.
3. Vincular la demanda de pensamiento crítico al discurso gerencial sobre las condiciones cambiantes y adaptativas de la empresa contemporánea
4. Analizar por qué la concepción neoliberal del individuo como «empresario de sí mismo» conlleva que elementos externos a la vida productiva como la crítica y la creatividad quedan vinculados a los fines laborales.

Este planteamiento introductorio tiene como finalidad servir de marco teórico y contextual para el análisis del discurso académico sobre la introducción del pensamiento crítico en los programas de la educación superior en general, y los programas y escuelas de negocios en concreto. Los objetivos principales del siguiente apartado serán los siguientes:

1. Comprobar si la motivación ideológica de la introducción del pensamiento crítico en programas de educación superior es una respuesta a los retos que plantean los fenómenos

comunicativos mencionados en el apartado 1.2; posverdad, burbujas epistémicas, silos informativos.

2. Analizar si la concepción del pensamiento crítico en el discurso gerencial sobre la educación tiene como motivación la recuperación de las condiciones deliberativas en el espacio público.

3. Contrastar la promoción actual del pensamiento crítico con su función emancipadora en la filosofía ilustrada.

4. Corroborar si las justificaciones académicas sobre la necesidad del pensamiento crítico son un síntoma de la concepción empresarial de la subjetividad propia del marco discursivo neoliberal.

Para ello, como objetivos auxiliares, este artículo se propone:

1. Identificar las principales definiciones y metodologías de evaluación del pensamiento crítico como competencia formativa y laboral.

2. Estudiar las estrategias más recurrentes para la justificación de su introducción en los planes de estudio de la educación superior.

3. Comprender la función que se le atribuye en el marco de la enseñanza de negocios en la educación superior.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada será la del análisis sociohermenéutico (Alonso, 1998). Esta metodología entiende que el discurso como una enunciación simbólica que articula, ordena y estructura socialmente el significado, convirtiéndose en elementos de sentido asociados a grupos sociales y a sus prácticas, así como a los conflictos y luchas por el dominio de las interpretaciones que cada uno de esos grupos tratará de imponer sobre el mundo de lo social (Alonso & Fernández, 2013: 16). El análisis sociohermenéutico se propone como una vía intermedia entre el «relativismo pansemiólogo» y el «determinismo estructuralista». El objetivo de este procedimiento es una reconstrucción contextual de las prácticas discursivas que permita un análisis pragmático: comprender el sentido que el discurso adquiere para el sujeto que lo reproduce e incorpora permite analizar el sentido intrínseco de su acción, conjugando las acepciones intencional (finalidad) y semántica (representación) de la misma, con sus condicionantes externos.

Algunos/as autores/as han hablado incluso del «giro narrativo» en ciencias humanas y sociales, dada la especial relevancia estratégica que han cobrado las construcciones argumentales y narrativas en la creación, control, legitimación y transformación social (Salmon 2008). Esta importancia del discurso se intensifica en la actual competencia por captar la atención, como preludiaban Luis Enrique Alonso y Carlos Fernández en un texto previo al auge del concepto de «posverdad»: según estos autores, ante la complejidad de la disputa por la atención, solo a través del relato puede visibilizarse una propuesta económica, simbólica o política: «la identidad actual está guionizada, construida como si fuera una ficción atractiva que banaliza los estrictos contenidos positivos de realidad para enmarcar y potenciar las proyecciones emocionales y mitológicas de los/as consumidores/as (Alonso & Rodríguez, 2013: 17).

No sería pertinente en esta sección trazar una genealogía completa de este giro discursivo, que transitaría por autores tan relevantes para la actual investigación en ciencias humanas como Roland Barthes, Paul Ricoeur, Michel Foucault o Ernesto Laclau. Sin embargo, sí resulta de interés destacar el concepto de «hegemonía» como concreción política de esta disputa por la preponderancia narrativa. En la tradición gramsciana, ostentan la hegemonía aquellos sujetos concretos que proyectan su visión del mundo en narraciones que se imponen al conjunto de la sociedad como una verdad objetiva o natural, con independencia de los sujetos concretos que estén implicados en la acción. Desde ese punto de vista, la misión de toda narración social es presentar como hechos naturalizados e irrefutables lo que en realidad son posiciones movidas por el conflicto histórico de intereses (Alonso & Rodríguez, 2013: 18). El objetivo de toda hegemonía cultural, así, es gobernar las conductas a través de la aceptación tácita de los presupuestos del discurso naturalizado. Desde este marco de consideración, el objetivo del investigador, que este trabajo hace propio, sería desvelar los mecanismos e intereses subrepticios por los que el discurso hegemónico efectúa su «producción de realidad» (Wodak & Meyer, 2003: 67).

Los siguientes apartados aplicarán este análisis sociohermenéutico al contexto discursivo de la teoría pedagógica sobre el pensamiento crítico, con objeto de contrastar la reconstrucción de esta práctica discursiva y la comprensión pragmática de la crítica que de ella se deriva, con el sentido normativo del pensamiento crítico en las sociedades ilustradas.

4. ANÁLISIS

4.1. LA INDIVIDUALIZACIÓN DE LA CRÍTICA EN LA TEORÍA PEDAGÓGICA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

La mayoría de las guías y manuales de pensamiento crítico fueron concebidos para ayudar a los/as docentes y centros educativos a evaluar las competencias críticas de los/as alumnos/as mediante ejercicios prácticos y test estandarizados. La guía más difundida, por estar avalada por la Foundation for Critical Thinking, es la de los psicólogos de la educación Linda Elder y Richard Paul. Considerados/as fundadores/as del *critical thinking* como disciplina transversal (la Foundation for Critical Thinking expide títulos «in the Paul Elder Approach to Critical Thinking»), su mini guía define el pensamiento crítico como «ese modo de pensar (sobre cualquier tema, contenido o problema) en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes al acto de pensar, y someterlas a estándares intelectuales» (Elder & Paul, 2003: 4). Como se desprende de la definición, la especificidad de la definición en los manuales dirigidos a docentes es el componente metacognitivo del pensamiento crítico. Para Elder y Paul, una persona ejercitada en el pensamiento crítico, es aquella que formula problemas y preguntas vitales con claridad y precisión, acumula y evalúa información relevante, haciendo uso de ideas abstractas para su interpretación; pone a prueba sus conclusiones mediante criterios y estándares relevantes; evalúa las consecuencias prácticas de sus implicaciones lógicas e idea soluciones a problemas complejos; piensa de manera abierta y comunica de forma efectiva (Elder & Paul, 2005). En resumen, para los/las fundadores/as de la corriente, el pensamiento crítico es «auto dirigido, autodisciplinado, autorregulado y autocorregido, es decir, se somete a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso» (Jâcome & Lapo, 2015: 31)

De este planteamiento inicial se desprende ya un rasgo diferencial de la propuesta pedagógica del pensamiento crítico frente a su acepción ilustrada. Si bien tiene en común con la noción moderna de crítica su función metacognitiva, se defiende una comprensión del pensamiento crítico como competencias y disposiciones (Facione, 1990) estrictamente individuales, que pasan por una serie de ejercicios de autoexamen encaminados a la neutralización de barreras, prejuicios y falsas aplicaciones. Como fue señalado en el apartado 1.2, la crítica ilustrada solo adquiere sentido cuando se despliega en el espacio público y se expone al juicio y a la deliberación colectiva. En la propuesta programática de Elder y Paul, en cambio, se reduce a una mera virtud cognitivo-afectiva del individuo. En esta individualización de la crítica redundante la reflexión sobre las barreras que inciden en ese proceso. Según el muy aceptado listado de D'Alessio (2010), estas serían: a) enculturación, b) concepción de sí mismo, c) defensa del ego, d) sesgos autogenerados, e) expectativas y esquemas, f) influencia emocional, g) distancia cognitiva y h) estrés.

Como se puede comprobar, los obstáculos epistémicos que se identifican son estrictamente psicológicos e individuales, desapareciendo el carácter socio-cultural del sesgo epistémico de conceptos como «ideología», «hegemonía», «imaginario» o «discurso», habituales en la sociología del conocimiento y la teoría crítica de la cultura, pero también de la psicología social. Por lo tanto, no se trata tan solo de una adscripción del pensamiento crítico a la disciplina académica de la Psicología, en detrimento de la Filosofía o la Sociología. Esta representación programática del pensamiento crítico y de sus obstáculos denota, más bien, una concepción estrictamente ideológica e individual del conocimiento y la percepción, en la que la determinación externa de las estructuras sociales y culturales desaparece o, al menos, es neutralizable por la autodisciplina individual. No en vano, esa comprensión del pensamiento crítico como una capacidad dependiente de la voluntad y la disposición (Falcone, 1990) se vincula a rasgos de la personalidad: «la autoconfianza en su potencial para cambiar aspectos de su mundo» (Bailin et al., 1999). Consecuencia de ello, como se analizará en el apartado subsiguiente, la literatura empresarial defiende que el pensamiento crítico es una habilidad necesaria para ejercer el liderazgo

En concordancia con ese carácter fuertemente individualizado de la crítica, la Foundation for Critical Thinking no promueve debates abiertos en los que puedan integrarse corrientes y enfoques distintos. Se trata más bien de un organismo para la el impulso e inserción en los planes educativos de primaria y secundaria del método de Elder y Paul. Contiene, incluso, una jerarquía que distingue «a los pensadores» por su nivel, desde el «pensador irreflexivo» hasta el «pensador maestro». Este último se caracterizaría por aplicar rutinariamente los estándares intelectuales⁶ a los elementos del razonamiento⁷ para desarrollar las características intelectuales⁸ propias del pensador crítico experimentado. En un documento más elaborado, estos/as autores/as proponen estándares de evaluación para cada una de las competencias ligadas a este proceso (Elder, Paul, 2005). No resulta pertinente para los fines de este trabajo entrar en

⁶ Claridad, exactitud, relevancia, lógica, amplitud, precisión, importancia, completitud, imparcialidad, profundidad.

⁷ Propósitos, preguntas, puntos de vista, información, inferencias, conceptos, implicaciones, supuestos.

⁸ Humildad intelectual, autonomía intelectual, integridad intelectual, entereza intelectual, confianza en la razón, empatía intelectual, imparcialidad.

un análisis pormenorizado de estos estándares, pero sí merece la pena llamar la atención sobre la singular combinación de elementos de la teoría de la argumentación, rasgos de una suerte de estoicismo ético, elementos rituales de iniciación y confianza a crítica en el potencial analítico de la razón. Esa tendencia a reducir la crítica al análisis argumentativo con tintes esotéricos encaminados a un modelo de virtud, se repite igualmente en la propuesta de Peter Facione, divulgada a través del centro Insight Assesment, más dirigido a la formación para empresarios con el objetivo de alcanzar las disposiciones intelectuales y los hábitos analíticos para la toma de decisiones (Facione, 2007).

Esta suerte de lobbies del pensamiento crítico son un desarrollo comercial de los intentos de generar métodos cuantitativos para evaluar la capacidad analítica y reflexiva de los/as estudiantes. La primera prueba de evaluación fue ideada por Robert H. Ennis, conocida como el *Cornell Test of Critical Thinking*. Después de este han surgido diferentes propuestas, entre las que la bibliografía actual destaca la utilidad del Halpern Critical Thinking Assesment (HCTA) que, al combinar ítems de respuesta abierta y cerrada, permiten evaluar no solamente el resultado sino también el proceso de pensamiento (Franco, Almeida, Saiz, 2014: 85). No siendo este el interés de esta investigación, baste constatar que todas suelen combinar la medición de habilidades analíticas, interpretativas, expositivas y actitudinales⁹, siempre referidas al individuo en su desarrollo de competencias personales.

La primera conclusión parcial que puede extraerse, es que la tradición de renovación del pensamiento crítico en la educación, lo concibe como «el desarrollo de habilidades discretas, de tal manera que el ejercicio del juicio crítico muchas veces se reduce a criterios simples para evaluar pequeños trozos discretos de información» (Ross & Gautreaux, 2018: 384). En esta misma línea, Stanley defiende que «los intentos de enseñar habilidades de pensamiento genéricas o modelos sin una atención adecuada al contenido tienen pocas probabilidades de tener un impacto en el rendimiento del estudiante en las áreas temáticas» (Stanley, 1991: 255). Esa concepción de la crítica como un recetario de habilidades independientes entre sí y del contenido que analizan, se aleja sustancialmente de la concepción deliberativa de la crítica ilustrada, y preconiza un empoderamiento del individuo seguro de sí mismo que esconde las ventajas epistémicas del reconocimiento de la propia vulnerabilidad (Garcés, 2017: 36).

⁹ La prueba *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA)* consta de 80 ítems y cinco sub-tests centrados en la evaluación de habilidades; la mencionada *Cornell Test of Critical Thinking* se organiza a partir de la necesidad de tomar decisiones sobre creencias o acciones; la *Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test* está focalizada en la capacidad para presentar y evaluar un argumento; la *California Critical Thinking Skills*, hace lo propio con habilidades cognitivas, concretamente la interpretación, el análisis, la evaluación, la explicación y la inferencia; la prueba *Halpern Critical Thinking Assesment using Everyday Situations* se ciñe a problemas prácticos sin pasar por cuestionamientos abstractos; el cuestionario Sternberg y Wagner evalúa preferencias individuales para la ejecución de tareas y la ejecución de proyectos; el Cuestionario de Pensamiento Crítico CPC 2 de Santiuste et al. (2001) establece cinco dimensiones desde el punto de vista de la psicología: lógica, dialógica, sustantiva, contextual y pragmática. Resumen obtenido en (Guerrero, 2015) (Marciales Vivas, 2003).

4.2. EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARA LOS NEGOCIOS Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS

Resulta de utilidad comenzar por constatar cómo definen «pensamiento crítico» algunos de los documentos más influyentes sobre la cuestión. El ya citado *Libro Blanco* de la CEOE, incluye al pensamiento crítico como una de las «cuatro C» (creatividad, crítica, comunicación y colaboración) que sintetizan las competencias que los/as empresarios/as actuales esperan de sus empleados más talentosos, y que en su criterio deberían impregnar todas las áreas y materias del currículo y sus enseñanzas (CEOE 2016: 95). Concretamente, el pensamiento crítico es definido como una herramienta «para distinguir lo fundamental de lo superfluo en la actividad empresarial; identificar, con garantías, los errores y los aciertos, y aprender de ellos para la mejora del desempeño laboral; así como distinguir entre la verdad y la posverdad en contextos inciertos en los que la manipulación de los individuos y de situaciones constituyen un riesgo creciente» (CEOE 2016: 95). Nótese la concepción meramente instrumental del pensamiento crítico, y su reducción a una herramienta de discriminación y rectificación a partir de la experiencia. Pese a la mención a la «posverdad», el *Libro Blanco* no desarrolla ninguna definición, contextualización o genealogía de este concepto. La única ocurrencia del término es la que aparece en esta definición de pensamiento crítico, que lo equipara a un equívoco interesado que se da en situaciones de riesgo y competencia.

El informe del WEF *The Future of Jobs*, por su parte, define pensamiento crítico como «el uso de la lógica y del razonamiento para identificar las fortalezas y debilidades de distintas soluciones o enfoques alternativos a un mismo problema» [trad. Propia] (WEF 2016: 52)¹⁰. De un modo subrepticio, el pensamiento crítico queda categorizado como una herramienta auxiliar de la resolución de problemas y los procesos de toma de decisión, lo cual viene confirmado por el hecho de que el informe clasifique el *critical thinking* entre las *Basic Skills*, en el subgrupo de las *Process Skills*, junto a la «escucha activa» (*Active Listening*) y la vigilancia de sí mismo y de los demás (*Monitoring Self and Others*).

Ese enfoque «solucionista» del pensamiento crítico, está también presente en las aportaciones de los/as expertos/as consultados/as por el Proyecto *Aprendemos Juntos*, promocionado por el BBVA. Es el caso de Robert Swartz, Doctor en Filosofía y Profesor de la Universidad de Massachusetts, cuya celebridad radica en la defensa de un «aprendizaje basado en el pensamiento», por oposición a procesos automáticos como la memorización. Su programa, tal como lo define, es el de una «educación mediante el pensamiento para la toma de decisiones» (Swartz, 2018). Aunque no lo plantee directamente vinculado al universo de la empresa, esta acepción reduce la crítica a una mera anticipación reflexiva de las distintas consecuencias derivadas de una acción. Al igual que en las definiciones anteriores, en esta concepción de la crítica está absolutamente ausente la dimensión del poder que, vinculado al saber, era el objetivo último de la crítica ilustrada.

En efecto, la bibliografía académica que analiza la conveniencia de implementar el pensamiento crítico en los programas de Negocios y Administración de Empresas, suelen interpretarlo como una herramienta para la resolución de problemas y la toma de decisiones. Braun (2004:

¹⁰ «Using logic and reasoning to identify the strengths and weaknesses of alternative solutions, conclusions or approaches to problems» (WEF 2016: 52).

232) reconoce tres aproximaciones metodológicas para su introducción en los *Business Curricula*: aprendizaje basado en la solución de problemas (estudios de caso, aplicación a proyectos reales), como herramienta de aprendizaje transversal al contenido de otros cursos (discusión y debate), o como un elemento asociado a la pedagogía de otras disciplinas (teoría crítica, sistemas de pensamiento). De las tres aproximaciones, su apuesta es por la primera, y subsidiariamente por la segunda, pero descarta la opción la tercera. Como fue señalado en el apartado anterior, esta comprensión de la crítica como una serie de habilidades discretas e independientes del contexto y del contenido, descarta la determinación de la cultura y la sociedad en las formas de pensar y las decisiones del individuo.

Esa aproximación a la crítica como herramienta de clarificación y decisión, se ampara habitualmente en el discurso sobre la volatilidad y la necesidad de la flexibilidad y la adaptación continua, que fue analizado en el apartado 1.3 del presente artículo. En esta literatura, el pensamiento crítico aparece como «el camino a seguir en un contexto en el que es fundamental proveer a los individuos de competencias para la resolución de problemas de múltiple naturaleza» (Franco, Butler, Halpern, 2014). En un «mundo caracterizado por cambios rápidos, innovaciones imprevisibles y situaciones ambiguas, el pensamiento crítico permite «dar sentido a la información contradictoria, tomar decisiones difíciles, solucionar problemas complejos» (Franco, Almeida, Saiz, 2014: 83). En ese marco, la capacidad de pensar críticamente es un elemento clave para llevar una carrera exitosa en el mundo de los negocios (Levin., 2018). La tesis más compartida, es que resulta conveniente introducir programas explícitamente dedicados a la enseñanza de las herramientas subjetivas de análisis, autodisciplina y corroboración de la información (Snyder & Snyder, 2008: 92). Dado que no se debe dar por supuesta la habilidad de los/as estudiantes de negocios para pensar críticamente, se recomienda la enseñanza basada en la técnica de la interrogación (*questioning techniques*) y guías con pasos pautados (Hemming, 2000).

A su vez, el resultado del «disciplinamiento activo» alcanzado mediante el ejercicio habitual de esta serie de técnicas discretas sería la formación de una disposición de confianza y seguridad del individuo en sí mismo (Nájera, 2016: 13), características afectivas asociadas al liderazgo y, por lo tanto, demandadas por los/as empleadores/as. Así lo defienden tanto revistas divulgativas del mundo de los negocios (Reed, 2018), empresas de trabajo temporal (AdeccoUSA, 01 sept 2019) o propio US Department of Labor (US Department of Labor, 2010).

5. CONCLUSIONES

La presente investigación asumió como objetivo principal clarificar si el consenso en el sector empresarial acerca del papel crucial del pensamiento crítico en la educación superior puede ser interpretado como una reacción a los peligros de la posverdad y a la crisis de los procesos de validación en la actualidad. ¿Significa este auge el reconocimiento del papel fundamental de la crítica para el mantenimiento de sociedades abiertas, libres y deliberativas, tal como propugnaba el programa ilustrado? Este artículo se ha planteado como un análisis sociohermenéutico de las prácticas discursivas sobre la implementación del pensamiento crítico en los programas universitarios, con especial atención a su aplicación a programas de negocios y Administración de Empresas. Para ello, la bibliografía académica y divulgativa ha sido examinada a la luz de

los marcos discursivos de la cuarta revolución industrial, la posverdad, el *neomanagement* y de la subjetividad neoliberal. El diagnóstico de las determinaciones sociales que confluyen en esas prácticas discursivas permite colegir conclusiones pragmáticas acerca «los espacios y conflictos sociales que producen y son producidos por los discursos» (Alonso, 1990: 76).

En relación a los objetivos auxiliares señalados en el apartado 2, la implementación del pensamiento crítico en los programas de estudios se justifica principalmente por la necesidad de dotar al alumnado de herramientas para la toma de decisiones en condiciones de constante transformación y circunstancias contradictorias. El discurso acerca de la inestabilidad del presente, analizado en el subapartado 1.3, se convierte en la coartada discursiva de esta justificación del pensamiento crítico como metodología para la toma de decisiones. En el apartado 4.1 se evidenció que esta concepción del pensamiento crítico se sistematiza en habilidades discretas y aplicables de un modo mecánico y siempre individual. Las dificultades epistémicas que se busca combatir mediante esta suerte de recetarios, son estrictamente psicológicas, quedando al margen en componente ideológico, social y cultural de las representaciones sociales. Ello, a su vez, tiene como consecuencia la reducción del pensamiento crítico a una cuestión actitudinal o disposicional, asociada por el discurso de los recursos humanos como los rasgos del carácter propio de un líder seguro de sus propias capacidades (apartado 4.2). Estas conclusiones auxiliares dan pábulo a la siguiente valoración de los objetivos principales:

- Aunque se aplique sobre el propio ejercicio de la razón, el discurso pedagógico-empresarial sobre el pensamiento crítico no aspira a detectar y alterar las estructuras profundas de nuestro pensamiento e identidad. Se limita a evaluar y corregir el cálculo racional dirigido a fines instrumentales. Corregir un itinerario que se demuestra errado, tomar una decisión de inversión distinta, o elegir entre dos opciones incompatibles, puede requerir un examen complejo de las propias estrategias de decisión, pero no tiene por qué modificar a la propia subjetividad que piensa. Al mismo tiempo, el énfasis que el nuevo discurso empresarial pone en la idea de «flujo» y transformación permanente, conlleva que el individuo tenga que asumir la responsabilidad de adaptarse y flexibilizar sus condiciones. Por consiguiente, adaptación y flexibilidad son términos que neutralizan la capacidad de la crítica para rebelarse, resistir y subvertir una realidad dada.
- La crítica es reducida al uso instrumental y privado de la razón. El auge del *critical thinking* no implica un renovado impulso para la emancipación epistémica y política, sino más bien su neutralización. Desaparece todo vínculo entre el saber y el poder, de modo que la crítica queda reducida a una clarificación de un significado acotado a un documento o situación, o a la estimación preventiva de las consecuencias de una decisión. El autoexamen crítico no encuentra en la propia subjetividad los efectos de un sistema ideológico, sino desviaciones de naturaleza o lógica no extrapolables a otros individuos. Desaparece, por tanto, la finalidad emancipatoria de la crítica, pero también su dimensión pública, contrastable intersubjetivamente. La crítica se reduce a una herramienta para el mejoramiento privado de la conducta individual frente a sus retos cognitivos y los desafíos prácticos (toma de decisiones).
- Relacionado con lo anterior, la crítica pasa a ser una característica definitoria del *homo oeconomicus*, tal como se concibe en el discurso neoliberal. Al igual que la creatividad, el

pensamiento crítico es descrito como un rasgo de la personalidad asociado al liderazgo, debido a su capacidad para imaginar, cuestionar convenciones y retar creencias socialmente aceptadas. La crítica y la creatividad, reductos de la auténtica autonomía humana en la tradición de la antropología filosófica y la teoría de la cultura, quedan degradada al estatuto de destreza laboral, confinadas, por tanto, al reino de la necesidad y de la productividad. Dicho de otro modo, crítica y creatividad dejan de ser vehículos de la libertad.

- Esta autosuficiencia del pensador crítico promovido por la literatura analizada es contraria a la vulnerabilidad intrínseca del sujeto ilustrado, que busca exponer sus tesis y opiniones a la deliberación y refutación públicas. En ese sentido, llama la atención las escasas y ambiguas alusiones a la posverdad y fenómenos afines en el discurso empresarial sobre la educación. La única de las habilidades inventariadas por los documentos analizados que se relaciona con la actual crisis de los procesos de legitimación de la información, es la que atañe a la verificación de las fuentes (Hughes, 2019). Del mismo modo que no se considera como una competencia de la crítica auscultar las determinaciones ideológicas y socioculturales, tampoco se alude a los fenómenos de «exposición selectiva» a las que abocan los nuevos medios de acceso a la discusión pública y la información. Conviene, no obstante, hacer una matización a esta conclusión, puesto que buena parte de la literatura sobre la función educativa del pensamiento crítico precede a esa «subjetividad interconectada» (Boler & Davis, 2018) encerrada en «burbujas epistémicas» y «silos informativos» (Nguyen, 2018). No obstante, ninguno de los documentos recientes analizados ha hecho mención explícita a este sesgo digital de nuestra percepción de la realidad, limitándose su advertencia a las «noticias falsas» que circulan como verdaderas.

En síntesis, la idea de pensamiento crítico propagada por el discurso empresarial no contribuye a los objetivos emancipatorios y transformadores propios del ethos ilustrado. Al contrario, fomenta la individualización y excluye de su consideración las determinaciones socio-culturales de la autonomía individual estudiadas tradicionalmente por la teoría crítica, la sociología del conocimiento o la teoría cultural. Del mismo modo, este discurso tampoco está respondiendo a los desafíos que está planteando la determinación tecnológica de las redes sociales, la ciencia de datos y los Algoritmos de Aprendizaje Automático. El hecho de que ese discurso sea difundido por grandes lobbies y centros de poder financiero, permite conjeturar que no solo no contribuye a esos fines, sino que los neutraliza a través de una sustitución semántica que aspira a modificar todo el sistema educativo.

6. REFERENCIAS

- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Alonso, L. E., & Rodríguez, C. J. (2013). *Los discursos del presente. Un análisis de los imaginarios sociales contemporáneos*. Tres Cantos: Siglo XXI.
- AdeccoUSA (01 septiembre 2019). *Ways to Find and Keep Critical Thinkers*. <https://www.adeccousa.com/employers/resources/ways-to-find-and-keep-critical-thinkers/>
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Baggini, J. (2017). *A Short History of Truth. Consolations for a Post-Truth World*. London: Quercus Ed.
- Becker, G. (1993). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Boler, M., Davis, E. (2018). The Affective Politics of the «Post-Truth» Era: Felling Rules and Networked Subjectivity. *Emotion, Space and Society*. 27 (2018): 75-85.
- Boltanski, L., & Chiapello, É. (2011). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Botín, F. (2015). *De la neurona a la felicidad. Diez propuestas desde la inteligencia emocional*. Madrid.
- Braun, N.M. (2004). Critical Thinking in the Business Curriculum. *The Journal of Education for Business* 78(4): 232-251.
- Broncano, F. (2018). Cultura es nombre de derrota. Cultura y poder en los espacios intermedios. Salamanca: Delirio.
- Broncano, F. (11 de Marzo de 2018). *El circo y el círculo de la posverdad*. Obtenido de El laberinto de la identidad: <http://laberintodelaidentidad.blogspot.com/2018/03/el-circo-y-el-circulo-de-la-posverdad.html>
- Brown, W. (2015). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpaso.
- Cabanas, E., & Illouz, E. (2018). *Happycratie: Comment l'industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies*. Paris: Premier Parallèle.
- Castells, M. (2005). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. 1: La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- D'Alessio, F. (1990). *Liderazgo y atributos gerenciales. Una visión global y estratégica*. México DF: Prentice Hall.
- Department of Labor (2010). Problem Solving and Critical Thinking. *Mastering Soft Skills for Workplace Success*: 98-113.
- CEOE. (2017). *Libro Blanco de los Empresarios Españoles. La educación importa*. Madrid.
- Dardot, P., & Laval, C. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa: Barcelona.

- Elder, L., & Paul, R. (2003). *Una mini guía para el pensamiento crítico: conceptos y herramientas*. The Foundation for Critical Thinking.
- Elder, L., & Paul, R. (2005). *Estándares de competencias para el pensamiento crítico*. The Critical Thinking Foundation.
- ESADE-InfoJobs. (2017). Las habilidades personales más valoradas por las empresas. *Informe Anual InfoJobs ESADE 2017*. Obtenido de un 78% de la población activa considera estas habilidades personales como diferenciales y claves para acceder a un puesto de trabajo
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction: Research Findings and Recommendations (The Delphi Report)*. ERIC ED: 315-423.
- Facione, P. A. (2007). *Pensamiento Crítico. ¿Qué es y por qué es importante?* California Academic Press.
- Féher, M. (2018). *Rated Agency. Investee Politics in a Speculative Age*. Cambridge: The MIT Press.
- Florida, R. (2005). *Cities and the Creative Class*. London - New York: Routledge.
- Foucault, M. (2006). *Sobre la Ilustración*. Madrid: Tecnos.
- Foucault, M. (2009). *El nacimiento de la biopolítica. Curso del Collège de France 1978-1979*. Tres Cantos: Akal.
- Franco, A. R., Almeida, L. S., Saiz, C. (2014). Pensamiento crítico. Reflexión sobre su lugar en la Educación Superior. *Educatio Siglo XXI* 32(2): 81-96.
- Franco, A. H., Butler, H. A., Halpern, D. F. (2014). *Teaching critical thinking to promote learning. The Oxford Handbook of Undergraduate Psychology of Education*. New York: Oxford University Press.
- Frank, T. (2011). *La conquista de lo cool. El negocio de la cultura y la contracultura y el nacimiento del consumismo moderno*. Barcelona: Alpha Decay.
- Frankfurt, H. (2009). *On Bullshit*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Barcelona: Anagrama.
- Gary Saul Morson, M. S. (2017). *Cents and Sensibility. What the Economics can Learn from the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Guerrero, P. L. (2015). Tesis doctoral dirigida por el Dr. Juan Carlos Tójar Hurtado. *La investigación y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Habermas, J. (1981). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Buenos Aires: Gustavo Gil.
- Hemming, H. E. (2000). Encouraging Critical Thinking: But... what does that mean? *Journal of Education* 35(2): 173-181.
- Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Paidós.

- Hughes, G. (2019). Developing student research capability for a 'post-truth' world: three challenges for integrating research across taught programmes. *Teaching in Higher Education* 24(3): 394-411.
- ICIMS. (2017). *Hiring Insights*. Obtenido de <https://www.icims.com/hiring-insights>.
- Jacôme, M. J., Lapo, M. C. (2015). Integrando el Pensamiento Crítico en la Dirección de Empresas. *Revista Empresarial ICE-FEE-UCSG*. 9(4): 31-35.
- Kalpokas, I. (2019). *A Political Theory of Post-Truth*. London: Palgrave.
- Kant, I. (2012). *Contestación a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?* Madrid: Alianza.
- Levine, J. S. (2018). *Sharpen Your Critical Thinking Skills With These 14 Leadership Practices*. *Forbes Coaches Council*. <https://www.forbes.com/sites/forbescoachescouncil/2018/05/31/sharpen-your-critical-thinking-skills-with-these-14-leadership-practices/#17edd47f17ac>.
- McIntyre, L. (2018). *Post-Truth*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Madsbjerg, C. (2017). *Sensemaking. The Power of the Humanities in the Age of Algorithm*. London : Little Brown.
- Marciales Vivas, G. P. (2003). Tesis Doctoral dirigida por el Doctor Víctor Santiuste. Pensamiento Crítico. *Diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Morson, G. S.; Schapiro, M. (2017). *Cents and Sensibility. What Economics can Learn from the Humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Munera, I. (9 de Septiembre de 2018). El reinado de las "habilidades blandas" en el mercado laboral: empatía, flexibilidad, trabajo en equipo... *El Mundo*.
- Nájera, S. (2016). Liderazgo, creatividad y pensamiento crítico. *INNOVA Research Journal* 1(4): 1-4.
- Nguyen, C. (2018). Echo Chambers and Epistemic Bubbles. *Episteme*, 1-21.
- Olejarz, J. (2017). Las humanidades son el futuro de la economía digital y la tecnología. *Harvard Business Review*.
- Oreskes, N., Conway, E. (2017). *Merchants of Doubt. How a Handful of Scientists Obscured The Truth on Issues from Tobacco Smoke to Global Warming*. New York. Bloomsbury.
- Oppenheimer, A. (2017). *¡Sálvese quien pueda! El futuro del trabajo en la era de la automatización*. Madrid: Debate.
- Pernías Peco, P. (2017). «Nuevos empleos, nuevas habilidades. ¿estamos preparando el talento para la Cuarta Revolución Industrial?». *Información Comercial Española: Revista de Economía*, 59-72.
- Pistrui, J. (2018). The future of Human Work is Imagination, Creativity and Strategy. *Harvard Business Review*.
- Rabin-Havt, A., Media Matters for America (2016). *Lies, Incorporated. The World of Post-Truth Politics*. New York: Anchor Books.

- Rifkin, J. (2010). *El fin del trabajo: nuevas tecnologías contra puestos de trabajo. El nacimiento de una nueva era*. Barcelona: Paidós.
- Ross, E. W., Guatreaux, M. (2018). Pensando de manera crítica sobre el Pensamiento Crítico. *Aula Abierta* 47(4): 383-386.
- Salmon, C. (2008). *Storytelling. La máquina de fabricar historias y formatear mentes*. Barcelona: Península.
- Santamaría, A. (2018). *En los límites de lo posible. Política, cultura y capitalismo afectivo*. Tres Cantos: Akal.
- Schwab, K. (2017). *The Fourth Industrial Revolution*. New York: Penguin Random House.
- Snyder, L. G., Snyder, M. J. (2008). *Delta Pi Epsilon Journal*, 50(2): 90-99.
- Stanley, W. B. (1991). Teacher competence in social studies. En J. P. Shaver (ed.), *Handbook of social studies teaching and learning*, 249-262. New York: Macmillan.
- Stegmann, J. G. (29 de septiembre de 2017). La formación en Humanidades cotiza al alza en las grandes empresas. *ABC*.
- Sunstein, C. (2006). *Infotopia*. New York: Oxford University Press.
- Swartz, R. (2018). *Thinking based learning. Aprendemos Juntos – BBVA*. https://www.youtube.com/watch?v=REb_8_hX-qU
- Wodak, R., & Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- World Economic Forum. (Enero de 2016). *The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Obtenido de http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf