

PENSAR EN TIEMPOS DE RUIDO: El pensamiento crítico entre la actitud filosófica y las teorías emancipadoras

Thinking in Times of Noise: Critical Thinking Between Philosophical Attitude and Emancipatory Theories

Carlos German Juliao-Vargas¹ (Fundación Politécnico Minuto de Dios).

<https://orcid.org/0000-0002-2006-6360>

cgjuliao@gmail.com

Artículo Recibido: Marzo de 2026.

Artículo Aprobado: Mayo de 2026.

Resumen:

Este artículo propone una reflexión filosófica sobre el pensamiento crítico más allá de sus definiciones clásicas en la tradición anglosajona (Ennis, Paul) para situarlo en el cruce entre la genealogía de la crítica (Foucault, Leal), las teorías emancipadoras contemporáneas (Horkheimer, Keucheyan) y las condiciones de posibilidad que el presente ofrece —o niega— a su ejercicio. Se argumenta que hoy enfrenta una crisis estructural generada por tres hechos convergentes: la infocracia y la psicopolítica digital (Han), el eclipse de la verdad como horizonte regulativo (posverdad) y la delegación cognitiva a la inteligencia artificial. Frente a ellos, se plantea comprender el pensamiento crítico no solo como un conjunto de habilidades y actitudes (lo que la tradición ha hecho bien) sino también como una práctica de resistencia que articula lo cognitivo, lo existencial y lo político. El itinerario filosófico de Nietzsche, en particular su ruptura con el wagnerismo, se lee como caso ejemplar de lo que podría ser una crítica existencial radical: no tanto mejorar habilidades de razonamiento, como transformar al sujeto que razona.

Palabras clave: pensamiento crítico, infocracia, posverdad, inteligencia artificial, autonomía, teorías emancipadoras.

Abstract:

This article proposes a philosophical reflection on critical thinking that goes beyond its classical definitions in the Anglo-Saxon tradition (Ennis, Paul), situating it at the intersection of the genealogy of critique (Foucault, Leal), contemporary emancipatory theories (Horkheimer, Keucheyan), and the conditions of possibility that the present offers—or denies—to its practice. It argues that critical thinking today faces a structural crisis generated by three converging phenomena: infocracy and digital psychopolitics (Han), the eclipse of truth as a regulative horizon (post-truth), and the delegation of cognitive power to artificial intelligence. In response, the article proposes understanding critical thinking not only as a set

¹ Colombiano con estudios de filosofía y teología. Magister en estudios sociales, políticos y económicos de la Universidad Católica de París. Cursó la maestría en Dirección Universitaria en la Universidad de los Andes, en Bogotá. Ha sido profesor de filosofía, pedagogía y ciencias humanas y sociales. Ha publicado varios artículos en diversas revistas; evaluador de artículos e investigaciones. Ha publicado varios libros: “La praxeología: una teoría de la práctica” (2002), “Educación social. El Minuto de Dios: una experiencia y un modelo” (2007), “El enfoque praxeológico” (2011), “La cuestión del método en pedagogía praxeológica” (2017), “Epistemología, pedagogía, praxeología: relaciones complejas” (2017), “Tomar en serio la filosofía: aproximaciones praxeológicas al oficio de filosofar” (2019). Miembro de *Tlamatinime* Grupo de investigación interinstitucional (Universidad Libre, Universidad Santo Tomás y UNIMINUTO). Bogotá, Colombia

of skills and attitudes (which tradition has done well) but as a practice of resistance that articulates the cognitive, the existential, and the political. Nietzsche's philosophical journey, particularly his break with Wagnerism, can be read as an exemplary case of what could be a radical existential critique: not so much improving reasoning skills, but transforming the reasoning subject.

Keywords: critical thinking, infocracy, post-truth, artificial intelligence, autonomy, emancipatory theories.

Introducción: la actitud crítica ante su propia crisis

“Cuando adoptamos ciegamente una religión, un sistema político, un dogma literario, nos convertimos en autómatas” (Anaïs Nin, *The Diary IV*)

La pregunta de Foucault (1995) *¿qué es la crítica?* nunca fue un ejercicio de arqueología conceptual. Era, ante todo, un gesto político: situar la crítica como el arte de no ser gobernado *de cierta manera*, como una disposición que cuestiona la legitimidad de toda norma, dogma o autoridad que se presente como incuestionable. En ese sentido, la actitud crítica no es un método ni una técnica; es un gesto de indocilidad reflexiva; o, en palabras de Foucault, una virtud que nace en los márgenes del poder y que lo interroga desde dentro.

Partir de esta formulación no significa abandonar la tradición anglosajona del pensamiento crítico —sus definiciones rigurosas, sus taxonomías de habilidades y actitudes, su preocupación por los estándares de razonamiento—, sino situarla en un horizonte más amplio. Porque esa tradición, por sólida que sea, tiende a presuponer un sujeto que puede pensar libremente, que dispone de tiempo para suspender su juicio, que tiene acceso a información confiable y que razona en un entorno donde la verdad aún funciona como horizonte regulativo de la discusión. Y ninguno de esos presupuestos es hoy evidente.

Vivimos en lo que el filósofo coreano-alemán Byung-Chul Han (2022) llama una *infocracia*: un régimen donde el exceso de información no produce más conocimiento sino más confusión, fatiga e, incluso, rendición epistémica. El sujeto contemporáneo no es ignorante —tiene acceso a más datos que cualquier generación anterior—, pero está *saturado*. Y la saturación no genera pensamiento crítico: produce la necesidad urgente de certeza, el consuelo de la confirmación o la comodidad del eco viralizado. A esto se añade la emergencia de la inteligencia artificial como infraestructura cognitiva de primer orden: herramientas que razonan *por* el sujeto, que producen síntesis, que sugieren conclusiones, que desplazan la necesidad de la duda. De modo que el pensamiento crítico —en tanto proceso que requiere esfuerzo, lentitud y tolerancia a la ambigüedad y a la complejidad— enfrenta condiciones estructuralmente hostiles.

Este artículo no es una lamentación: intenta responder la pregunta de si el pensamiento crítico —tal como la tradición lo ha articulado— sobrevive a ese desplazamiento o si necesita reinventarse. Así, se propone una tesis: que el pensamiento crítico, para ser útil hoy, debe comprenderse no solo como un conjunto de habilidades y disposiciones cognitivas —aunque lo sea—, sino como una *práctica de resistencia* que

articula tres dimensiones inseparables: la cognitiva (razonar bien), la existencial (transformarse a sí mismo a través del pensar) y la política (cuestionar las condiciones de posibilidad del propio pensamiento). Para desarrollar esta tesis, el artículo recorre los siguientes momentos: la genealogía del concepto de crítica; las teorías clásicas y su núcleo irrenunciable; los tres desafíos contemporáneos que amenazan sus condiciones de posibilidad; la dimensión emancipadora como horizonte político; y el itinerario de Nietzsche como caso ejemplar de crítica existencial.

I. Genealogía de la crítica: del arte de juzgar al de no ser gobernado

La palabra *crítica* proviene del griego *kritikê technê* (el arte de juzgar, de *krinein*, discernir), y su historia semántica es, en sí misma, una lección sobre cómo los conceptos se transforman al contacto con los problemas de cada época. Leal (2003) ha identificado al menos seis sentidos históricamente sedimentados del término, tres de orden académico y tres de orden cotidiano, cuya coexistencia produce la ambigüedad constitutiva del concepto; lo podemos considerar uno de los instrumentos genealógicos más útiles en la literatura hispanohablante sobre el tema.

En su sentido clásico, el crítico es un *distinguidor*: alguien que diferencia los autores que piensan bien de los que piensan menos bien, que discrimina con erudición entre lo auténtico y lo espurio. Este sentido, que nace en la filología y la hermenéutica, conserva toda su pertinencia cuando se habla de pensamiento crítico como competencia intelectual pues supone que existe una diferencia entre argumentar bien o hacerlo mal, entre una fuente confiable y otra manipulada, entre una inferencia válida y un sofisma.

El primer sentido moderno —la crítica como ciencia— lo inaugura Kant: un cuestionamiento de la capacidad misma de razonar, de los límites de la razón pura. Lo que en Kant era una empresa trascendental —determinar qué puede conocer la razón y hasta dónde— se convierte, en el tránsito de Bacon a Marx, en un segundo sentido moderno: la crítica como conciencia de que el pensamiento está determinado por sus condiciones materiales, sociales y económicas. Este es el aporte decisivo que la tradición anglosajona tiende a neutralizar: el buen pensador nunca razona en el vacío, siempre lo hace desde una posición, con intereses y atravesado por estructuras de poder que moldean lo que puede y lo que quiere pensar.

Foucault recoge estas tradiciones y las transforma. La actitud crítica no es solo una competencia intelectual ni una vigilancia epistemológica: es una relación con el poder. En su lectura de la Ilustración kantiana, Foucault ve el gesto de la crítica como la pregunta por *cómo no ser gobernado de esa manera*: no una negación del gobierno, sino un cuestionamiento permanente de sus títulos de legitimidad. Y esto importa para reflexionar sobre el pensamiento crítico hoy, porque los modos actuales de gobierno no operan ante todo a través de la prohibición o la coerción, sino mediante la seducción, la atención y el deseo. Nadie nos prohíbe pensar críticamente; simplemente, los sistemas en los que vivimos hacen

que pensar de modo crítico sea más difícil y costoso y, sobre todo, menos gratificante, en la inmediatez del momento, que no hacerlo.

Y los tres sentidos cotidianos que Leal (2003) identifica (la crítica como hablar mal de alguien, como mera opinión escolar o como posición ideologizada) no son aberraciones anecdóticas: son síntomas de lo que ocurre cuando el concepto pierde sus anclajes intelectuales y se populariza sin cuidado. La crítica vulgar es el residuo del pensamiento crítico cuando este se vacía de rigor y de compromiso con la verdad. Comprenderla es también comprender el territorio en el que el pensamiento crítico debe trabajar hoy: un territorio donde *parecer* crítico es mucho más fácil que *serlo*.

II. Las teorías clásicas y su núcleo irrenunciable

Frente a esta pluralidad de sentidos, la tradición anglosajona del pensamiento crítico —cuyas figuras principales son Robert Ennis y Richard Paul— ha intentado dotar al concepto de un contenido operativo y evaluable. El esfuerzo es legítimo y sus resultados son valiosos, aunque también revelan sus presupuestos.² ¿Qué presuponen? ¿Qué sujeto presumen posible?

Norris y Ennis (1989) definen el pensamiento crítico como “pensamiento razonable y reflexivo orientado a decidir qué creer o hacer”.³ La definición, a pesar de haber sido sometida a muchas críticas por su generalidad, contiene un núcleo sólido: no se trata solo de un asunto teórico —qué creer— sino también práctico —qué hacer—. Esta articulación entre creencia y acción es uno de los aportes más importantes de la tradición anglosajona, pues impide reducir el pensamiento crítico a un ejercicio meramente académico. El pensador crítico de Ennis (1985) no es un lógico en su gabinete; es alguien que decide, que actúa, que interviene en el mundo.

Paul (1992) profundiza en la dimensión del carácter: el pensamiento crítico requiere virtudes intelectuales —humildad, coraje, empatía, integridad, perseverancia, sentido de justicia— que no se adquieren solo por el ejercicio del razonamiento sino mediante una transformación progresiva de la personalidad. Esta insistencia en las “estrategias afectivas” como condición del pensamiento crítico es filosóficamente importante: anticipa la tesis de que razonar bien no es solo un problema de método sino de quién se es cuando se razona.⁴

La obra *Twelve Angry Men* —que Rose escribió para la televisión estadounidense en 1954 y que Sidney Lumet llevó al cine en 1957— ilustra con precisión quirúrgica esta tensión

² J.-P. Desbiens (1999, pp. 3-15), distingue entre “espíritu de sistema” y “conformismo ideológico” como obstáculos al pensamiento crítico anticipando, con otro vocabulario, la crítica de Han a la psicopolítica digital.

³ Ellos lo explican así: “pensamiento razonable” es aquel que se basa en razones aceptables para llegar a conclusiones lógicas sobre creencias o acciones; “pensamiento reflexivo” remite a la conciencia que busca y usa razones válidas; el adjetivo “orientado” evoca una acción dirigida de modo consciente a un objetivo (no por accidente o sin razón); y en fin, la expresión “a decidir qué creer o hacer” enfatiza que puede evaluar declaraciones (lo que creemos) o acciones (lo que hacemos).

⁴ Para una revisión crítica de las teorías de Ennis y Paul, así como de su lugar en la literatura contemporánea, véase D. Hitchcock (2018).

entre el razonamiento y el carácter.⁵ El jurado que cuestiona la culpabilidad obvia del acusado no es simplemente más lógico que los demás: es más *valiente*. Se atreve a sostener una posición minoritaria, a soportar la presión del grupo, a dudar cuando dudar es incómodo e impopular. Su pensamiento crítico no es un ejercicio solitario de lógica formal; es un acto político en miniatura, una práctica de resistencia democrática contra el peso del consenso apresurado.

Pero la tradición anglosajona tiene también sus límites. Sus taxonomías —habilidades cognitivas, disposiciones afectivas, estándares intelectuales— tienden a presuponer un sujeto autónomo, más o menos desinteresado y capaz de acceder a información confiable. No abordan con suficiente profundidad la pregunta por las *condiciones sociales* del pensamiento crítico: ¿qué ocurre cuando la estructura misma del entorno epistémico hace que suspender el juicio sea casi imposible, o cuando la información disponible está algorítmicamente sesgada hacia la confirmación, o incluso cuando el sujeto está tan cansado que la duda le cuesta más de lo que puede pagar? Estas preguntas requieren un marco más amplio: el que ofrecen las tradiciones críticas europeas y latinoamericanas.

III. Tres desafíos contemporáneos: infocracia, posverdad e inteligencia artificial

3.1. La infocracia y el sujeto saturado

El primer gran desafío contemporáneo al pensamiento crítico no proviene de la ignorancia sino de su opuesto: el exceso de información. Byung-Chul Han ha acuñado el término *infocracia* para describir un régimen en el que la información funciona como instrumento de control, no porque sea escasa —como en los regímenes autoritarios clásicos— sino porque es abrumadora; la infocracia marca el fin de la era de la disciplina (Foucault) para entrar en la era del rendimiento y la transparencia total, además de contribuir a la transformación estructural de la democracia contemporánea, como recuerda Boris Saavedra (2025). La proliferación de datos, noticias, opiniones y narrativas no amplía la capacidad crítica del sujeto, sino que la contrae. El exceso de estímulos no genera saber, sino ruido, lo que fragmenta nuestra atención y destruye la capacidad de articular un discurso crítico coherente. El sujeto saturado no delibera; *reacciona*. No sopesa; *comparte*. No suspende el juicio; *confirma* (Han 2022, pp. 14-27).⁶

Esta dinámica tiene consecuencias directas sobre lo que Dewey llamaba “la conclusión suspendida”: la capacidad de permanecer en la duda, de no precipitarse hacia una respuesta antes de haber agotado el examen de las razones disponibles. Dewey veía en la prisa y la pereza intelectual los principales obstáculos para el pensamiento reflexivo (2007,

⁵ La obra es conocida en español como “Doce hombres en pugna” o “Doce hombres sin piedad”, como drama televisivo emitido en 1973 por la Televisión Española. En ella se ve la razón de la sinrazón, los prejuicios, la superficialidad frente a la profundidad, o lo que es lo mismo, la importancia de ahondar y llegar al origen de las cosas. Puede verse en https://www.youtube.com/watch?v=jO3kJ8w_1L8

⁶ Su análisis sobre la “infodemia” retoma y radicaliza la tesis de Dewey sobre el “pensamiento reflexivo”: si Dewey veía en la prisa y la comodidad los principales obstáculos al pensamiento crítico, Han los desplaza hacia la arquitectura misma de los sistemas de información contemporáneos (Cfr. Juliao, 2026).

pp. 24-30); su actitud de la “conclusión suspendida” constituye, junto con el dominio de los diversos métodos de investigación, el factor más importante para un pensar crítico. Lipman (2011) señala que Dewey es precursor al proponer distinguir el pensamiento ordinario del reflexivo: “Para muchos partidarios de la corriente actual del pensamiento crítico, es el énfasis de Dewey en el pensamiento reflexivo lo que verdaderamente precede al pensamiento crítico” (p. 47). Por su parte, Han añade que dichos obstáculos ya no son solo psicológicos — defectos del carácter que la educación puede corregir— sino estructurales: están inscriptos en la arquitectura misma de los sistemas de información actuales. Los algoritmos de recomendación no están diseñados para producir pensadores críticos; están diseñados para maximizar la atención y el compromiso emocional. Y el pensamiento crítico requiere exactamente lo contrario: distancia, demora y disposición a ser incomodado.

A esto se añade lo que Han (2010) describe en *La sociedad del cansancio*: el sujeto contemporáneo no solo está saturado de información sino de rendimiento. La lógica del logro, de la auto-optimización permanente, del *yo* como empresa de sí mismo, produce un agotamiento profundo que erosiona la capacidad de sostener la atención pausada que el pensamiento crítico requiere. Un sujeto exhausto puede ejecutar tareas cognitivas rutinarias; pero la duda genuina, la revisión de los propios supuestos o la empatía intelectual que permite razonar desde perspectivas diversas... todas estas operaciones exigen una reserva de energía mental que el sujeto del rendimiento a menudo no tiene. El sujeto que “rinde” (que Han opone al sujeto obediente propio de la sociedad disciplinaria foucaultiana) no es coaccionado desde fuera sino que se autoexplota. Esta lógica incide en la capacidad de sostener la “conclusión suspendida” que Dewey consideraba lo más importante del pensamiento reflexivo.

3.2. La posverdad y el eclipse del horizonte de verdad

El segundo desafío es mucho más radical, porque no amenaza las condiciones del pensamiento crítico desde fuera sino desde dentro: erosiona el horizonte de verdad que le da sentido. Pensar críticamente —evaluar argumentos, examinar evidencias, cuestionar fuentes— solo tiene sentido si se acepta que existe una diferencia entre lo verdadero y lo falso, entre una razón válida y una falaz. La posverdad no niega esta diferencia en abstracto; simplemente hace que *importe menos* en la práctica: es el paso de una crisis de veracidad a una de relevancia: “la perversidad del discurso político está en que debe mantener la coexistencia de un ideal social y colectivo —sin el cual no habría búsqueda de un bien soberano— con un pragmatismo necesario para gestionar el poder —sin el cual él no habría avances hacia dicho ideal—. ¿Se trata de un mentir verdadero?” (Juliao y Zarta, 2018, p. 86)⁷

La posverdad no es solo el fenómeno de las noticias falsas —la *fake news* como artefacto deliberado de manipulación política—, aunque lo incluye. Es algo más profundo: la

⁷ El concepto de “posverdad” (*post-truth*) fue declarado palabra del año por el *Oxford English Dictionary* en 2016. Un análisis filosófico riguroso se encuentra en D'Ancona (2017). La dimensión epistemológica del problema —la erosión de los estándares de evidencia en el espacio público— conecta de modo directo con la tradición del pensamiento crítico.

transformación del régimen epistémico por el que las sociedades actuales evalúan afirmaciones y toman decisiones colectivas. Según McIntyre (2018), ¿para qué buscar discrepancias científicas si pueden ser fabricadas?, ¿para qué gastarse convenciendo a los pares, si una opinión puede “viralizarse” con estrategias de medios y redes sociales?, ¿para qué esforzarse por convencer a políticos y líderes si se puede obtener su apoyo financiándolos?, si “la duda es un producto”.⁸ En dicho régimen, apelar a la emoción y a la identidad grupal pesa más que la evidencia; la coherencia narrativa importa más que la precisión factual; y la resonancia en la red social cuenta más que la solidez del argumento. Un estudiante que ha aprendido a evaluar fuentes, a distinguir entre datos y opiniones o a identificar falacias, puede encontrarse con que esas habilidades no le sirven de nada cuando el interlocutor no comparte el presupuesto de que la verdad importa.

Esto no significa que el pensamiento crítico sea inútil en el contexto de la posverdad. Significa que debe incorporar una dimensión adicional: no solo la habilidad de razonar bien, sino también la disposición a defender la *relevancia de razonar bien*. En términos de Paul, esto hace parte de las “estrategias afectivas” del pensador crítico: la fe en la razón, entendida no como ingenuidad racionalista sino como compromiso práctico con la posibilidad de entendimiento entre sujetos que parten de perspectivas distintas.

3.3. La delegación cognitiva a la inteligencia artificial

El tercer desafío es el más reciente y, en muchos sentidos, el más desconcertante, porque opera en la zona de frontera entre la herramienta y el agente. Las tecnologías de inteligencia artificial —en particular los grandes modelos de lenguaje— no son solo instrumentos que ejecutan tareas: son sistemas que producen razonamiento, que sintetizan información, que formulan argumentos y ofrecen conclusiones. Y el problema no es que lo hagan mal —a menudo lo hacen muy bien— sino lo que ocurre con el sujeto que delega ese razonamiento (Gerlich 2025).

El concepto de “descarga cognitiva” (*cognitive offloading*) describe la tendencia a externalizar ciertos procesos mentales —memoria, cálculo, orientación espacial— hacia dispositivos o sistemas externos (Risko y Gilbert 2016). La IA generaliza esta tendencia hacia operaciones de orden superior: síntesis, evaluación crítica, argumentación. El riesgo no es que el sujeto se vuelva perezoso en sentido moral; es que la práctica sistemática de delegar el razonamiento puede erosionar la capacidad de razonar de modo autónomo, de modo similar a como el GPS, usado sin reflexión, puede erosionar el sentido de orientación.⁹

Desde la perspectiva de Paul, esto afecta directamente el núcleo del pensamiento crítico: la autodirección, la autodisciplina y la autocorrección. Un pensamiento que se

⁸ Puede consultarse también Frankfurt (2006) donde el autor, combinando pasión filosófica, penetración psicológica e ironía, explora las formas como la “fantocheda” se distingue de la tergiversación deliberada.

⁹ La noción de “inteligencia extendida” o “mente extendida” proviene de Clark y Chalmers (1998). Su aplicación a los entornos digitales y a la IA plantea preguntas filosóficas que trascienden la pedagogía: si la mente puede extenderse de modo legítimo hacia herramientas externas, ¿en qué momento esa extensión cancela la agencia epistémica del sujeto?

autodirige requiere que el sujeto sea el autor de sus propios procesos cognitivos, que pueda dar cuenta de cómo llegó a una conclusión, que sepa qué consideró y qué descartó y por qué. Cuando ese proceso se externaliza a una IA, el sujeto puede obtener una buena respuesta sin haber pensado de modo crítico: el resultado es correcto, pero el proceso —que es lo que educar en pensamiento crítico quiere cultivar— no ha ocurrido.¹⁰ Aquí conviene recordar lo que Lipman (2016) plantea para mejorar, en todo quehacer educativo, la capacidad de pensar: hay que cultivar tres dimensiones (la crítica, la creativa y la cuidadosa). Él lo ejemplifica de este modo:

Una comunidad *reflexiva y deliberativa* es el tipo de comunidad que probablemente potenciará más un pensamiento crítico, porque generalmente enfatizará valores como la precisión y la consistencia. Una comunidad de investigación *creativa* tiende a poner el acento tanto en la destreza técnica como en la imaginación más emprendedora. El mejor ejemplo sería el atelier de un artista. Y una comunidad de investigación *cuidadosa* será aquella que cultiva el aprecio de ciertos valores. Probablemente estudiará cómo cultivar estos valores de la mejor manera posible y cómo hay que vivir para que sean evidentes para todos (p. 10).

Esto no implica una posición negativa ante la IA. Las herramientas de inteligencia artificial pueden ser, si son usadas con reflexión, magníficos instrumentos para ampliar el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso: ayudan a acceder a perspectivas diversas, a identificar contraargumentos, a verificar hechos, a organizar información compleja (Brenifier, 2026). La cuestión no es si se puede usarlas sino *cómo* usarlas de modo que potencien la agencia epistémica del sujeto en lugar de sustituirla. Y esa pregunta —el *cómo* de la relación entre el sujeto y sus herramientas cognitivas— es una pregunta filosófica y educativa, no técnica.

IV. La dimensión emancipadora: pensar como práctica política

Los tres desafíos descritos tienen algo en común: son, en última instancia, *estructurales*. No pueden resolverse solo mejorando a nivel individual las habilidades de razonamiento, porque no son solo defectos del individuo que piensa sino del entorno en el que piensa. Esto exige incorporar al análisis del pensamiento crítico una dimensión política que la tradición anglosajona tiende a subordinar. La pregunta ahora es si el pensamiento crítico puede ser solo una competencia individual o si requiere un horizonte colectivo.

Las teorías críticas —en un sentido amplio que incluye la Escuela de Fráncfort pero también las teorías poscoloniales, queer, y decoloniales latinoamericanas— parten de una premisa que las distingue de la mera teoría descriptiva: la comprensión del presente no es un fin en sí mismo sino un instrumento para su transformación. Horkheimer (2003) oponía la “teoría tradicional” —que pretende describir el mundo sin implicarse en él— a la “teoría crítica” que presupone el concepto de libertad, “aunque sea el de una libertad que aún no

¹⁰ Para Bell Hooks (2022), escritora y activista estadounidense, la educación, en su sentido más propio, es “la práctica del pensamiento crítico”, que no es la crítica en el sentido de encontrar fallas, sino “el análisis y la evaluación de ideas” para llegar a una comprensión fundamentada y justificada.

existe”. En esa tensión entre lo que *es* y lo que *podría ser* reside la dimensión política del pensamiento crítico.¹¹

Esta dimensión no está ausente en la tradición anglosajona. Paul distingue entre un pensamiento crítico “fuerte” (que considera los intereses de muchas personas y está orientado por valores de verdad, racionalidad y autonomía) y uno “débil” (más sofisticado técnicamente, pero al servicio de intereses particulares que excluyen a otros). Esta distinción es moralmente importante pero políticamente insuficiente, porque no interroga las condiciones estructurales que hacen posible o imposible el despliegue del pensamiento crítico “fuerte”. Tanto Keucheyan (2013) como Vendrell & Valero (2025), en sus cartografías de los pensamientos críticos contemporáneos, señalan que las nuevas teorías críticas surgen precisamente allí donde se generan los nuevos problemas: en las periferias del sistema global, donde la precarización, el desplazamiento y la desigualdad hacen más urgente y difícil la práctica del pensamiento crítico.

Esta perspectiva invita a reformular la pregunta central: no solo *cómo* pensar críticamente, sino también *desde dónde* y *para qué*. Desde América Latina, esta reformulación tiene una historia propia: la pedagogía crítica iniciada por Paulo Freire —que entiende la educación como práctica de la libertad y no como transferencia de contenidos—, los trabajos sobre epistemologías del sur (Boaventura de Sousa Santos), la tradición del pensamiento filosófico latinoamericano que, desde Zea hasta Dussel, ha cuestionado la pretensión de universalidad de los modelos cognitivos europeos. Esta tríada teórica constituye el pilar del pensamiento decolonial y crítico latinoamericano, al proponer una *praxis educativa liberadora* que supera la “educación bancaria”, valida los saberes generados por las comunidades originarias o los grupos oprimidos y cuestiona la hegemonía epistemológica, promoviendo una racionalidad situada, ético-política y transformadora. En esencia, proponen un giro radical: dejar de verse como consumidores de teorías para reconocerse como generadores de conocimiento (Juliao 2020). El pensamiento crítico, en esta perspectiva, no es solo una competencia individual sino una práctica colectiva enraizada en contextos históricos específicos que determinan quiénes pueden ejercerlo, quiénes lo necesitan con más urgencia y qué cuenta como razón válida en la deliberación pública.

Recuperar esta dimensión emancipadora no significa abandonar el rigor. Significa, más bien, articularlo con la conciencia de su situacionalidad. Como señalaba Foucault en su reflexión sobre la ética del intelectual: “ser a la vez académico e intelectual es tratar de poner en juego un tipo de conocimiento y análisis que se enseña y se recibe en la universidad de tal manera que modifique no sólo el pensamiento de los demás, sino también el propio”. No se trata solo de “enseñar verdades” a otros, sino de usar la indagación como una herramienta para desaprender lo que somos. Es lo que llamó un ejercicio de “desprendimiento de sí

¹¹ La distinción entre “teoría tradicional” y “teoría crítica” sigue siendo una de las articulaciones más precisas de lo que está en juego cuando se habla de un pensamiento que no solo describe sino que transforma (Keucheyan, 2013).

mismo”.¹² El pensamiento crítico, llevado a su más alta expresión, es autosubversivo: cuestiona también sus propios supuestos tradiciones y certezas. Por eso se habla de “indocilidad reflexiva”.

V. Nietzsche en Sorrento: la crítica existencial como transformación del sujeto

Las tradiciones anglosajona y frankfurtiana del pensamiento crítico comparten un límite que poco se explicita: ambas tienden a concebir la transformación que el pensamiento crítico produce como una metamorfosis de *creencias* o de *estructuras sociales*, pero no precisamente del sujeto que cree y que actúa en esas estructuras. Nietzsche (2005, § 3) ofrece, en este punto, un contrapunto radical: su itinerario filosófico a partir de 1876 puede leerse como el ejemplo más extremo de lo que podríamos llamar una *crítica existencial*, es decir, un proceso de pensamiento que no solo cambia las opiniones del sujeto sino que lo también lo transforma.¹³ Sus ideas, sin duda, son violentas, extremas, bizarras, excesivas, provocadoras, a veces incluso extravagantes, tan misteriosas como radicales, tan delirantes como esquemáticas; pero invitan a ser inconformistas, indagadores, atrevidos, rebeldes, irreverentes, incluso indeseables y pesados, pero nunca idiotas, creyendo que todo ya está dado, preparado y dispuesto, ahorrándonos la angustia del pensar y el decidir por nosotros mismos, tarea que para muchos resulta fatigosa.

En 1876, Nietzsche tiene treinta y dos años. Es catedrático en Basilea, ha publicado *El nacimiento de la tragedia* cuatro años antes, y es considerado uno de los más prometedores representantes del wagnerismo filosófico. Pero algo se ha roto por dentro de él. Su compromiso con Schopenhauer y Wagner —que habían sido sus grandes maestros intelectuales— cede al desencanto, no por razones académicas sino existenciales: siente que ha vivido bajo tutela, que ha pensado *para* otros en lugar de pensar *desde* sí mismo.

El festival wagneriano de Bayreuth de ese mismo año precipita la crisis. Nietzsche asiste y sale decepcionado: el arte de Wagner le parece haberse deslizado hacia una fiesta decadente, cargada de un sentimentalismo cristiano que contradice lo que él había amado en él. Su amiga Malwida von Meysenbug le propone entonces un viaje al sur, a Sorrento. Nietzsche acepta sin dudar. Y ese viaje —superficialmente un cambio de clima y de paisaje— resulta ser una ruptura ontológica.

Lo que ocurre en Sorrento no es que Nietzsche aprenda nuevas habilidades de razonamiento. Lo que ocurre es que se atreve a someter sus certezas más profundas al examen de la duda. En *Ecce Homo*, recordará ese momento con una lucidez brutal: “Una impaciencia conmigo mismo hizo presa en mí; yo veía que había llegado el momento de reflexionar sobre mí. De un solo golpe se me hizo claro, de manera terrible, cuánto tiempo había sido ya desperdiciado”. Este “de un solo golpe” es engañoso: no es una iluminación

¹² Esta reflexión de Foucault proviene de una entrevista titulada “El filósofo enmascarado” (*Le philosophe masqué*), publicada originalmente en el diario *Le Monde* en abril de 1980.

¹³ El análisis de este pasaje como expresión de una “crítica existencial” —y no solo cognitiva— está desarrollado en Cohen-Halimi (2013).

repentina sino el resultado de una disposición sostenida a examinar lo que se daba por sentado. La suspensión del juicio de la que hablaba Dewey, llevada aquí a su extremo más radical: suspender el juicio sobre *uno mismo*.

Lo que Nietzsche realiza en Sorrento cumple con todas las condiciones que la tradición anglosajona atribuye al pensamiento crítico: examina sus propias creencias a la luz de las razones que las sostienen, identifica los supuestos ocultos que han guiado su itinerario intelectual, reconoce las influencias que han distorsionado su juicio, y tiene el coraje de publicar —en *Humano, demasiado humano* (1878)— las conclusiones de ese examen, aun sabiendo que ello le costaría amistades y reconocimiento. Pero hace algo más: transforma la *forma* de su filosofar. No solo cambia de opiniones; también cambia de estilo, de método, de relación consigo mismo y con los lectores. La filosofía que emerge de Sorrento no es la misma planta crecida en otro suelo; es una planta diferente. Nietzsche empieza a recorrer el sendero de “aquel que se independiza de su maestro y finalmente encuentra su propio camino” (2008, p. 49). La vida será el motivo último de su pensamiento.

Este exceso sobre la tradición anglosajona —este *más* que el caso Nietzsche exige— puede formularse del siguiente modo: el pensamiento crítico en su forma más plena no es solo un conjunto de operaciones que el sujeto realiza sobre objetos externos (argumentos, fuentes, problemas). Es también una operación que el sujeto realiza sobre *sí mismo*: sobre sus propios presupuestos, lealtades intelectuales y formas de evitar la incomodidad de pensar. Y esa operación exige no solo habilidades cognitivas sino asimismo una disposición existencial que Nietzsche llamaría *valentía* y que Desbiens (1999), con un vocabulario más pedagógico, identificaba como la capacidad de resistir al “conformismo ideológico” —la sumisión a la mentalidad imperante— y al “espíritu de sistema” (pp. 7-8).

El itinerario de Nietzsche muestra también que la crítica existencial no es indolora. Cuesta amistades, reputación, certezas que daban consuelo. El rompimiento con Wagner —que Nietzsche vivirá durante años como una herida— no es solo un desacuerdo filosófico: es la pérdida de una patria intelectual. Y sin embargo, es esa disposición a pagar ese precio lo que hace de Nietzsche un pensador crítico en el sentido más profundo del término: alguien que no renuncia a la duda cuando la duda duele.

Conclusión: pensar como resistencia

Al comienzo de este artículo se formuló una tesis: que el pensamiento crítico, para ser útil hoy, debe comprenderse como una práctica de resistencia que articula dimensiones cognitivas, existenciales y políticas. El recorrido realizado permite ahora precisar esa tesis.

La genealogía del concepto mostró que la crítica no es solo una habilidad mental sino una actitud ante el poder: el arte de no ser gobernado de cierta manera. Las teorías clásicas aportaron un núcleo irrenunciable: la descripción rigurosa de las habilidades y disposiciones que el pensamiento crítico requiere, con la insistencia —en especial en Paul— en que razonar bien exige ser de cierta manera, no solo conocer ciertas técnicas. El análisis de los tres

desafíos contemporáneos reveló que esas habilidades y disposiciones enfrentan condiciones estructuralmente hostiles: la saturación informacional, el eclipse de la verdad como horizonte compartido y la delegación cognitiva a sistemas de IA no son obstáculos que la educación individual pueda simplemente sortear; requieren una respuesta también estructural o política. La dimensión emancipadora añadió que el pensamiento crítico siempre ha estado situado, que su ejercicio no es ajeno a las condiciones sociales e históricas de quienes lo practican, y que su horizonte no puede limitarse a la mejora individual sino que debe apuntar a la transformación colectiva. Y el caso de Nietzsche mostró que el pensamiento crítico en su forma más intensa es una práctica de transformación del sujeto: no solo pensar mejor sino asimismo llegar a ser, a través del pensar, otro diferente de lo que se era.

Estas dimensiones no son contradictorias sino complementarias. Un pensamiento crítico que solo cultive habilidades cognitivas sin interrogar las condiciones estructurales que las posibilitan es ingenuo. Uno que solo critique las estructuras sin cultivar el rigor cognitivo individual es demagógico. Uno que transforme el sujeto sin orientarlo hacia la emancipación colectiva puede derivar hacia el aristocratismo intelectual. Y uno que aspire a la emancipación sin pasar por la transformación interior del sujeto corre el riesgo de reproducir, con otro contenido, la misma lógica de conformismo que pretende superar.

Camus (2002) escribió que “no es suficiente criticar nuestro tiempo, es menester asimismo tratar de darle una forma, y un futuro” (p. 158).¹⁴ La frase es exigente porque articula dos momentos que el pensamiento crítico tiende a separar: el negativo —la crítica, la deconstrucción y la denuncia— y el positivo —la propuesta, la construcción y la esperanza. Horkheimer decía algo similar cuando oponía la “resignación a la praxis de este mundo” a una teoría crítica que presupone el concepto de libertad “aunque sea el de una libertad que aún no existe”. El pensamiento crítico, llevado a su consecuencia más plena, no es solo un instrumento de análisis: es una promesa.

Esa promesa es hoy más difícil de sostener que en cualquier momento anterior: el ruido es mayor, la atención más fragmentada, la verdad más erosionada, la IA más seductoramente eficiente como sustituto del esfuerzo de pensar. Pero es también más necesaria. Porque lo que está en juego —la capacidad de las personas y las comunidades de razonar juntas sobre lo que importa— no es un lujo intelectual sino la condición de posibilidad de cualquier forma de vida democrática y de cualquier horizonte de emancipación. Pensar críticamente, hoy, es un acto de resistencia. Y la resistencia, como sabía Nietzsche, no se aprende en los manuales: se ejercita, se pierde, se recupera, y a veces —solo a veces— transforma.

Referencias

¹⁴ Esta formulación procede de su ciclo de conferencias de 1946. La tensión entre crítica y construcción —entre el gesto negativo y el horizonte positivo— es también el núcleo de lo que Horkheimer (2003) llamaba la dimensión “emancipadora” de la teoría crítica (p. 261).

- Boaventura de Sousa Santos (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce / Universidad de la República.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico: teoría y práctica*. Fondo de Cultura Económica.
- Brenifier, O. (2026). *L'IA, alliée de la pensée critique? De Socrate à l'algorithme*. Ancreages.
- Camus, A. (2002). *Crónicas (1944-1948)*. Alianza.
- Clark, A., & Chalmers, D. J. (1998). The extended mind. *Analysis*, 58(1), 7-19. <https://www.jstor.org/stable/3328150>
- Cohen-Halimi, M. (2013). *Pour introduire en philosophie le concept de stridence*. Vrin.
- D'Ancona, M. (2017). *Post-Truth: The New War on Truth and How to Fight Back*. Ebury Press.
- Desbiens, J.-P. (1999). Le développement d'une pensée critique: un défi éducatif et éthique. En L. Guilbert, J. Boisvert, & N. Ferguson (Éds.), *Enseigner et comprendre. Le développement d'une pensée critique* (pp. 3-15). Les Presses de l'Université Laval.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Ennis, R. H. (1985). A Logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 44-48. <https://jgregorymcverry.com/readings/ennis1985assessingcriticalthinking.pdf>
- Facione, P. A. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Insight Assessment. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? (Crítica y Aufklärung). *Daimon. Revista de Filosofía*, 11, 5-25. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/7261>
- Foucault, M. (1980). *Le philosophe masqué*. Entrevista de Ch. Delacampagne en *Le Monde* (abril 1980). https://www.lemonde.fr/archives/article/1980/04/07/le-philosophe-masque_2803327_1819218.html
- Foucault, M. (2018). *¿Qué es la crítica?* Siglo XXI.
- Frankfurt, H.G. (2006). *On bullshit: Sobre la manipulación de la verdad*. Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gerlich, M. (2025). AI Tools in Society: Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking. *Societies*, 15(1), 6. <https://doi.org/10.3390/soc15010006>
- Han, B.-C. (2010). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Han, B.-C. (2022). *Infocracia: La digitalización y la crisis de la democracia*. Taurus.
- Hitchcock, D. (2018). Critical thinking. En E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
- Hooks, B. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo verde editorial.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Amorrortu.
- Juliao, C. G. (2026). Un debate praxeológico, pero aún filosófico: ¿ persona o sujeto? *Eikasía Revista de Filosofía* 133:131-153. <https://revistadefilosofia.org/index.php/ERF/article/download/928/1002>
- Juliao, C.G. (2020). La investigación praxeológica: un enfoque alternativo. *Praxis Pedagógica* 20(26), 117-148. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/download/2414/2102>
- Juliao, C. y Zarta, F. (2018). El discurso político o el poder del lenguaje. *Hojas de El Bosque* 4(7),78-86. <https://revistas.unbosque.edu.co/index.php/HEB/article/download/2719/2203/6487>
- Keucheyan, R. (2013). *Hemisferio izquierda. Un mapa de los nuevos pensamientos críticos*. Siglo XXI.

- Leal, F. (2003). ¿Qué es crítico? Apuntes para la historia de un término. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 245-261. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001714.pdf>
- Lipman, M. (2011). *À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique*. De Boeck.
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Octaedro
- McIntyre, L. (2018). *Post-Truth*. MIT Press.
- Nietzsche, F. (2005). *Ecce Homo. Cómo se llega a ser lo que es*. Alianza.
- Nietzsche, F. (2008). *Fragmentos póstumos II (1875-1882)*. Tecnos.
- Nietzsche, F. (2012). *Correspondencia III y IV*. Trotta.
- Nin, A. (1972). *The Diary of Anaïs Nin Volume 4 1944-1947*. Gunther Stuhlmann.
- Norris, S., & Ennis, R. (1989). *Evaluating critical thinking*. Midwest Publications Critical Thinking Press.
- Paul, R. W. (1992). Critical thinking: what, why and how. *New Directions for Community Colleges*, 77, 3-24. <https://doi.org/10.1002/cc.36819927703>
- Risko, E. F., & Gilbert, S. J. (2016). Cognitive offloading. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(9), 676-688. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.07.002>
- Saavedra, B. (2025). De la Democracia a la Infocracia: Consecuencias del Capitalismo de la Información según la perspectiva de Byung-Chul Han. *Littera Scripta. Revista de Filosofía* 10, 100-127. <https://litterascripta.unab.cl/index.php/litterascripta/en/article/view/124/97>
- Vendrell, M. & Valero, A. (2025). Cartografía del pensamiento crítico: principales aportaciones para repensar la educación. *Educação e Pesquisa*, 51. <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v51/1678-4634-ep-51-e278119.pdf>