

# EDUCACION DEL PENSAMIENTO CRITICO

por RAMIRO FLOREZ FLOREZ  
*Universidad Autónoma de Madrid*

*"¡Libertad de pensamiento! ¡Si aquí nadie piensa en nada!"*  
Unamuno. O.C. VII, 559

Según uno de los bellos mitos antropológicos griegos, el hombre fue el único ser entre los linajes mortales que quedó plantado en la tierra, desvalido e inerme, sin el equipamiento necesario para mantener, alcanzar y defender su identidad frente a los demás seres, las inclemencias del tiempo y los volubles caprichos de la fortuna. En la versión de Platón [1], una vez sacados los seres a la luz, fueron encargados Prometeo y Epimeteo para que distribuyeran de manera conveniente entre ellos todas las cualidades que debían poseer. Epimeteo se preocupó de hacer esa distribución, conviniendo que una vez hecha la misma, sería Prometeo quien la supervisara. Y así fue Epimeteo pertrechando a todos los seres, dándoles las cualidades y defensas necesarias para subsistir y desarrollarse.

"Ahora bien: Epimeteo, cuya sabiduría era imperfecta, había ya gastado, sin darse cuenta de ello, todas las facultades en favor de los animales, y le quedaba aún sin proveer de las suyas a la especie humana, con lo que, falto de recursos, no sabía que hacer. Estando en este embrollo, llega Prometeo para inspeccionar el trabajo. Ve todas las demás razas armoniosamente equipadas para vivir, y al hombre, en cambio, desnudo, sin calzado, sin abrigos, sin armas... Ante esta dificultad, no sabiendo qué medio de salvación encontrar para el hombre, se decidió a robar la sabiduría artística de Hefesto y Atenea y, al mismo tiempo, el fuego... Y luego, hecho ésto, hizo donación de ello al hombre" [2].

En el "Prometeo" de Esquilo, dice el Titán que hizo a los hombres "seres de razón y que tuvieron conocimiento" ya que antes de eso, viendo no veían y escuchando no oían [3].

La donación especial al hombre fue, pues, la razón y el pensamiento. Con ellos tiene que hacerse y defenderse: éste es su verdadero equipamiento para vivir y sobrevivir en esta tierra. Todas las otras donaciones (v.g. la justicia para la convivencia humana, o el arte de

la política) son ya consecuencia y como prolongaciones de esta primaria y original. No tiene otras armas, y debe intentar siempre no necesitarlas. Tiene el pensamiento, que es algo divino, robado al secreto de los dioses. De ahí que, desde el mito, no sea mucho pedir que la primera tarea de la emancipación humana haya de ser la educación del pensamiento, su verdadero equipamiento. Ciertamente que también sobre otros mitologemas se puede igualmente estribar para definir al hombre como eros fontal, capacidad desiderativa, o ser anhelante. Y así se ha hecho en una gran veta de la tradición occidental que llega hasta las corrientes actuales que intentan definir al hombre como *ens desiderans*, como radical deseo. Pero para surgir y ejercitar ese deseo no se podrá nunca prescindir del pensamiento como fundamento, siendo así ese "deseo", gravitación racional y requirente, es decir, deseo razonante o *razón desiderativa*. En cualquier caso, lo que se desprende de esta apelación a lo arquetípico humano es ya que el hombre es un ser deficiente, inacabado, prematuro y que debe determinarse y terminarse por sí mismo. Y que para ese quehacer autocreativo se le ha dado el pensamiento como constitutivo coexistencial a su ser. Las construcciones posteriores "logicizadoras" del mito, de las que arranca el hombre dual, característico, desde Platón, de nuestra cultura, tal vez no hayan hecho más que enturbiar esta concepción originaria. Dentro del clima actual de "aproximación" a los orígenes, nos ha parecido oportuno hacer esta rememoración como punto de arranque obligado para replantearnos hoy la necesidad de la educación del pensamiento y, en concreto, del pensamiento crítico. Es éste, como veremos, el que nos hace caer en la viva sospecha de que muchas de nuestras construcciones antropológicas, e incluso sociológicas, están viciadas en su misma raíz, en eso que paradójicamente, se ha llamado con el laudatorio epíteto de "el milagro griego". La razón debe ser a la vez lógica y soteriológica.

Los puntos que van a seguir no son más que un simple esbozo de iniciación o arranque de lo que debería ser una exposición de la educación del pensamiento crítico, y que tal vez iría mejor formulada en sentido teleológico: educación *para* el pensamiento crítico. En vistas a favorecer aplicaciones prácticas en el terreno pedagógico desde la Filosofía, me he retraído de llevarla por otros ámbitos teóricos que pudieran centrar mejor el tema. Consciente de esta limitación, los apartados de referencia a que me voy a ceñir son los siguientes:

I. Pensamiento y educación; II. La autocrítica del pensamiento; III. Los condicionamientos concretos del pensar; IV. El ámbito real de la función crítica; y V. Secuencias pedagógicas.

Espero que, de ellos, pueda verse peraltado el problema de la necesidad de la Filosofía para la Educación al desplazarlo sobre otro nivel: de la Filosofía o filosofías hechas o construidas al de una filosofía *permanentemente facienda*.

### *I. Pensamiento y educación*

Decía Ortega que "no habrá en España pedagogos mientras no haya en las Escuelas Normales un poco de filosofía" [4]. Era una manera tenue y elegante de expresar una grave deficiencia y una urgente necesidad. Mirado el tema general desde una perspectiva histórica, a cualquier pedagogo debe parecerle una perogrullada la afirmación de que sobre lo que se ha pensado o creído acerca del hombre se ha intentado siempre plasmar su formación. Bajo las diversas formas nocionales e históricas de Pedagogía subyace siempre la concepción filosófica del hombre, de lo que es y se piensa que debe ser. De ahí la condición fundante y constituyente de la Filosofía con respecto a la Pedagogía. Por otra

parte, se ha dicho que cuando el filósofo se expresa, se expresa en pedagogo [5]. Esta labor inherente a la función del filósofo se ha visto como una especie de escape práctico a su labor teórica; pero parece evidente que toda visión, descubrimiento o innovación de una verdad cambia o afecta directa y cualitativamente al hombre, le transforma, al menos de nesciente en esciente de esa verdad. Y lo mismo cabe decir de la mera transmisión de conocimientos. Conocida es la frase de Hegel en la que dice que la revolución imparable es la que nace del trabajo teórico [6]. Ese recalcar del filósofo en pedagogo se hace todavía más ostensible en el filósofo de la historia en quien late sumergida la ilusión de ser Pedagogo de la Humanidad.

Esa condición bifronte de la filosofía nunca se ha ocultado a través de toda su Historia. Al contrario se ha intentado explicitarla como algo que iba de suyo. En la retórica de los sofistas, en la erótica de Platón, en el ser buscado y aporético de Aristóteles, en la "ars vitae" de los estoicos y cínicos, en la sierva y servidora de la Teología de la Edad media, en la sierva y servidora de la ciencia de la modernidad, la filosofía ha unido siempre a su propia identidad histórica la función de formular cuál había de ser el ideal educativo del hombre e incluso la de dar normas para cada uno de los oficios o quehaceres en que el hombre intentara realizar ese ideal. Es esta una constatación histórica que en modo alguno trata de implicar un juicio positivo sobre el valor de acierto o descarrío que las constelaciones de conocimientos con que se ha construido ese ideal educativo hayan tenido al introyectarse en las prácticas pedagógicas. Incluso el excesivo corrimiento hacia ese terreno ha venido a desfigurarse en algunos casos, el perfil específico de la filosofía, como cuando se le dejó casi reducida a ser *consolatrix afflictorum*.

Respecto a la educación del pensamiento, podría decirse que esa ha sido precisamente una condición irrenunciable de toda la filosofía en su historia, proponiéndosela como meta tanto para conocer la realidad como para evitar el error, es decir, tanto para los contenidos del conocimiento como para su método. Cada filosofía reinante ha dictado sus "reglas para la dirección del ingenio".

Hoy no podemos hablar de una "filosofía reinante" o dominante, lo que Hegel llamaba la *herrschende Philosophie* [7]. Consecuentemente tampoco se podrá hablar de una criteriología que nos dicte las normas inapelables para el recto discurrir del hombre hacia la captación de la realidad y la evitación del error. Insurgiendo del mismo gramo histórico y resonando con los mismos ecos con que se ha proclamado la muerte de Dios y la muerte del hombre, se ha decretado a la vez la muerte y el funeral de la Filosofía. De lo que parece que se trata es de la inanidad actual y del acabamiento de las constelaciones culturales con que venían envueltos y comprendidos, como en bellas holandas, esos venerables nombres. La palabra filosofía sería sólo un inveterado y tozudo anacronismo. Pero los hombres tienen también su inefable diacronía. Si la Filosofía ha muerto, ¡viva la filosofía! Porque es posible que haya efectivamente caducado una forma de noción de Dios, un concepto inventado de hombre y una configuración histórica, tradicional-occidental de hacer filosofía. Ello no implica la necesidad de renunciar a tan humilde y pulcro nombre como es el de Filosofía, con tal de que se tenga conciencia de que lo que se hace es ya otra cosa. Pero lo que decididamente no ha muerto es el pensamiento, esa tarea humana que ha posibilitado, creado y construido todas esas formas de conocimiento con sus contextos más o menos arquitrabados y calefateados. Porque ha sido precisamente el pensamiento en su quehacer crítico el que, analizando los presuntos firmes fundamentos de esas construcciones, ha descubierto que se le convertían en ruinas. Ha sido ese pensamiento el que ha denunciado la *crisis de los*

*fundamentos*, y que era preciso dar alarma de derribo antes que sus escombros nos aplastasen. El pensamiento crítico ha examinado sus propios productos y ha constatado que estaban averiados. Había que iniciar un nuevo itinerario y si se prefiere un nuevo proceso de racionalidad o racionalización. Y en esas estamos.

## II. La autocrítica del pensamiento

La nueva andadura del pensamiento crítico implica, pues, una *mise au point* de toda la filosofía. Esa andadura no es la denominada "teoría crítica" o las líneas metodológicas perfiladas por el llamado "racionalismo crítico" si bien estas pesquisas y métodos hayan de servir también de motores para acercarse a la hora de ahora del pensamiento. Parece que la tarea que ahora se impone es ir más allá. Ese ir más allá viene reclamado incluso por un amplio sector de la concepción analítica de la filosofía, de la que, en principio y para algunos, no era presumible esperarlo, y a la que, sin embargo, se deben varias de las desmixtificaciones de algunos altaneros e intangibles sistematismos.

Sería imposible describir aquí los caminos por los que el pensamiento ha llegado a detectar esa crisis de los fundamentos del conocimiento, o mejor, de los conocimientos. Habría que describir para ello todo su itinerario histórico occidental, cómo han ido constituyéndose las distintas áreas del saber y cómo finalmente las ciencias particulares han llegado a descubrir que los fundamentos de sus arquitecturas eran siempre *supuestos* que caían *fuera de sí mismas*. Cada ciencia se ha encontrado con que sus fundamentos gnoseológicos estaban dados por algo externo que se suponía cierto y válido, sin más discusión y análisis. Pero si *todas* las ciencias o saberes tenían sus fundamentos fuera de sí, ninguna podía darse por fundamentada: el hecho descubierto era, pues, la desfundamentación. Implícita o explícitamente se pensaba que la última fundamentación había de darla la filosofía; pero al operar el pensamiento crítico esa misma tarea en la filosofía se halló con la misma necesidad también para los entramados filosóficos.

Ante la imposibilidad de describir ese itinerario, podemos referirnos, aunque sea lacónicamente, a algunos de los más decisivos *resultados*.

Tal vez el más llamativo y abultado sea el de la volatilización de los llamados primeros principios: identidad, contradicción y tercio excluso. En todos los conocimientos se suponía que estos principios tenían un valor lógico y óntico. El hilo de esa volatilización hay que buscarlo en la paulatina emergencia y autoconcienciación de que la realidad no era un ser sino un acontecer; de que el ente o ser era una noción abstracta, vacía, y que la existencia (ex-sistencia) era sencillamente flujo o devenir. Presentida en vario momentos de la Historia de la filosofía, la formulación decisiva de su invalidez la hará el pensamiento dialéctico, concretamente Hegel. A todo el libro primero de la Lógica se le asigna esa enorme tarea. La contradicción óntica y lógica es el alma de la dialéctica. No hay, por tanto identidad, sino procesualidad, y el *tertium datur*. Por tanto, todo lo construido desde la supuesta evidencia de esos principios era, por lo menos, sospechoso de *irrealidad*.

Paralelamente a esa formulación hay que colocar la conocida fluidificación de los conceptos. No hay conceptos hechos, acabados, definitivos. Todo auténtico concepto ha de ser un constante ceñirse al "concrecer" de la realidad. Sólo de ahí podría obtenerse un conocimiento real, es decir, que fuera *concreto*. Concepto será entonces acercamiento, percatación coyuntural, procesualidad constitutiva. Los conceptos son, pues, ocasionales, siempre en trance de rectificación. El conocimiento es constitutivamente lo que nunca se acaba de hacer ni de decir. Trasladadas a este contexto cabría repetir las palabras de S.

Agustín: *et quarendo tendimus, et inveniendum ad aliquid pervenimus et ad id quod restat quarendum et inveniendum transimus* [8]. Pensar es pasar.

En coherencia con este resultado dual, había que sacar la conclusión de la *historización radical* de todos los supuestos fundamentos del *conocer* dado o del *conocer instituido*. En esa historización había que incluir, naturalmente, las llamadas vigencias colectivas en directa interiorización para la formación de las evidencias y las certezas. Cada momento histórico tiene en su textura las razones de su propia consistencia y de su propia comprensión. Y no se pueden definir *a priori* por especulaciones abstractas. Cada momento tiene sus propias estribaciones y sus bases de atenciones vitales y en ellas hay que buscar su "fundamentación" comprensiva. Esa es la tarea profunda de la "razón histórica" con atributos titulares aproximados a los de una "razón ontológica". No es, pues sólo razón explicativa o narrativa o estatuto epistemológico de las llamadas ciencias humanas, que es para lo que de hecho tuvo origen esa denominación.

Un caso de esa historización radical es, por ejemplo, el que nos muestra Ortega y Gasset a propósito de la ineluctable evidencia con que se le aparece a Aristóteles el principio de contradicción. Análisis semejantes se han llevado a cabo a propósito de otras certezas y evidencias, nacidas igualmente de las tradiciones y de los contextos socioculturales [9] y religiosos o míticos. Es la técnica del desmascaramiento y del análisis de los mecanismos de defensa con que toda supuesta evidencia se encastilla y arropa. El caso de Aristóteles podría titularse como ejemplar. Visto desde sus mismas intenciones y expresiones, se nos aparece un Aristóteles dual: por un lado, inventa la teoría del acto y la potencia, en un recio esfuerzo intelectual para comprender y formalizar el devenir de Heráclito; y por otro, como hijo de su tiempo y de las vigencias colectivas sumergidas y actuantes en su alma, nacidas de elementos míticos y no racionalizados, camuflados juntamente en los supuestos lógico-parmenídeos, mantiene como evidente la supuesta identidad del ser y del pensar. Para ahorrar aquí comentarios marginales —que podemos hacer después de palabra, en el coloquio, traslado íntegramente aquí tres largos párrafos de Ortega, en los que estimo que quedan bien aclarados esos extremos anunciados, además de aludir a la posterior proyección histórica de las "evidencias" engendradas sobre un largo período de nuestro pensamiento occidental.

"Aquello de nosotros que nosotros no hacemos, *se* hace en nosotros por la *gente* a que pereteneemos, por nuestra colectividad o pueblo. La *gente* es la que hace todo lo que "se hace", toda operación anónima. Que Aristóteles no se plantea siquiera la cuestión de si ese principio en su significación *real* u ontológica es o no verdad o *por qué*, o cuando menos *cómo*, revela que se trata de uno de esos secretos "ininteligibles" de que está hecha un "alma nacional"; en este caso la helenía. Como nuestros pueblos heredaron, a través de todo el destino occidental, al pueblo griego, ha sido también, *aunque en forma de herencia y no original*, un secreto "ininteligible" de nuestra "alma colectiva" [10].

Esta sería la causa efectivamente real de la supuesta evidencia. Ahora habrá que desarticular el entramado sobre el que se pretendía haberla construido "lógicamente". Para ello, Aristóteles vendría a decir:

"Llamamos ente a aquello que no da lugar, a la vez y en el mismo sentido, a proposiciones contradictorias... Aquí el principio de contradicción no es una

verdad evidente que vale para todo algo, sino un axioma arbitrario que determina exactamente el comportamiento de un lago. Lo que tiene de exacto es lo que tiene de engendro arbitrario. Claro es que el ente engendrado por los axiomas renuncia a ser por sí el representante de la Realidad”...

“Más con todo ésto nos interesa hacer notar que por ninguna parte aparece la menor indicación de en qué consista esa forma de verdad subitánea que se quiere reconocer a este como a los otros primeros principios. No se nos ilustra lo más mínimo sobre en qué consiste, qué aire tiene ese modo de conocer lo conocido *per se, per se notum*, aunque se sobrentiende lo que los escolásticos expresarán: que los axiomas se conocen “*solum per hoc quod eorum termini innotescunt*” (St.<sup>o</sup> Tomás). Esta fórmula es papaverácea, porque pretende inyectarnos una vez más la *virtus dormitiva*. Además de *petitio principii*, es —añade Ortega— “poner la intrasperencia de la magia donde la mayor diafanidad sería oportuna” [11].

“Como los hebreos tenían un “angel de las contribuciones indirectas” hay en Occidente la tradición “evidente” de un dios de la no-contradicción. Por eso, se pone la gente frenética cuando alguien duda de él. Se ha estado desde que nació en esa creencia. La “evidencia” no es un fenómeno noético. El principio de contradicción no nos parece verdad “evidente” porque lo hayamos evidenciado, porque lo hayamos intuitivo o razonado, sino simplemente porque lo hemos mamado. Esa evidencia más que de la intelección proviene de la lactancia. En la *Summa contra Gentiles, I, c.II*, Santo Tomás ha visto este tema con toda claridad: *Ea quibus a pueritia animus inbitur, ita firmiter tenentur ac si essent naturaliter et per se nota*” [12].

Con la explicitación de este gigantesco “caso” venimos a situarnos en otro de los resultados que el análisis del pensamiento crítico tiene también ya en su haber. Es este: Todo pensar discursivo supone un momento prediscursivo, todo pensamiento “racional”, una pre-posición prerracional, toda filosofía una prefilosofía. También aquí podemos trasladar íntegramente otras palabras de Ortega:

“Toda filosofía deliberada y expresa se mueve en el ámbito de una prefilosofía o convicción que queda muda de puro ser para el individuo la “realidad misma”. Sólo después de elucidar esa “pre-filosofía”, es decir, esa creencia radical e irrazonada, resultan claras las limitaciones de las filosofías formadas” [13].

Existe siempre, previo al intento del pensamiento de elaborar una formalización filosófica, “la implicación precognoscitiva operante a espaldas del conocer”. De ahí que todo cuerpo de doctrina que el pensamiento formaliza y por ende también toda filosofía.

“es inseparable de motivos no doctrinales en los cuales se engendra y de los cuales depende. El hombre hace filosofía en virtud de ciertas necesidades o conveniencias preteóricas y ateóricas, es decir, vitales. Estas son no vagas, sino precisas y *condicionan muy determinadamente* el ejercicio intelectual, la llamada razón” [14].

El ejercicio autocrítico del pensamiento sobre sus propias construcciones o productos nos ha llegado también a situar fuera de sí mismo, esfumándose, en el último peldaño, el hito dorado de la autofundamentación. Se entiende la autofundamentación de los conocimientos estructurados. Se ha descubierto lo endeble de toda supuesta autosuficiencia. En su pretendida fundamentación aparece el desfondamiento: *Grund-Abgrund*.

Esto nos conduce indefectiblemente a que una mínima reflexión pedagógica sobre el acto de pensar nos obligue a plantearnos con anterioridad y precisión los condicionamientos reales entre y sobre los que ese mismo acto concreto del pensar se da o realiza. Ha de ser el punto de partida para la educación de todo pensamiento crítico. El apartado siguiente trata de apuntar a algunas referencias concretas sobre esos condicionamientos.

### III. Condicionamientos concretos del pensar

Es evidente que todos pensamos y juzgamos según lo que *somos*. Pero es preciso añadir que este *somos* hay que desprenderlo de toda posible alusión o connotación hacia alguna posible esencia abstracta en que se defina ese ser. El ser de nuestro "somos" es, en primer lugar, *lo sido*. La educación para el pensamiento crítico debe patentizar aquí la radicalización a que debe llevarse la famosa frase de Fichte: se filosofa según la clase de hombre que es es. Cada hombre concreto es, en primer lugar, la condensación de todo su pasado. Es lo que Hegel llamaba *lo sido* de la esencia (*Wesen-gewesen*). No es que ese pasado esté gravitando, como desde fuera, sobre él; es que es él mismo ese pasado, porque no es *un* pasado en abstracto, sino lo que a él le ha pasado. Aquí el hombre no es una esencia dada, sino un proceso de "esencialización", y el pasado es lo ya esenciado en él. Es este el primer condicionamiento sobre el que se habrá de tomar bien viva conciencia. El encuentro con "lo que hay" no sólo viene filtrado por ese pasado; es que ese mismo pasado posibilita o imposibilita el mismo encuentro. Ciertamente que ese pasado no es un círculo ya cerrado; que el hombre sigue abierto, pero eso es ya otra cuestión que no invalida la fuerza de la primera que aquí señalamos.

El otro condicionamiento es su misma actualidad: es decir, el hecho de que las sollicitaciones que recibe su presencia vienen condicionadas por el hecho de estar ya orientada, vectoriada su *atención*, su *tendere-ad...* Hay una interconexión inextricable entre esa atención y sus intereses (*inter-esse*) actuales, sus ocupaciones, los objetos que pueblan el campo de conciencia y las urgencias o tensiones que ellos mismos le proporcionan y de los que no puede, aunque quiera, prescindir. No es enunciar nada nuevo decir que esa atención es además trenzada y transida por el inconsciente y subconsciente hasta el punto de que se ha podido decir que "el yo no es el señor en su propia casa".

Finalmente el pensamiento surge condicionado también por la constelación de esperanzas y proyectos que constituyen el itinerario ideado de su pretensión de futuro como un esbozo o lineamiento de su propia identificación. Es el *futuro sido* que ha analizado Heidegger. Es también lo que, en otro contexto actual, viene a definir al hombre con *ens desiderans*, como conciencia anticipadora o sencillamente como deseo. Este deseo no es pura fuerza instintiva o arracional, sino que posee sus "razones", a veces explícitas o conscientes o a veces subterráneas y que no alforan a la conciencia. Pero toda dinámica proyectiva funciona conforme a una determinada configuración anhelada y buscada y por ende, conforme a una racionalidad, aunque no sea formulada, una racionalidad "astuta" que diría Hegel. Por eso decía el comienzo de estas notas que a ese deseo o conciencia

anticipadora que prefigura, más que preve, el futuro, sería conveniente ahuyentarla de toda fácil acusación de irracionalidad, al apelar al hombre como deseo, y que yo vería como más congruente y clarificador llamarla *razón desiderativa*.

También convendría señalar aquí que sólo en la medida en que el hombre es ser proyectivo y utópico puede ser también conciencia crítica, visión del futuro como posibilidades reales, con alternativas y variantes, como campo de éxitos y fracasos, es decir como apertura de indefinitud. De lo contrario toda crítica sería una añagaza y un hablar por hablar.

A esos tres niveles de condicionamientos, que son los niveles personales de la propia temporalización (el *praesens de pre teritis*, *praesens de praesentibus* y *praesens de futuris*, S. Agutín), y que constituyen su misma presencialidad pensante, habría todavía que añadir los condicionamientos procedentes de lo que, desde el análisis estructural, se ha llamado *la alteridad*. Esa alteridad es diferente según el aquí y el ahora de cada pensador. Es el mismo y lo otro; es la identidad y la diferencia; es la unidad de/o/y/en/ la multiplicidad. Entre las muchas cadenas de expresividad semántica que se entrecruzan en el hombre como lugar de encuentro de esa alteridad, es preciso resaltar la del lenguaje y el de las intencionalidades colectivas y anónimas en las que la hermenéutica ha venido a hacer tan justo hincapié. Refiriéndose al lenguaje, conocida es la frase de Lacan, exorbitada pero con su alma coherente de verdad: no es el yo el que habla sino el otro el que habla. O la más densa y paradójica de Heidegger: *Die Sprache spricht!* El lenguaje habla. La palabra que pronunciamos, ella misma *se pronuncia*.

Unir a estos niveles reflexivos consideraciones vistosas sobre la influencia de la sociedad, del medio ambiente, de los *mass-media*, de todos los posibles "aprendizajes paralelos" es obviamente limitarnos ya a simples ejemplificaciones. Sin duda estos recursos ejemplificadores pueden suministrar un mayor impacto o una más inmediata clarificación de esos condicionamientos más radicales. Lo importante para la educación de un pensamiento crítico, no es de dónde venga el conocimiento de los supuestos desde los que actúa el pensamiento, sino la toma de conciencia de que como punto de partida no se puede dar nunca una "neutralidad analítica" pura, sino que la neutralidad es también objetivo a conquistar por el mismo ejercicio del pensamiento crítico y como parte de su función. La apelación a la "neutralidad analítica" pura puede operar como fuerza a la defensiva, como máscara e incluso como bloqueo ingenuo hacia cualquier posible desenmascaramiento.

#### IV. El ámbito real de la función crítica

Otro objetivo que debe cubrir la educación del pensamiento crítico es el de mostrar los ámbitos pragmáticos sobre los que debe ejercerse, después de haberlo hecho sobre sí mismo y sobre sus condicionamientos.

El ámbito global del pensamiento, como función cognoscitiva, es toda la realidad, todo lo que hay, todo lo existente. Pero no ocurre igual con la función crítica del pensamiento al ejercitarla sobre objetos extraños y de fuera de sí mismo. Hay muchas cosas sobre las que cabe la constatación, pero no la crítica. Podemos constatar que las flores se marchitan, que ello nos causa una enorme tristeza, que desearíamos que fueran siempre vivas y que su belleza se mantuviera en el trance en que acaba de abrirse. Pero no podemos criticar que llueva o que nieve, que haga sol o que haga nubes, que amenace tormenta o que luzca un jubilosos cielo azul. Adoptar una actitud crítica ante esa montaña que me oculta los últimos



rayos sangrantes del día no sería una actitud crítica, sino esquizofrenia. La crítica no puede ejercerse sobre nada que sea naturalmente reglado o puramente factual. No se puede criticar que naden los peces o que vuelen las oropéndolas.

¿Cuál es, entonces, el campo sobre el que puede ejercerse la crítica? En realidad, hay un solo ámbito, diríamos incluso un solo ser sobre el que puede y debe recaer la crítica: ese ser es el hombre y el ámbito es el de su responsabilidad [15]. Y ello en la suerte en que lo que es, se mida por lo que puede y debe ser. Por recaer sobre el hombre, la crítica es siempre un acto que debe ejercerse igualmente con responsabilidad y para aumentar y estimular la misma responsabilidad en todos los órdenes. No hay porqué hablar de una crítica constructiva, porque toda crítica ha de serlo constitutivamente, o no es crítica. Tal vez fuera más exacto decir que toda crítica ha de ser clarificadora, ejercitándola sobre lo que es y sus alternativas posibles. No cabe tampoco criticar lo que es de una forma pero no puede ser de ninguna otra. La proyección utópica es un buen campo de clarificación de la función crítica. La conciencia utópica es una dimensión irrenunciable de lo humano. Por eso implica una cierta previsión de lo posible.

La palabra crítica viene, como se sabe, del verbo "krinein" que significa distinguir, separar, juzgar. En algunas lenguas (v.g. la alemana) la palabra juicio connota esa división, separación, partición. Sin previo análisis y conocimiento de alternativas, no puede haber crítica eficaz, no puede haber juicios de valor. Aunque parezca de toda evidencia, nunca se pueden tomar actitudes sin antes tener conocimiento. De ahí que para educar en la crítica sea básico y previo educar en el pensamiento, en las posibilidades, modos y métodos del pensar. Educar no es dictar.

Pero al centrar el ámbito real de la función crítica en la responsabilidad humana, no se ha de entender que queda fuera de ese ámbito el campo externo al hombre pero que es secuencia y proyección de esa misma responsabilidad. Nos referimos a las estructuras, instituciones, configuraciones culturales, usos aceptados o preestablecidos, etc. etc. Se debe afirmar, por el contrario, que esas configuraciones históricas han de ser objeto prioritario de toda crítica que intente ser de verdad emancipadora. Todo ello no es fáctico, sino histórico y creado por el sujeto plural de la Historia, cuya iniciativa es, en última instancia, siempre humana. Todas las corrientes del pensamiento humano, cuando han sido originarias y no pura mimesis o escolástica revenida, han denunciado la fosilización de las instituciones cuando pierden su consonancia con el tiempo presente. Conocida es la expresión de "violencia estructural" cuando las instituciones se convierten en *finés* y el hombre en *medio* de defensa, mantenimiento y obligado sostén de lo que no sólo no debe mantenerse sino arrumbarse. Es aquí imprescindible la labor de una crítica imaginativa y creadora. Todo lo que en un paralelismo de terminología hegeliana podríamos englobar en la denominación de "objetivaciones históricas" deben ser el campo prioritario de la atención del pensamiento crítico. Incluso como razón de supervivencia del mismo pensamiento. De lo contrario es muy fácil caer y acomodarse al falso sofisma de que el hombre ha sido hecho para el sábado y no el sábado para el hombre. El "eternismo" que con repetida insistencia se atribuye a algunas de esas objetivaciones no es más que la santificación de la pereza mental. Ello hace que esas instituciones vengan a ser verdaderos cortinones de humo que impiden ver las posibilidades o condiciones de otras necesarias alternativas. Ellas imposibilitan ver *lo marginal y el campo de las pluralidades*, que es el lugar donde en esos casos ha de refugiarse y palpitar lo auténtico, el verdadero latido del futuro, del futuro que se hace ya rompiendo los modelos o fuera y contra los modelos.

Cierto que todo acto convertido en acción trata de objetivarse, institucionalizarse,

darse una existencia normada y de pervivencia. Pero hay un momento que es vida y responde a la vida; hay otros, sin embargo, que constriñen, encorsetan y matan la vida. Es ahí donde la mirada del pensamiento crítico ha de ser más inquisitiva y penetrante para impedir que esas instituciones inadecuadas y obsoletas, esas "objetivaciones del espíritu" petrificadas y muertas, sigan siendo "los árboles que no dejan ver el bosque". En un segundo paso inquisitivo se ha de intentar poner al descubierto sus inadecuaciones, sus resquebrajaduras, sus más débiles grietas, por donde se pueda introducir la piqueta y provocar el derrumbamiento. Porque la inercia es en ellas la fuerza por la que tratan siempre de autoreproducirse y mantener su caparazón y corteza anquilosadoras.

La misión crítica del pensamiento ha de verse entonces como *transtemporalizadora*, que trata de hacer emerger al mundo de las instituciones la conciencia propia del tiempo nuevo. Ella no tiene por qué implicar una descalificación de lo que ha sido, de su verdad y eficacia cuando era auténtica respuesta a las exigencias de *in illo tempore*. Una crítica de la inadecuación al tiempo no debe entenderse, por ello, como una negación del valor en sí, sino como una pérdida o inadecuación a los valores y jerarquía de los mismos en la actualidad.

Sobre esa crítica de lo inadecuado del pasado, ha de instalarse a la vez la crítica de la responsabilidad del presente. De su vivo alertismo pende el que el hacerse del hombre venga facilitado por las instituciones o que las instituciones ahoguen lo auténtico y contribuyan más bien a su permanente alienación.

#### V. Secuencias pedagógicas

Comprendo que las reflexiones anteriores puedan verse como demasiado abstractas y generales y de no evidente incidencia en el campo de la Pedagogía. Para que eso no ocurra, me gustaría invitar a considerarlas como el subsuelo en que debe estribar toda Pedagogía que quiera fundarse, repito, no en una *Philosophia facta*, sino en una *Philosophia facienda*. No es otro el camino para curar a la Pedagogía de lo que se ha llamado su "anacronismo crónico".

Para cifrar en algunas indicaciones concretas las secuencias pedagógicas que de ahí se deriban, yo señalaría las siguientes:

I<sup>a</sup>. Aplicación de la Pedagogía a sí misma de ese estado de cosas en el orden del pensamiento. No intentar hacer pedagogía desde filosofías y axiologías pretéritas que nunca podrán ser eficaces sobre el alma hipersensible de la juventud a los valores del presente y al señuelo presentido del futuro. Porque si alguna disciplina debe tener tensa al máximo la conciencia anticipadora de futuro, esa ha de ser la Pedagogía. Al hombre no le es dado hacer profecías sobre el conocimiento del porvenir, sino predicciones desde el presente. Pero sin el ahondamiento de los problemas del presente, no se puede adelantar el equipamiento para el futuro. De lo contrario, convertiremos a la Pedagogía en técnica de trucos y falacias para el enmascaramiento de la realidad y para la más lamentable enajenación de la personalidad. Y para evitar ese riesgo no tenemos otros recursos que el recurso al pensamiento, nuestro único equipamiento radical. Me gustaría a este propósito citar y dejar bien subrayadas unas palabras de García Morente que, escritas en otro contexto y muchos años ha, conservan una verdadera vigencia actual:

"Filosofía y pedagogía son, pues, dos aspectos de una misma cosa: la ocupación del pensamiento. El que piensa, enseña y aprende. El que enseña y aprende

piensa. Lo gravamente peligroso sería que pudiese enseñarse y aprenderse sin pensar...

...Y me asaltan serios temores de que la modernidad pedagógica, seducida por el practicismo y la eficacia vital, caiga en el error de conferir a los métodos de enseñanza más virtud que al pensamiento o imagine posible el enseñar y aprender sin pensar. La pedagogía moderna, como todo hoy, tiene prisa, tiene demasiada prisa" [16].

Por eso también termina Morente pidiendo "una pedagogía que eduque a nuestros hijos en el pensamiento" en cuya labor se encuentran, a la vez, la filosofía y la pedagogía, porque "una filosofía del pensamiento... habrá de ser por fuerza una pedagogía también del pensamiento" [17]. Educar hoy en ese pensamiento es, por lo tanto, tomar clara conciencia de su estado y de su función crítica.

II.<sup>a</sup> Se ha dicho y repetido que "cada época edifica un ideal humano". Si donde se formaliza ese ideal o conjunto de finalidades educativas ha de ser la filosofía, ya nos es suficientemente claro que hoy es imposible hablar de un sólo ideal o conjunto unitario y coherente de finalidades educativas. Las filosofías de hoy no sólo son distintas sino también, en muchos casos, contradictorias. Ello no quiere decir que se pueda educar sin "filosofía". Pero ya dijimos que el pensamiento es previo y raíz de las filosofías. Y hoy debe ser educado para que agudice su sentido crítico y se pueda orientar dentro y más allá del pluralismo mismo de las filosofías en boga. Está más libre y franco para ser específicamente pensamiento. Parece como si en una peculiar veta de la actualidad, la pedagogía tuviera que tomar la iniciativa: en la de recomendar al pensamiento que antes de embarcarse en una filosofía ponga todos sus resortes críticos en juego y en máxima tensión.

Cierto que cabe también apelar más allá de las filosofías, es decir, a las simples creencias o vigencias sociales del momento. Pero es el caso que también ahí encontramos el pluralismo y el oposicionismo, es decir, pluralismos y pluralismos contradictorios. Y el ceder ante unas simples vigencias sociales y/o de Estado, aparte de implicar ya una filosofía, sería otorgar a este Estado un poder dictatorial indiscriminado y omnipotente. Una vez más, la ley no sería para el hombre sino el hombre para la ley. Nunca, por ello, fue más necesario que hoy el alertismo crítico del pensamiento. Los mecanismos del poder se interiorizan demasiado subrepticamente para construir finalidades educativas que no son más que recursos y técnicas para su autoconservación y autoreproducción. Y es así como el pluralismo cede ante la presión y se convierte en monismo educativo.

En una sociedad que se autodefine y autodesea como plural se debe educar en y para el pluralismo. No sólo el pluralismo *de* Escuelas sino también el pluralismo *en* las Escuelas [18]. Por ello, previo a todo proyecto pedagógico y a todo acto educativo debe preceder el análisis, el discernimiento, el pensamiento crítico. De lo contrario entraremos en el callejón de "la escuela imposible", o en el dejarnos llevar, dentro de la proclama pluralista, de los aprendizajes paralelos siempre manipulados por el poder o los poderes, haciendo dejación de la democracia real en manos de democratismos puramente formales.

La formación del pensamiento crítico podría ir precisando algunos pasos para ese encuentro de formulación de ideales educativos dentro del pluralismo. No hace muchos días nos recordaba Pietro Prini que "la Escuela ya ha perdido hoy la primacía de informar y debe orientarse ahora a hacer pensar y realizar una función crítica" [19]. El primer paso a dar de esa función crítica sería el que tanto el discurso pedagógico como el acto educativo

deben buscar siempre, previamente a su ejercicio, los ámbitos mínimos o máximos de coincidencia dentro de la pluralidad y obrar globalmente en consecuencia unitaria y coherente para los mismos. Después de ese primer paso, deslindar claramente los campos consensuales sobre los que puede haber transigencia o tolerancia comunes. Y, finalmente, aceptar con lucidez y clarividencia los ámbitos irreductibles a las coincidencias y al consenso. Y desde ahí, que cada proyecto vital se formule y busque los recursos apropiados para mantener la fidelidad a sí mismo. Tal vez, por ello, nunca con mayor fuerza que hoy, en la Historia del mundo occidental, se nos impone como el verdadero hito de la lucha pedagógica y educativa el viejo imperativo de Píndaro: *llega a ser el que eres*. Porque el hombre no es un hecho, sino una tarea, con un repertorio limitado de posibilidades para realizarse a sí mismo. Y en cada momento de su existencia debe *elegir* entre esas posibilidades para mejor y más adecuada y felizmente llegar a ser sí mismo. En una sociedad plural no debe tenderse a crear *adaptados* sino conciencias *libres*. Para ese saber elegir de cada momento debe orientarse el discurso pedagógico hacia la educación del pensamiento crítico.

*Dirección del autor:* Ramiro Flórez Flórez, Departamento de Historia de la Filosofía, Universidad Autónoma de Madrid, Cantoblanco, Madrid-34

## NOTAS

- [1] La primera versión conocida es la Hesíodo, *Erga*, i2; Platón la redondea en su *Protágoras*, 321, e.
- [2] PLATÓN (1969): *Protágoras* (Madrid, Aguilar) l. c., 168.
- [3] ESQUILO (1966): *Tragedias*, p. 266. Traducción de Francisco Rodríguez Adrados, (Madrid).
- [4] O. c., VI, 266.
- [5] GARCÍA-MORENTE, M. (1975): *Estudios pedagógicos*, p. 191 (Madrid, Espasa-Calpe).
- [6] *Briefe* (J. Hoffmeister), I, 253.
- [7] O. c., I, 229.
- [8] *In Juan, tract.*, 50, 1.
- [9] Cfr. v.g. ALBERT, HANS (1980): *Traktat über Kritische Vernunft* (Tübingen).
- [10] O. c., IX, 195. — Tomo estas referencias de Ortega por ser más accesibles, aunque bien pudieran tomarse de otros autores posteriores a Hegel e incluso no influenciados directamente por él.
- [11] O. c., 201.
- [12] O. c., 212-213.
- [13] O. c., V, 530.
- [14] O. c., 259.
- [15] Cfr. KWANT, R.C. (1968): *La crítica hace al hombre*, trad. esp. edic. C. Lohlé (Buenos Aires) c. I, p. 13 y ss. Puede verse también el de DEARDEN, R.F. *Education and the development of reason*. [Traducción española *Educación y Desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*, con prólogo de José Manuel Esteve Zarazaga (Madrid, Narcea)]. El trabajo de PASSMORE, J. *La enseñanza de un sentido crítico*, n.º 23, pp. 385-401, tan sugerente de título, es de un practicismo excesivo y que bien podría correr el riesgo de hacer reír a los que se han despertado ya al pensamiento inquisitivo y quieren alcanzar su propio criterio personal. Nunca un nivel opaco de horizontes teóricos puede desarrollar de por sí la función crítica. Por otra parte, el problema no es de cómo responder al despertar inquisitivo de esa función, sino de cómo tratarla para que sea autoformativa.
- [16] *Escritos pedagógicos*, o. c., p. 192.
- [17] O. c., 194.
- [18] Cfr. AVANZINI, G. (1977): *La pedagogía en el siglo XX* (Madrid, Narcea) pp. 351-369.
- [19] En el Seminario sobre Educación y futuro (referencia en A B C, 16, XI, 82, p. 51).

SUMARIO: El hombre es un ser deficiente, inacabado que debe determinarse por sí mismo por medio de su razón, de su pensamiento. En una educación *para* el pensamiento crítico deben tenerse en cuenta los caminos por los que el pensamiento ha llegado a detectar la crisis de los fundamentos del conocimiento, los condicionamientos concretos del pensar y el ámbito sobre el que debe ejercerse la función crítica.

*Descriptores:* Modern philosophy; Criticism.