



ARTÍCULO | ARTIGO

Fermentario N. 7, Vol. 2 (2013)
ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República. www.fermentario.fhuce.edu.uy

Faculdade de Educação, UNICAMP. www.unicamp.br

Ensayo sobre pensamiento crítico, educación y olvido de sí

Prof. Lic. Adriana de los Santos

Cuando se intenta trabajar en las posibilidades y alcance del pensamiento crítico en la actualidad muchas veces se omite mencionar su piedra angular: el nacimiento de la noción de criticidad está en el pensamiento de Immanuel Kant de fines de siglo XVIII. Ser crítico en clave kantiana implica hacer uso autónomo de la capacidad de razonar, abandonar el andamiaje de ideas que nos provee un “otro” y pensar por uno mismo. Autonomía de pensamiento, ¡vaya si no es éste un tema candente en los contextos educativos actuales! Aparecen con fuerza diferentes discursos en torno al pensamiento crítico, a la capacidad de crear autónomamente conocimiento nuevo, a formular investigaciones interesantes y a innovar en general. El mundo postmoderno obliga a innovar. Así, la cuestión de la criticidad adquiere múltiples miradas: de la pedagogía, de la didáctica, del magisterio, de la formación docente. Es además un motivo de discusión político fuerte que suele embanderar a diferentes sectores de la vida pública, a gobernantes y a organismos internacionales de auditoría de estado en temas educativos, como la OCDE, por ejemplo. En este breve ensayo retomo la noción de criticidad que aportó Kant en “Qué es la Ilustración”, y repaso algunas aristas cuyos contenidos puedan realizar aportes al

campo de la filosofía de la educación, trabajando en la línea de investigación “Cuidado de sí y conocimiento de sí” en clave foucaultiana.

“Sapere aude” reza el imperativo kantiano: atrevete a pensar por ti mismo.

“Ilustración significa el abandono por parte del hombre de una minoría de edad cuyo responsable es él mismo. Esta minoría de edad significa la incapacidad para servirse de su entendimiento sin verse guiado por algún otro. Uno mismo es el culpable de dicha minoría de edad cuando su causa no reside en la falta de entendimiento, sino en la falta de resolución y valor para servirse del suyo propio sin la guía del de algún otro. Sapere aude! ¡Ten valor para servirte de tu propio entendimiento! Tal es el lema de la Ilustración.” (Kant, 2009: 83)

La mediación a la que se refiere Kant en el párrafo citado es la religiosa, la del clero. Aunque en la actualidad no sea un sacerdote ese “otro” que sirve de andamio para pensar y limita, según Kant, el desarrollo de la criticidad, existen otros “otros” que ofician de médium para acceder al saber: maestros, profesores, tutores, medios de prensa, textos. Queda claro a priori que el sujeto aprendiente, en su “minoría de edad” necesita de la mano del sujeto que enseña de modo de poder tener el primer acceso al conocimiento. Luego, dice Kant, es la **pereza**, la falta de **coraje** y **decisión** que hacen que el individuo no renuncie a ese “otro” y piense autónomamente. De esta manera el pensamiento crítico aparece como una facultad natural del hombre que está latente hasta que él mismo, abandonando su infancia, se atreve a despertarla. Entonces surge la pregunta: si es natural en el hombre la posibilidad de pensar con una cierta autonomía, ¿de qué naturaleza es esa “voluntad” de abandonar la “minoría de edad”?

Javier de la Higuera em el estudio preliminar de *Sobre la Ilustración* de Michel Foucault (2011) nos advierte del corrimiento de la crítica “desde el ámbito de las condiciones trascendentales de los conocimientos al de las condiciones histórico-eventuales de los discursos (...) desde la pretensión legitimadora de la verdad de nuestros conocimientos a la intención desfundamentadora de nuestras verdades” (de la Higuera, 2011: XXVI) Me interesa puntualmente este aspecto introducido por de la Higuera, la idea de una **“intención desfundamentadora”** de verdades como

motor de la búsqueda eterna, del no conformismo, de la duda constante que moviliza el pensamiento. A partir de este concepto pienso en un ejercicio del espíritu racional que desenvaine una y otra vez la pregunta desestabilizadora y vaya convirtiéndose en un espíritu crítico. Ahora, pienso también en el ejercicio de una racionalidad que se inserta en un discurso dependiente de las condiciones “histórico-eventuales” en las que aparece ya que no me es sencillo aceptar que *todos* podamos por mera voluntad atrevernos a pensar por nosotros mismos en *cualquier* contexto y en cualquier momento. Aparece la posibilidad de reflexionar en torno a estas posibles preguntas: ¿Cómo interviene la educación actual en el ejercicio de esa racionalidad y pensamiento crítico? ¿Es posible contemplar (e intentar superar) las condiciones históricoeventuales de los educandos a la vez que aspirar en masa a altos estándares mundiales de pensamiento de alto orden ya preestablecidos?

Aunque no podemos desarrollar ambas cuestiones, sí podemos decir que aparece habitualmente en los espacios en los que ocurre el acto educativo un ejercicio de la razón que dista enormemente de una construcción de criticidad kantiana. Esa formación de una “intención desfundamentadora” a la que nos llamaba Kant en el siglo XVIII, y que sigue siendo un horizonte pedagógico, encuentra obstáculos que podemos encuadrar en los contextos “históricoeventuales” de la educación de nuestros días. Además de las pobres condiciones en las que generalmente nuestros educandos abandonan el espacio privado de la educación infantil (hogar), nos enfrentamos a un espacio educativo público (escuela-liceo) conflictivo y carente de andamios de gestión del conocimiento que habiliten un acercamiento al ideal último, dígame, la formación de ciudadanos críticos. Intentar “desfundamentar” implica tener conciencia de los aspectos naturalizados, dogmáticos y fundamentalistas de la cultura y subculturas en las que nos movemos, así como crear y fomentar ámbitos de diálogo, conversación e intercambio ricos en contenidos y alejados de la violencia. Estos aspectos de riqueza y no-violencia están ciertamente desmerecidos por condiciones de vida desfavorables, prioridades marcadas por un consumismo en aumento, y modalidades de diálogo violentas que no son mediadas por la razón. Así, nuestros educandos llegan al espacio de educación pública con un hándicap en el uso de su pensamiento, dificultándose la posibilidad de abandonar la pereza intrínseca de un aparato racional semi adormecido por el circo mediático y la ausencia de desafíos de crecimiento vital.

Luego, en el espacio educativo público, y tal como se evidencia en investigaciones de corte socio-pedagógico e informes de organismos internacionales, al culminar la educación secundaria o terciaria nuestros educandos apenas alcanzan un manejo mediocre de algunos contenidos y herramientas de trabajo racional que les permitan resolver y resolver-se en la vida personal, laboral y social en general. Esto último nos motiva y, si se quiere nos obliga, a tener una reflexión epistemológica y filosófica más fuerte y más profunda en el plano de la práctica y la ética educativa orientada a la construcción de criticidad, cuestiones que se diluyen en un ámbito de discusión empobrecido tanto en su calidad discursiva como en la reflexión autocrítica de la práctica docente. Nos encontramos frente a un discurso educativo falaz y sesgado en general que a su vez está preso de un sistema obsoleto, un discurso “criticón” carente de criticidad en sí mismo, lo cual difícilmente conlleve a una formación de otro tipo de pensamiento por parte de los alumnos a los que el sistema intenta educar.

En este sentido y siguiendo la línea foucautiana de la *Hermenéutica del sujeto* y siguientes seminarios, el ejercicio del pensamiento crítico necesariamente debe ir ligado a un acercamiento a lo que en la antigüedad llamaban *parrhesía*¹, que pudiera traducirse como la práctica del “decir veraz”. Digo esto en el entendido de que adoptar una actitud “desfundamentadora” es adoptar una actitud parrhesiasta, atreverse a pensar por sí mismo y abandonar la infancia (mutismo) del pensamiento con total libertad: “Si las instituciones democráticas no son capaces de dar lugar al decir veraz y hacer intervenir la *parrhesía* tal y como ésta debería hacerlo, es porque les falta algo (...) lo que podríamos llamar “**diferenciación ética**” (Foucault, 2010: 51) La construcción de un pensamiento crítico conlleva entonces un trabajo en sí, una meditación sostenida acerca de nuestra vida en sociedad, de nuestros vínculos, de los modos en los que resolvemos los conflictos y del movimiento de la vida misma en el devenir de la historia. Así, la ilustración es parte del cultivo de sí, el cuidado de sí y de los otros.

¹ Hablo de *parrhesía* en el sentido que introduce Foucault en *El coraje de la verdad* “se definirá con respecto, no a la ciudad (la *polis*) sino a la manera de hacer, de ser y de conducirse de los individuos (el *ethos*), y también con respecto a su constitución como sujetos morales.”(Foucault, 2010: 49)

Dice Kant:

“Una época no puede aliarse y conjurarse para dejar a la siguiente en un estado en que no le haya de ser posible ampliar sus conocimientos (sobre todo los más apremiantes), rectificar sus errores y en general seguir avanzando hacia la ilustración. Tal cosa supondría un crimen contra la naturaleza humana, cuyo destino primordial consiste justamente en ese progresar. (...) Un hombre puede postergar la ilustración para su propia persona y sólo por algún tiempo en aquello que le incumbe saber; pero renunciar a ella significa por lo que atañe a su persona, pero todavía más por lo que concierne a la posteridad, vulnerar y pisotear los sagrados derechos de la humanidad.” (Kant, 2009: 89-90)

Visto de esta manera y a modo de consideración final, el pensamiento crítico, o esa voluntad de pensar por uno mismo fructificará cuando pueda enraizarse en un contexto de “desfundamentación” y no de ratificación de verdades obsoletas. Me pregunto si es posible reflexionar más acerca de la práctica pedagógica actual en torno a ejes tales como los que presentamos, revisando la dimensión ética de la criticidad en el discurso educativo. En este sentido, la observación y la escucha atenta dentro de los contextos pedagógicos en los que circulo me indican que tal actitud crítica es más un “deber ser” que una ética que se quiere lograr, y que aún estamos lejos de la práctica de un trabajo en nosotros mismos que nos lleve a la construcción de sujetos veraces y libres.

BIBLIOGRAFIA

Kant, Immanuel. ¿QUÉ ES LA ILUSTRACIÓN? Tr. Aramayo, Roberto R. Editorial Alianza. Madrid, 2009.

Foucault, Michel. SOBRE LA ILUSTRACIÓN. Tr. De la Higuera, Javier y otros. Editorial Tecnos. Madrid, 2011.

Foucault, Michel. EL CORAJE DE LA VERDAD. Editorial Fondo de Cultura Económica. México, 2010.