

SENTIDO DE LA CAPACIDAD REFLEXIVA Y LA FORMACIÓN DE CRITERIO EN LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA

Por Antonio Bernal Guerrero
Universidad de Sevilla

1. NUEVAS CONDICIONES SOCIALES: LA EDUCACIÓN ANTE UN NUEVO MILENIO

Por la propia capacidad de relación de la persona se hace posible la comunicación humana, y la educación se convierte en un factor condicionante no sólo de la vida individual, sino también de la vida social. Pero, al mismo tiempo, la educación recibe el innegable influjo de los factores sociales. Echar una mirada a las condiciones de la sociedad de nuestro tiempo es una medida imprescindible para poder fundamentar, desde la realidad histórica que nos ha tocado vivir, el proceso educativo, que primaria y sustancialmente es un fenómeno personal. Hablar de capacidad reflexiva y de formación de criterio significa dirigir nuestra atención a la realidad personal; otras posibles interpretaciones (comunidad crítica, sociedad responsable...) que pudieran argumentarse necesariamente descansan en las personas, en cada persona reflexiva, crítica, prudente.

Se ha definido la época actual como *posmoderna*. La denominada posmodernidad (que, como señala el prefijo «post», significa que viene después de la modernidad) ha venido a suponer importantes transformaciones sociales, hasta el punto de que se afirma que se trata de una nueva etapa histórica de la humanidad, aunque no esté delimitada con precisión y aun puedan existir diferentes interpretaciones al respecto.

El llamado «movimiento posmoderno» puede considerarse la más reciente tendencia filosófica. Pese a que la posmodernidad ha venido después de la modernidad y la ha criticado con dureza, no es algo totalmente distinto de ella; la posmodernidad es despedida de la modernidad, pero también consecuencia de ella. Tal vez la clave del movimiento posmoderno sea la crítica a las creencias, a las razones, a toda la cultura de la modernidad con el intento de encontrar otro estilo de pensar y de vivir diferente (Vattimo, 1987). Pero para su comprensión hay que partir de la era moderna, caracterizada por una confianza ilimitada en la razón, el convencimiento de la llegada a la madurez de un único proceso histórico universal, la creencia en la utopía del progreso en todos los órdenes, la afirmación de la libertad absoluta del hombre, la superación de la metafísica y, finalmente, el ateísmo puesto que si en épocas anteriores se había formulado un pensamiento ateo, nunca se había llegado a la negación absoluta de la trascendencia. La posmodernidad se caracteriza por ofrecer unas respuestas distintas y opuestas a la modernidad (Forment, 1991).

Ha anunciado la posmodernidad el irracionalismo. Con la muerte de la razón se quiere proclamar el final del proyecto de la modernidad, el fin del proyecto ilustra-

do de Europa. Con la razón bajo sospecha, se desvelan incertidumbres y llega la crisis de la razón. Las críticas posmodernas a las aspiraciones racionalistas, cualesquiera que sean, han culminado con la afirmación del carácter esencialmente lingüístico de la razón, imposible de superar; la racionalidad se da, así, como «juegos de lenguaje», cuya diversidad hace imposible el consenso universal. Frente a los imperativos racionalistas o técnicos, hay que dar paso a los sentidos, a las apetencias propias, a la espontánea expresión de cada cual.

También con la posmodernidad se proclama el fin de la historia (Baudrillard, 1984). La posmodernidad no supone un estadio distinto del transcurso histórico, su ruptura con la modernidad significa la disolución de la historia; ya no hay totalidad para que se sitúen los hechos, tampoco hay finalidad que acabe por darle sentido. La respuesta posmoderna apunta hacia lo inmediato, hacia el presente; ésto es lo que hay que vivir. A esta situación contribuyen decisivamente las técnicas de información de nuestro tiempo, puesto que saturan la capacidad de información humana, ofreciéndose los acontecimientos amontonados, sin posibilidad de distinguir lo importante de lo menos relevante o, sencillamente, intrascendente.

Asimismo se ha disuelto el ideal tradicional de «progreso», entendido como la permanente renovación, la superación continua abanderada por la ciencia y la técnica. El interés por lo inédito, lo desconocido, se ha ido radicalizando hasta llegar a convertirse en algo rutinario. Para la posmodernidad, el único valor es el ser nuevo; lo nuevo vale por el mero hecho de serlo; incluso se ha identificado el ser con lo nuevo (Vattimo, 1987). El progreso ahora no es unitario y racional, sino fragmentario y discontinuo, legitimándose el pluralismo valoral. Pero con el heteromorfismo valoral se ha extendido no sólo el disenso sino también el relativismo de los valores, rechazándose cualquier referencia a un polo objetivo en cuestiones axiológicas.

Un elemento de la estructura. Esto es el hombre en la posmodernidad. Con la «muerte de Dios» se ha producido la muerte del sujeto (Baudrillard, 1986). La consumación del nihilismo en el movimiento posmoderno deja sin sentido la realidad, los viejos valores ya carecen de validez. No sólo desaparece la historia, sino además su propio sujeto (Baudrillard, 1984). Los fenómenos de conciencia se explican por unos elementos vitales sin control. En una palabra, se devalúa lo humano y se cae en el impersonalismo (Díaz, 1981), en el desconocimiento de la persona, en la ignorancia, en fin, de la dignidad humana.

Ya no presenta la razón, para los posmodernos, ningún poder emancipador. Un pensamiento fragmentario, local, limitado a juegos de lenguaje no puede liberar a la humanidad. Así, la única libertad posible es la de la disgregación, de la diferenciación y de la desaparición, carente siempre de responsabilidad alguna. Un cierto indiferentismo religioso adorna la posmodernidad; no hay persecución particular del pensamiento teísta ni de la religión; pero, al no admitirse valor ni a la razón, ni a los ideales, ni a la realidad personal (libre y responsable), lo religioso acaba convirtiéndose, en un ambiente cultural posmoderno, en una simple opinión individual, sin función de ningún tipo. Por eso se ha asegurado que la religión no es más que uno de los posibles juegos de lenguaje (Lyotard, 1984). Se anuncia en la posmodernidad una era posmetafísica, puesto que la metafísica ha llegado a su fin; las grandes cosmovisiones modernas se han mostrado inútiles. En la posmodernidad hay, en suma, una renuncia explícita a todo metarrelato, afirmando la existencia de relatos parciales, fragmentarios y sin relación alguna entre sí.

Las consecuencias de la posición posmoderna, propia de nuestro tiempo, no son triviales. El materialismo, el hedonismo, el pragmatismo, el relativismo moral que

acosan y agobian al hombre y a la sociedad de hoy provienen de lo que hemos caracterizado como posmodernidad. Los cambios tecnológicos experimentados en las comunicaciones, en la información, en el cálculo..., junto a sus enormes posibilidades, encierran serios peligros para el desarrollo pleno del hombre actual, tentado de mil modos y por doquier a una existencia vacía, ligera, indiferente, alejada del compromiso, acaso materialmente colmada, pero en la que al fin sigue sin encontrar la felicidad que le dé sentido y satisfaga su más honda aspiración. No son pocos los que miran esperanzados a la educación como venero de felicidad.

2. FORMACIÓN MENTAL Y FORMACIÓN PERSONAL

En el seno de una sociedad donde la manipulación del hombre, manifiesta o latente, parece ser un fenómeno turbador y grave, de carácter universal, se hace precisa una formación mental suficientemente sólida, capaz de coadyuvar al desenvolvimiento de la capacidad de criterio y al desarrollo de la actitud crítica, necesarios para la libre actuación de la persona. «Tener la capacidad de valorar por sí mismo las cosas, los actos y las situaciones es una necesidad específica humana, de particular relieve en el mundo de hoy en el que tantas posibilidades y riesgos cercan al hombre. Quienes no tienen una visión propia de las personas y acontecimientos que pueden surgir están siempre pendientes de la opinión de los demás por carecer de recursos mentales propios» (García Hoz, 1987, 230).

Al margen de la multiplicidad de diferencias y matizaciones que podemos hallar en los planteamientos concretos de la práctica educativa, parece presentar una aceptación universal la conquista de una plena, completa, formación de las personas. Verbigracia, puede leerse en el Preámbulo de la actual Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990): «El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma». Y en el Título Preliminar de la misma Ley se afirma que el sistema educativo español, configurado de acuerdo con los principios y valores de la Constitución, se orientará a la consecución, entre otros fines, del «pleno desarrollo de la personalidad del alumno» (Art. 1.1). Aunque pueden detectarse ciertas carencias y deficiencias en el desarrollo legislativo de este fin general (cfr., por ejemplo, un estudio del profesor Gervilla, de 1993), en el caso de nuestro país, a nadie escapa que una genuina educación que siempre está al servicio de la libertad y de la dignidad humana implica una formación completa del ser humano.

Cada vez se hace más apremiante, en el marco de una sociedad altamente tecnificada y compleja, que las personas aprendan a pensar, aprendan a vivir. Una copiosa literatura científica actual viene a ponerlo claramente de relieve.

La Escuela actual no puede tener como función más importante, y en tantos casos única, la simple transmisión de información, que llega cada vez en mayor cantidad y de más partes de la sociedad. Se debe ir hacia una educación capaz de valorar los conocimientos que hagan posible la optimización cualitativa de la existencia, que fomente la formación del juicio y el ejercicio de determinadas virtudes tanto individuales como sociales. Una formación integral adecuada a nuestro tiempo exige, de un lado, una rigurosa técnica educativa, y, de otro lado, la profundización en la vida interior del hombre, como consistencia de la vida propiamente humana. La Escuela

debe contribuir eficazmente al desarrollo de la capacidad reflexiva y a la formación del criterio que faciliten la reordenación personal de las informaciones recibidas, a menudo segmentarias y tendenciosas.

«Aprender a pensar y aprender a vivir» se convierten en grandes objetivos de la educación actual, para un mundo en continua mutación. Pero es preciso ensanchar nuestro enfoque, ir más allá de las miradas reduccionistas del utilitarismo moderno.

Desde la vertiente de una auténtica educación personalizada, es menester encontrar el fundamento que haga posible comprender la realidad y orientar y justificar las actividades humanas. Junto al cultivo de la capacidad reflexiva, hallamos un apoyo básico en el criterio personal y objetivo, fundado en la metafísica de lo real que explique las grandes intuiciones universales sobre lo verdadero, lo bueno, lo justo, lo valioso, como algo previo y superior a cada individuo singular (García Hoz, 1987, 231).

2.1. *El ser personal del hombre, fundamento de la educación personalizada*

Algunos intentos de definición de la educación personalizada se sintetizan en las siguientes formulaciones: perfeccionamiento de cada ser humano mediante la adquisición de conocimientos, desarrollo de aptitudes y promoción de valores; formación para una vida solidaria y eficaz en la vida social; forma de vida que prepara para vivir mejor (García Hoz, 1993). Ciertamente, estas definiciones no nos aclaran demasiado sobre qué especifica exactamente el adjetivo *personalizada* que añadimos a la palabra educación. En cambio, son definiciones válidas cuando se las contempla a la luz de las exigencias de una Pedagogía de la Persona. Y la primera de ellas es el reconocimiento del ser personal del hombre como fundamento de la educación, que por tal condición podrá denominarse «personalizada».

No es una tarea sencilla definir qué es la persona humana, y acaso aún se hace más compleja por la carencia de una rigurosa analítica del concepto. En cualquier caso, para la educación es valioso y significativo el ser personal del hombre, la dimensión del individuo como persona.

Con cierta extrañeza, el pensamiento moderno, como el antiguo, no se ha ocupado del tema de la persona. No ha sido insensible a la problemática del hombre, pero casi siempre se ha silenciado su dimensión personal. La posesión intelectual del concepto de persona puede decirse que ha sido una conquista tardía de la humanidad.

La persona es una realidad subsistente, unitaria y total. El ser personal del hombre presenta una significación especial en la educación. Hablar de *educación personalizada* presupone entender al ser humano como persona. La persona señala hacia un modo de ser de la máxima dignidad (Palacios, 1989, 47 y ss.). Una persona es un ser al que se reconoce como *alguien*, no simplemente como algo; se trata de una realidad única, un yo, irrepetible, insustituible en su identidad. La persona es un ser dotado de intimidad, es principio de actividad, fuente originaria de acciones en las que se prolonga y revela. Cuando nos referimos a la persona, pues, no aludimos a un mero objeto, sino a un ser subjetivo capaz de enjuiciar la realidad y decidir por sí mismo el argumento y la proyección de su vida.

Una intervención pedagógica personalizadora y personalizada no puede ignorar las exigencias de la dignidad personal.

2.2. Espacios de la realidad

Es verdaderamente importante subrayar la vocación de realidad del hombre. El primer fundamento natural de la educación es la tendencia del hombre a la plenitud de su ser, su perfección, logrando el mayor bien posible. «Tanto si la educación y la vida se ven como despliegue, nutrición o preparación, las operaciones humanas suponen siempre una relación con la realidad. Conocer, amar, decidir, realizar, siempre tienen un objeto que se enfrenta y une con el sujeto que conoce, ama, decide u obra. Se puede, por tanto, pensar que el hombre tiene una vocación universal a la realidad» (García Hoz, 1993, 47). En su relación con lo real, el hombre halla su perfección. Hablar de vocación a la realidad es tanto como mencionar la tendencia a conocer y usar tanto la realidad interior que constituye el propio ser de cada uno cuanto el mundo del cual formamos parte. La realidad es algo cognoscible y apetecible.

Una mirada atenta al marco en el que se despliega el ser humano pone de manifiesto la existencia de diversos planos o espacios.

Primeramente, podemos distinguir, mediante el conocimiento de cosas sensibles que están a nuestro alrededor, un *espacio exterior*, ocupado por realidades materiales, directamente perceptibles. «En tanto que realidad manifiesta de lo que existe, adquirimos en esta relación con las cosas la primera y más directa experiencia de la vida y la actividad humana» (*Ibid.*, 78).

Si al referirnos al espacio exterior nos hallamos ante la conducta manifiesta, hemos de diferenciar otro espacio de la realidad, aquél referente a los pensamientos, las valoraciones, las decisiones. Este nuevo espacio es el de la *vida interior* del hombre. «La satisfacción de las tendencias situadas en el nivel exterior de la vida no pueden llenar todas las aspiraciones humanas, entre otras razones porque, apoyándose en los bienes materiales y siendo éstos cambiantes y perecederos, dejan insatisfecha la necesaria aspiración y posibilidad que el hombre tiene de aspirar al bien absoluto que está más allá del tiempo y más allá de las contingencias o circunstancias del mundo sensible. Por otra parte, la experiencia de la insatisfacción, que sigue en muchas ocasiones al alcance de un bien sensible, pone de relieve la existencia de una realidad interior en el ser humano susceptible de ser conocida únicamente por el sujeto» (*Ibid.*, 82-83).

Después de la presencia sensible del espacio exterior, llega la experiencia de ser distinto de lo circundante. Se tiene conciencia de poseer una peculiar capacidad para preguntarse por el mundo, para valorarlo y aun dominarlo. En el espacio de la vida interior se forjan la actividad reflexiva, el dinamismo cognitivo racional de la persona y las capacidades estética y ética. En una palabra, aquí se origina la conducta verdaderamente humana.

El hombre vive en un mundo físico y en un mundo humano, social. Pero no todo el mundo humano es estrictamente *personal* (Marías, 1993). El mundo rigurosamente personal brota de la interioridad, del fondo latente de la persona, de su intimidad. Lo social estriba en el sistema de presiones que son las vigencias, especialmente los usos, fuerzas diversas con las que el sujeto se encuentra y que condicionan, regulan y modifican su conducta. Por eso se ha afirmado que las formas de convivencia en las que los hombres actúan genuinamente como personas reclaman el *encuentro*. «El encuentro no se reduce a mera vecindad, a yuxtaposición tangencial, a mero choque. Éste es un *encontronazo*, no un *encuentro*. Por encuentro ha de entenderse, en sen-

tido riguroso, el entreceramiento activo de dos o más realidades que son centros de iniciativa, que ofrecen ciertas posibilidades y pueden recibir las que les son ofrecidas» (López Quintás, 1993, 55).

Aún cabría hablar de un tercer espacio: la *realidad trascendental* (García Hoz, 1993, 87 y ss.). En efecto, cuando surge la pregunta por la razón de ser del mundo, de la vida y del hombre, hay una alusión latente a la posible existencia de una realidad que trasciende la puramente material del espacio exterior e incluso la del espacio interior de la vida personal humana, dándoles sentido. En la comprensión integral de la realidad, el hombre busca su propio lugar y desarrolla las relaciones pertinentes para hallar un sentido a su vida y sentirse integrado en el universo.

3. CAPACIDAD REFLEXIVA Y CRITERIO PERSONAL Y OBJETIVO, EXIGENCIAS DE LA PERSONALIZACIÓN EDUCATIVA

El pensamiento moderno confió ilimitadamente en la razón humana como último fundamento, rechazando la filosofía tradicional, en la que el hombre se sentía sustentado en un principio anterior a él mismo. Esta confianza sin merma en la razón no se agota en el ámbito cognoscitivo, sino que también incluye el dominio de la naturaleza, ya suscitado en el pensamiento cartesiano (*Discurso del Método*, Lib. VI), abriéndose paso de este modo la perspectiva pragmática de la ciencia. En la modernidad se engendró, junto al inequívoco progreso en el conocimiento y dominio de la naturaleza, el peligro de reducir la realidad humana a los modelos de las ciencias de la naturaleza. El indudable éxito de la modernidad en los ámbitos científico-natural y técnico no es extensible al tratamiento de los problemas humanos y puede decirse que la sensación de fracaso ha sido mayor cuanto con más empeño se han utilizado, para conocer la realidad personal o social, los métodos propios de las ciencias naturales.

La irreductible peculiaridad de la persona se ha puesto de relieve, brillantemente, en el pensamiento contemporáneo, a través de la fenomenología, el existencialismo, la neoescolástica, el personalismo... La reducción de la realidad a hechos, y la del conocimiento a datos y cifras, conlleva la interpretación de una realidad sin misterio, actitud moderna reforzada con el positivismo decimonónico, iniciado por Comte. Sin embargo, la realidad no es enteramente sensible; parece imposible reducir todo conocimiento a experiencia, y ésta a experiencia sensible; se precisa el respeto a todos los modos de realidad, así como el reconocimiento de la irreductibilidad de los objetos ideales (Marías, 1985, 75 y ss.). El saber científico aspira a un rigor y exactitud que se logra en la especulación matemática, que se acaricia en las denominadas ciencias experimentales; pero en ese saber científico, metódico, no cabe aquello de irreductible y peculiar que en el hombre hay. La modernidad se ha mostrado eficaz para el conocimiento del mundo objetivo, de las cosas, pero al mismo tiempo incapaz de comprender al hombre mismo repárese en que Husserl une la crisis del humanismo al proceso por el que la subjetividad humana desaparece entre los mecanismos de la objetividad científica y tecnológica.

No queremos, con todo, afirmar la necesidad de menospreciar el pensamiento científico dejándonos arrebatar por un determinado irracionalismo; una actitud crítica y reflexiva, en el marco de la personalización educativa, significa que la persona sepa apreciar el sentido y los límites de la razón, no cayendo en una interpretación exclusivamente científica de la realidad, ni tampoco en la creencia de que la ciencia es el único elemento capaz de guiar y conducir la existencia del hombre. El

conocimiento de las causas de las cosas materiales es un terreno en el cual la razón y la ciencia pueden progresar de continuo; ahora bien, pretender que la conducta y la vida del hombre puedan ser explicadas en un conjunto inmutable de leyes científicas puede suponer terminar por anular o ignorar las fuentes afectivas de la vida racional. No nos referimos exclusivamente al rechazo del misterio como último fundamento de la realidad y la vida humana, sino también al mundo de la intuición, de la poesía, del arte, de la generosidad, del amor, en fin.

Como ha puesto de relieve la moderna teoría de la motivación humana, la coherencia entre el quehacer interno, cognitivo, y el comportamiento manifiesto se garantiza con la vinculación entre la formación científica y la formación ética. Joseph Nuttin (1980), desde el enfoque de su teoría relacional de la personalidad y de las necesidades, basada en una estructura que comprende el yo y el mundo en una unidad funcional bipolar, reconociendo en la persona tanto su singularidad y autonomía como su apertura, ha puesto de manifiesto, particularmente, la conexión entre las formaciones científica y ética para afianzar la armonía entre la actividad interior y la conducta exterior.

En este sentido, la educación personalizada es una *educación reflexiva*. «A través de la reflexión llegamos a ser conscientes de nuestra vida y de descubrir el sentido positivo y negativo de la realidad que tenemos delante. Podemos, así, valorarla. La reflexión promueve y refuerza el *criterio objetivo* y el *pensamiento crítico*; en otras palabras, capacidad de valorar por sí mismo las cosas, los actos y las situaciones (García Hoz, 1988, 39). Más allá de cualquier aprendizaje animal, el aprendizaje humano se distingue por un componente típico: la función reflexiva. La educación personalizada ha de insistir, pues, en un estilo reflexivo y crítico, capaz de considerar, al tiempo que una conducta externa objeto de observación directa, una experiencia interna, no observable públicamente, pero no por ello menos patente.

Está dicho de muchos modos que la formación mental se encuentra en la base de la formación completa de la persona. Los objetivos del desarrollo intelectual trascienden del campo estricto de la inteligencia para alcanzar a la persona toda. Cualquier aprendizaje, para que sea verdaderamente educativo, ha de perfeccionar al hombre; en el terreno exclusivamente intelectual esto se admite sin mayor dificultad (un aprendizaje es educativo si enriquece a la persona, en conocimientos o destrezas, y coadyuva a desplegar en ella la capacidad para continuar aprendiendo).

Cuando se habla de formación ética, no hay que perder de vista esta perspectiva general; toda formación ética se inicia en el conocimiento, y conocer plenamente significa representación de lo que una cosa es objetivamente hablando, pero también implica descubrimiento de su valor y de su sentido. Por formación ética del hombre entiende García Hoz: «La formación de la consciencia digo consciencia porque una actividad inconsciente queda fuera de la vida ética y el desarrollo de la fuerza moral para obrar de acuerdo con el juicio propio. En otras palabras, la formación ética trata de formar la capacidad de criterio propio y objetivo y de desarrollar el esfuerzo necesario para vencer las dificultades que en ocasiones presenta el obrar de acuerdo con las exigencias de la dignidad humana» (1982, 32). De suerte que referirnos a conciencia y criterio es tanto como aludir a realidades cognitivas.

La formación del criterio ético comprende el conocimiento la adquisición de un sistema de ideas morales y su capacidad de aplicación, de uso adecuado para la solución de los problemas morales que en la vida surgen. Al realizarse un aprendizaje humano, independientemente de los contenidos concretos de los que se trate, se ponen en marcha las mismas funciones mentales; es decir, las funciones menta-

les que se ponen en acción para adquirir un aprendizaje cualquiera intervienen también en la adquisición de un aprendizaje ético. Cualquier aprendizaje bien hecho, pues, puede ejercer influencia en el aprendizaje ético, en virtud de esta analogía funcional. Centrándonos en el ámbito escolar, y sin olvidar la necesidad de una formación sistemática en el campo ético, el influjo que el trabajo en el aula puede presentar en la formación de hábitos morales ofrece una fundamentación en la actividad de los alumnos y en las relaciones humanas que allí tienen lugar. El impulso educativo de los ahora llamados «temas transversales» se halla fundado en análogos planteamientos pedagógicos; la educación moral no debe ser únicamente una asignatura del currículo escolar, sino una dimensión que impregne el currículum todo (Medina Rubio, 1994). Víctor García Hoz (1982), refiriéndose a los hábitos morales o virtudes humanas que pueden desarrollarse de modo natural en el proceso de aprendizaje, ha formulado una lista de posibles virtudes dignas de promoción y refuerzo: criterio objetivo y propio, hábitos de observación, hábitos de lectura, hábitos de reflexión, capacidad de discriminación o discernimiento, creatividad, aspiración a la obra bien hecha, espíritu de trabajo, constancia, orden, sobriedad, claridad o sinceridad, colaboración o compañerismo, justicia, generosidad y alegría. Relacionando este listado de virtudes humanas con el clásico esquema de las virtudes cardinales, reflejaría el siguiente resultado: prudencia (formación de criterio propio y objetivo, capacidad de discriminación); justicia (colaboración, generosidad); fortaleza (espíritu de trabajo, constancia); templanza (sobriedad).

No se nos oculta, a poco que reflexionemos sobre ello, la inmensa complejidad del proceso educativo de la persona, que no se restringe al espacio de la vida interior, sino que aspira a la expresión, a la comunicación con la realidad exterior. Establecer con precisión barreras arbitrarias en ese unitario y vivo proceso de educación personal, es punto menos que inextricable en la realidad. Cuando hablamos de formación del criterio propio, que también implica proyección práctica, las delimitaciones se nos antojan aún más intrincadas. La formación del criterio abarca el desarrollo de la capacidad de aplicar a una situación o problema dado los conocimientos que se tienen; ahora bien, saber cómo este aprendizaje y desarrollo tienen lugar es algo realmente dificultoso. Sí podemos asegurar, desde luego, que en ese proceso ha habido componentes diversos: recepción de estímulos, reflexión y expresión; o sea, es preciso oír, leer, observar, reflexionar, decidir en no pocos casos y situaciones concretas para ir adquiriendo y consolidando el criterio propio. En cualquier caso, la formación del criterio precisa, en primer lugar, el logro de unas determinadas ideas, la conquista de ciertas categorías intelectuales fundamentales para poder valorarnos y para poder valorar la realidad toda. Por esto, una genuina formación intelectual es el mejor fundamento de una verdadera formación personal.

Dada la importancia, aunque no exclusiva, de la función reflexiva en la formación del criterio personal ya no sólo del criterio ético, sino también estético, por ejemplo, porque en ella se dan los procesos de análisis y síntesis o diferenciación e integración, capacidad de discernimiento en una palabra, destinamos seguidamente unas últimas reflexiones al «pensamiento crítico».

3.1. *Pensamiento crítico. Algunas sugerencias prácticas*

La función crítica se fundamenta en el hacerse específico del hombre, se encuentra en la raíz del comportamiento humano; viene a ser como la condición de posibi-

lidad del acto educativo en su sentido más pleno, aquel que sitúa a la educación dentro del proceso general formativo que conduce hacia la madurez personal (Cervera, 1983).

Tradicionalmente, las raíces diferenciadoras del hombre con respecto al animal se han situado al nivel intelectual del comportamiento racional, que es donde precisamente las divergencias aparecen con más claridad. Tal vez la inteligencia humana no se origina con el despertar conceptual de la comprensión de una idea, sino que se sitúa en un grado inferior, sin cuyo apoyo no podría sostenerse el más elemental desarrollo conceptual. Decía Zubiri que la inteligencia no consiste en fraguar ideas, ni aparece primariamente a nivel del *logos* como argumentaba Aristóteles; la inteligencia es, para el filósofo español, capacidad de aprender lo real como real (1984, 54). El concepto de inteligencia zubiriano sitúa a ésta en el nivel del sentir, o sea, en un estado más profundo que el nivel intelectual de la conducta racional; esta aprehensión de lo real como tal es lo que supone el distanciamiento evolutivo del hombre.

Al margen del problema de si la diferencia entre el comportamiento animal y el humano radica exclusivamente en la inteligencia entendida a nivel intelectual de comportamiento racional, es decir, donde se forman las ideas y se fraguan las palabras, o en la inteligencia concebida en un estado mucho más profundo, en el nivel del sentir, lo cierto es que la diferenciación entre el hombre y el animal radica en la capacidad racional de aquél. Cuando Aristóteles se ocupó de las leyes de la memoria, distinguió tres clases de asociaciones: de semejanza, contraste y contigüidad. Las dos primeras implican una especie de juicio comparativo entre los términos de la asociación, la tercera no. Básicamente, la distinción latente en la formulación aristotélica continúa siendo la clave de la honda fisura que separa a las teorías asociacionistas, de otras que admiten un aprendizaje por observación y comprensión de relaciones (Pinillos, 1982, 324). La vieja afirmación de Aristóteles, «entre todos los animales, el hombre es el único que tiene logos», continúa, con todas las matizaciones que se quieran realizar, teniendo validez. Realmente, el hombre, más que un ser de respuestas, es un ser de propuestas, generador de proyectos, un ser activamente abierto (Escámez, 1985).

En la medida en que el proceso educativo se entiende como un proceso de madurez personal, un proceso de aprendizaje a través del cual se llega a ser capaz de vivir como personas, esto es, alcanzar un criterio objetivo y propio y obrar conforme a él, no importa tanto el saber sin más como la forma humana de saber lo que se sabe. De suerte que puede afirmarse que la función crítica, que se halla en la raíz de la conducta humana, incide en el acto educativo, no en lo referente a su contenido, sino más bien en lo que respecta a la forma de asimilar ese mismo contenido (Bernal Guerrero, 1989).

La abundancia de información, la rapidez de comunicaciones, la prisa por alcanzar los objetivos que se persiguen, son presiones fuertes para que el hombre actual se deje arrastrar por modismos de distinto carácter, convirtiéndose así en un ser manipulado por otros. De este modo, el hombre deja de obrar como un ser humano, o sea, de acuerdo con su propio criterio. Por eso no es extraño que se haya planteado el sentido crítico como un objetivo de la educación contemporánea (Ibáñez-Martín, 1991). En no pocas ocasiones, cuando se habla de «crítica» se la entiende como algo corrosivo, destructivo, cuando lo cierto es que la crítica no cierra caminos al pensamiento, sino que se niega, tanto a las metas precipitadas del dogmático, que conducen a callejones sin salida, como a la renuncia a caminar del escéptico desilu-

sionado (Cervera, 1983, 104). Aludir a la crítica, por tanto, es manifestar que el hombre es un ser en continuo desenvolvimiento. El pensamiento y la actitud crítica no son cerrazón, sino apertura, superación de reduccionismos, descubrimiento de relaciones con las cosas y también con las personas.

Presentar el sentido crítico como objetivo educativo no implica un desprecio hacia la instrucción dentro de los sistemas escolares; antes al contrario, los educandos han de aprender a acomodarse a normas arbitrarias y a trabajar con éstas, único modo de que puedan colocarse en una posición que resulte fructífera para la crítica y útil para la formulación de alternativas (Passmore, 1982, 394). Fomentar la actitud crítica es humanizar la conducta de nuestros educandos, valorando la tradición cultural, puesto que sólo desde ella se puede formar el propio criterio, ya que, en definitiva, bajo inspiración socrática, no vale la pena vivir una vida sobre la que no se inquiere.

Teniendo presente la importancia de impulsar el sentido crítico, parece conveniente realizar algunas sugerencias prácticas para su promoción y refuerzo, al hilo de los medios para el fomento del sentido crítico que señala el profesor Ibáñez-Martín (1991).

En lo referente a las materias de enseñanza, se hace preciso suscitar aquellos conocimientos más favorecedores del crecimiento del sentido crítico; esto es, todos los que ponen de manifiesto la capacidad de la persona de ser *principio de actividad*, si bien no absoluto. Una sabia síntesis de saberes se ofrece aquí como un reto permanente a los diseños y desarrollos curriculares de los distintos niveles educativos. Por otra parte, no hay que olvidar la importancia del aprendizaje correcto, consciente, no memorístico, de las distintas *reglas lógicas* garantes de la formalidad pertinente del discurso científico en los diversos campos de conocimiento.

Una metodología docente en la que esté presente el decidido compromiso de fomentar la *participación reflexiva* del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, acaso resulte básica en una enseñanza auténtica del sentido crítico. De aquí se desprende un conocimiento técnico adecuado de la dinámica grupal, atendiendo de un modo especial al reconocimiento de los intereses reales de los alumnos y a la fecundidad educativa de una actitud dialógica permanente, siempre tensa hacia la verdad. En este sentido, las *actitudes docentes* resultan un elemento clave. Es fundamental que el profesor haga ver en todo instante, con la fuerza de los hechos, la importancia de la razón, mostrándose reflexivo, crítico, en sus argumentaciones; igualmente, el docente ha de mostrarse dispuesto, de modo coherente, a acatar la verdad. Por lo demás, ligado al fomento del sentido crítico se halla el *desarrollo de la creatividad*. Como dice Sternberg (1985), el primer paso en la resolución de problemas es el reconocimiento de la existencia de un problema; de manera que los sujetos más creativos son aquellos que han individuado con exactitud dónde están los problemas. Y esto es harto improbable que suceda sin un considerable desarrollo personal del sentido crítico.

Desarrollar la capacidad reflexiva y la formación del criterio personal y objetivo, a fin de cuentas, ha de constituir un servicio a la persona humana para que ésta sea capaz de formular su propio proyecto personal de vida y poder llevarlo a cabo, alcanzando la alegría posible.

Una auténtica educación personalizada siempre está al servicio de la libertad humana. Bien entendida, la libertad consiste en la posibilidad de autodeterminarse. La plena libertad estriba en disponer de sí mismo para el bien, y alcanzar en él la felicidad, o la alegría posible, que viene a ser fin y motor que justifica toda una personalización educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUDRILLARD, J. (1984): *Las estrategias fatales*. Barcelona, Anagrama.
- (1986): «El éxtasis de la comunicación». En Foster, H.: *La posmodernidad*, Barcelona, Kairós.
- BERNAL GUERRERO, A. (1989): «El sentido crítico como objetivo educativo». *La Escuela en Acción*, Vol. I, Nº 10493, pp. 22-26.
- CERVERA, A. (1983): «Función crítica y proceso educativo». En VARIOS: *Teoría de la Educación I (El problema de la educación)*, Murcia, Límites, pp. 97-105.
- DESCARTES, R. (1981): *Discurso del Método*. Madrid, Alianza Ed., 4ª ed.
- DÍAZ, C. (1981): *El puesto del hombre en la Filosofía contemporánea*. Madrid, Narcea.
- ESCÁMEZ, J. (1985): «Fundamentación antropológica de la educación». En Castillejo, J.L.; Escámez, J.; y Marín, R.: *Teoría de la Educación*, Madrid, Anaya, pp. 7-27.
- FORMENT, E. y otros (1991): *Enseñanza de la Filosofía en la Educación Secundaria*. Madrid, Rialp.
- GARCÍA HOZ, V. (1982): *Calidad de educación, trabajo y libertad*. Madrid, Dossat.
- (1987): «Condiciones de la educación en una sociedad confusa». *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, Nº 64, pp. 221-241.
- (1988): *La práctica de la Educación Personalizada*. Madrid, Rialp.
- (1993): *Introducción general a una Pedagogía de la Persona*. Madrid, Rialp.
- GERVILLA, E. (1993): «Los valores de la LOGSE. Enseñanzas de régimen general». *Bordón*, Vol. 45, Nº 4, pp. 435-446.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A. (1991): «El sentido crítico y la formación de la persona». En Forment, E. y otros: *Enseñanza de la Filosofía en la Educación Secundaria*, Madrid, Rialp, pp. 202-225.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. (1993): *La cultura y el sentido de la vida*. Madrid, PPC.
- LYOTARD, J.F. (1984): *La condición posmoderna*. Madrid, Cátedra.
- MARÍAS, J. (1985): *Cara y cruz de la Electrónica*. Madrid, Espasa-Calpe.
- (1993): *Mapa del mundo personal*. Madrid, Alianza Ed.
- MEDINA RUBIO, R. (1994): «La educación para la conducta moral en una sociedad pluralista». *Cuestiones Pedagógicas*, Nº 10-11, pp. 39-57.
- M.E.C. (1990): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid.
- NUTTIN, J. (1980): *Théorie de la motivation humaine*. Paris, P.U.F.
- PALACIOS, L.E. y otros (1989): *El concepto de persona*. Madrid, Rialp.
- PASSMORE, J. (1982): «La enseñanza de un sentido crítico». En Dearden, R.F.; Hirst, P.H.; y Peters, R.S.: *Educación y desarrollo de la razón*, Madrid, Narcea, pp. 385-401.
- PINILLOS, J.L. (1982): *Principios de Psicología*. Madrid, Alianza Universidad, 10ª ed.
- STERNBERG, R.J. (1985): «Teaching Critical Thinking, Part 1: Are We Making Critical Mistakes?». *Phi Delta Kappan*, Nº 67, November.
- VATTIMO, G. (1987): *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Barcelona, Gedisa.
- ZUBIRI, X. (1984): *Inteligencia sentiente. Inteligencia y realidad*. Madrid, Alianza Ed., 3ª ed.