

LA FUNCIÓN CRÍTICA EN EL ACTO EDUCATIVO: FUNDAMENTACIÓN ANTROPOLÓGICA

Antonio CERVERA ESPINOSA*

A nadie se le oculta que estamos hoy demasiado «conectados», y no sólo a las paredes, como los electrodomésticos, por cables eléctricos, que condicionan nuestra forma externa de vivir, sino, muy especialmente, por hilos invisibles de creencias y de doctrinas interesadas, que nos mueven, la mayoría de las veces, como marionetas en un teatro de guiñol.

De una y otra parte se multiplican las voces, que, de la forma más solapada y atraente, intentan ganar a los demás para su causa, aun sin apenas haberles consultado. Es quizás el signo de nuestro tiempo, porque vivimos en la era de los medios de comunicación, controlados por el poder político o económico, y en el auge creciente de modernas técnicas de persuasión, que se apoderan de la opinión ajena, diluyendo en sus orígenes cualquier intento de ponderación objetiva.

Por eso, no es de extrañar que se multipliquen hoy las publicaciones contra «el adoctrinamiento»¹ y «la manipulación»²; o que, desde un campo ya más estrictamente pedagógico, se denuncie lo que para los autores constituye «la violencia simbólica en la enseñanza»³.

Contra esta fuerza incontenible de invasión doctrinaria —que no siempre es doctrinal—, son también muchos los que han propuesto una nueva educación, que insista en la libertad personal, en la responsabilidad, en la autenticidad o en la autorrealización. Pero muy pocos son⁴ los que entre nosotros

acentúen expresamente la función crítica del acto educativo⁵.

Por lo que, en mi opinión, creo que no se le está dando a la función crítica todo el peso estratégico que debiera tener en la actual dinámica educativa; ni se la sitúa en el lugar exacto que le corresponde, desde una perspectiva estrictamente antropológica.

Por eso voy a tratar de centrar mi trabajo en esta última perspectiva, con la intención de fundamentar la función crítica en el mismo ser y hacerse del hombre, como categoría propia y específica suya, para destacar después la importancia y virtualidad que ella tiene en el acto educativo.

Así espero que estemos de acuerdo al final con Postmann y Weingartner, cuando animan a la escuela a que «desarrolle en los jóvenes este instrumento —el más “subversivo” de todos—: la perspectiva antropológica»⁶.

Vayamos, pues, sin más preámbulos, al desarrollo del tema.

LA FUNCIÓN CRÍTICA COMO CATEGORÍA ANTROPOLÓGICA

Hablar de la función crítica como categoría antropológica es vincularla desde un principio con el origen y evolución del hombre; es insertarla en su propia estructura más íntima, como rasgo definitorio de su quehacer, en tanto humano. Por eso, no bastaría con su encuentro tardío, cuando el hombre ya se siente como tal situado en la vida, ni tampoco como factor destacado de una madurez psicológica ya avanzada. La función crítica —según voy a tratar de desarrollar, en breve análisis fenomenológico—, nace con lo que la moderna Antropología considera el argumento radical del desgajamiento del hombre del mundo animal: la indeterminación biológica; se constituye por

* Nacido en 1935. En la actualidad, profesor numerario de Filosofía de la Educación en la Universidad de Valencia. Entre sus libros publicados destacan: *¿Qué es el hombre? Antropología filosófica* (Madrid, Ed. Fax, 1969). *Dios y hombre en Max Scheler* (Valencia, 1979).

¹ REBOUL, O., *El adoctrinamiento desintegrador de la personalidad*, Buenos Aires, 1981, El Ateneo.

² LÓPEZ QUINTAS, A., *Estrategia del lenguaje y manipulación del hombre*, Madrid, 1979, Narcea.

³ BOURDIEU - PASSERON, *La reproducción*, Barcelona, 1977, Edit. Laia.

⁴ Donde parece que tiene un cierto auge es en la literatura pedagógica de habla inglesa, por las publicaciones más recientes sobre el tema. Cfr. entre otros: POSTMANN-WEINGARTNER, *La enseñanza como actividad crítica*, Barcelona, 1975, Edit. Fontanella; MEEHAN, E.J., *Introducción al*

pensamiento crítico, México, 1975, Trillas; PASSMORE, J., «La enseñanza del criticismo», en Peters, R.S., *El concepto de educación*, Buenos Aires, 1969, Paidós.

⁵ Cfr. IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A., «El sentido crítico, objetivo de la educación contemporánea», *Revista de Filosofía*, núms. 108-111.

⁶ En loc. cit., p. 22.

el distanciamiento del estímulo; se manifiesta en la apertura hipersignitativa al mundo y a sí mismo, y se desarrolla en la búsqueda dialéctica de la verdad de las cosas y del sentido de la propia existencia.

Éste es, en síntesis, el recorrido que vamos a andar en la presente ponencia, para aplicar, al final, estos presupuestos teóricos al campo concreto del acto educativo.

Empecemos por partes...

La función crítica se origina con la indeterminación biológica

Estoy de acuerdo con López Quintás cuando afirma que: «frente a la propensión actual a reducir para diluir, y diluir para manipular, se impone el fomento de un tipo de pensamiento que respete los fenómenos complejos —estructuras, tendencias, ámbitos, vínculos...— para tejer, en colaboración activo-receptiva con el entorno, la trama de la auténtica vida humana. La actitud integradora responde a un conocimiento profundo de las estructuras. Las formas de unidad más hondas entre los seres se dan en sus raíces, en sus planos más radicales. La actitud disolvente se asienta en una visión superficial de la realidad»⁷. Por eso me interesa descubrir la estructura más originaria del comportamiento humano, para explicarla en sus elementos más radicales y definientes, que serán a la postre los que deban orientar todo el comportamiento humano del hombre. Y, en este tema, de todos es sabido que un lugar común de tratamiento es la sugestiva exposición que de él hace Gehlen⁸, teniendo muy en cuenta las ideas que Scheler expone, sin desarrollar del todo, en su célebre conferencia de Darmstadt, sobre «el puesto del hombre en el cosmos»⁹.

⁷ En l. c., p. 211.

⁸ Cfr. su obra *El Hombre. Su naturaleza y lugar en el mundo*, Salamanca, 1980, Edic. Sígueme. Además de los trabajos de Portman, Boik, Plessner y Lorenz, principalmente.

⁹ El mismo Scheler pensaba desarrollar estas ideas en su revista *Antropología Filosófica*, que nunca llegó a publicarse. Sólo se publicó la citada conferencia: *El puesto del hombre en el cosmos*, Buenos Aires, 1967, Edit. Losada, 6ª ed.

La tesis fundamental sobre la que asienta toda su reflexión antropológica, es que el hombre es un ser «biológicamente deficiente» (*mängelwesen*), en tanto que sus estructuras somáticas no garantizan la adecuada respuesta a las situaciones en que se encuentra, como ocurre con los animales. Éstos se hallan tan vinculados al medio que les rodea, que, para cualquier estímulo, siempre hay una respuesta biológica, que equilibra inmediatamente la situación. Se hallan, al decir de Zubiri, «constitutivamente enclasadados»¹⁰, porque se comportan unitariamente en sus respuestas al medio. No se da un rompimiento del individuo con los demás miembros de la especie, ni un «quedarse en su sitio», ante la impresión de un estímulo proveniente de su entorno. La respuesta viene dada como una, y específicamente determinada por su propia estructura¹¹.

En el hombre, sin embargo, «hay una desconexión entre las necesidades biológicas y el sistema físico-motor. El sistema estructural humano carece, casi en absoluto, de formas fijas de respuestas, determinadas por herencia; es decir, recibido un estímulo, ya sea externo o interno, su organismo parece no asegurarse la respuesta»¹². Y no sólo eso, sino que desde su nacimiento el hombre se encuentra asediado por un torrente de impresiones, que produce necesariamente una tremenda «sobrecarga» en sus hilos perceptores, agudizando aún más su retraimiento estructural. Esto le coloca ante la tarea de «habérselas con» esta nueva situación, teniendo que tomar partido individual por sí mismo, mediante una «descarga», o discernimiento de la situación en que se haya metido, con el fin de simplificar los costes y alcanzar así la salida.

En esta primitiva indeterminación estructural del hombre, con su consiguiente tarea de «descarga», ante la riada de impresiones sin respuesta que se le acumulan, es donde yo veo el origen primero de la función crítica

¹⁰ «El hombre, realidad personal», *Rev. de Occidente*, 1963, n.º 1, p. 18.

¹¹ Cfr. LOPENZ, K., *Ueber tierisches und menschliches Verhalten*. Piper.

¹² ESCAMEZ, J. (y otros), *Teoría de la educación*, Madrid, 1981, Anaya, p. 14.

ca en el pensamiento humano. Es la primera toma de contacto del hombre con su realidad invadida e indecisa, que no encuentra un camino ya andado de respuestas, sino que su respuesta la deberá encontrar en la búsqueda esperanzada de su propio caminar.

... *Se constituye por el distanciamiento del estímulo*

Pero antes de empezar a andar en busca de la mejor respuesta, el hombre necesita poner distancia entre su indeterminado centro de decisión y el cúmulo de impresiones, que se le agolpan por todas partes, si no quiere perderse en ellas. Y este «distanciamiento originario» es lo que caracteriza —en palabras de Coreth— «la estructura fundamental de la conducta humana»¹³.

Si quisiéramos rastrear por los orígenes de este «distanciamiento», y comprenderlo en el ámbito general del comportamiento del ser vivo, y, en particular de los animales, habría que recurrir al nuevo concepto de «sentido», que está en el centro de la moderna antropología pedagógica¹⁴. La búsqueda de sentido para la propia existencia es lo que caracteriza a todo ser vivo; un «sentido» que, en los grados inferiores, se refleja en su carácter puramente teleonómico, en cuanto que la morfogénesis responde siempre al desarrollo de su programa genético¹⁵, y que, en el hombre, se convertirá en tarea teleológica de búsqueda personal.

En las formas más elementales de vida, el comportamiento se encuentra totalmente centralizado y dirigido, hasta en sus más mínimos detalles. En esta labor organizativa tienen un papel fundamental los ácidos desoxirribonucleico (ADN) y ribonucleico (ARN). Según Monod¹⁶, la función específica del ADN es convertirse en agente ejecutor del programa celular, conforme a un có-

digo genético, en el que están programadas todas las posibles pautas de comportamiento. El ARN, por su parte, es el que sale del núcleo, difundiéndose por el citoplasma, portando el mensaje y las órdenes concretas de actuación. No hay, pues, más que un programa interno, que tiene como única finalidad el cumplimiento del código genético específico.

En los animales, sin embargo, además de este modelo interno de comportamiento, que sustancialmente sigue vigente, se genera un nuevo modelo periférico, merced a los continuos requerimientos de adaptación provenientes de su entorno. Así como el primero instrumenta un sistema de señales condicionadas por un «género ecológicamente determinado por la situación»¹⁷, en el modelo periférico se opera una transformación estructural de los órganos perceptores, para adecuarlo a un nuevo sistema de codificación, en cierta forma desligado del impulso instintivo. En este sentido, podríamos hablar de que el entorno es el que viene a «despertar la distancia» primitiva del animal, originando «una apertura, una verdadera fisura, en el viejo sistema central, dejando intacto sólo los extremos, el alfa y omega del código, en cuanto estos extremos representan los vínculos congénitos con los impulsos»¹⁸. Lo que no quiere decir que se pueda hablar ya de distanciamiento objetivo, aunque el nuevo código trabaje con relaciones, mucho más convencionales que naturales, porque, en último término, siempre se da una motivación ligada al contexto de significación ecológica, que brota de sus impulsos primarios. Con todo, la señal se independiza funcionalmente del programa genético y se genera activamente en el comportamiento animal, apareciendo por primera vez la posibilidad de una respuesta individual, opuesta a la inclinación de los instintos.

Así llegamos a la línea fronteriza del animal con el hombre, donde difícilmente se pueden comprender las semejanzas y dife-

¹³ CORETH, E., *¿Qué es el hombre?*, Barcelona, 1976, Herder, p. 109.

¹⁴ Cfr. DIENELT, K., *Antropología pedagógica*, Madrid, 1980, Aguilar.

¹⁵ Cfr. VEXKULL, J. von, «Meditaciones biológicas», *Rev. de Occidente*, 1942, pp. 45 y ss.

¹⁶ Cfr. MONOD (y otros), *Del idealismo físico al idealismo biológico*, Barcelona, 1972, Anagrama.

¹⁷ MUCCHIELLI, R., *Introducción a la psicología estructural*, Barcelona, 1968, Anagrama, p. 86.

¹⁸ OÑATIVIA, O.A., *Antropología de la conducta*, Buenos Aires, 1978, Edit. Guadalupe, p. 76.

rencias, si no es recurriendo al concepto de analogía¹⁹, en el sentido de que modelos de significación, situados en niveles de organización muy distintos, pueden presentar, en su manifestación, semejanzas externas muy claras. De ahí que, a primera vista, se quiera considerar como homólogo lo que no es más que una expresión externamente análoga.

La capacidad de distanciamiento para captar nuevas situaciones, que parece observarse en el animal —aun en el caso límite del «lenguaje» aprendido por monos chimpancés, según los últimos experimentos de los matrimonios Gardner²⁰ y Premack²¹— no llega más allá de un cierto grado de generalización del sistema de código aprendido, que se resuelve y agota en términos de comportamiento. En ningún momento se puede demostrar que los animales llegasen a percibir, como separada de su situación experimental, la significación objetiva de las palabras que ellos empleaban, ni su relación interna dentro de las frases, que ellos construían con bastante corrección. Su aprendizaje venía siempre motivado desde el exterior, sin que se pueda afirmar una presencia interesada del animal «ante» el lenguaje como totalmente diferenciada. Como afirma Gehlen: «el animal se destaca de su medio al vivir, pero no vive como centro. Construye un sistema que se refiere ciertamente a él, pero él no lo vivencia»²².

Ahora bien; este proceso de formalización creciente, que observamos en los animales, por el que lentamente se van alejando de los estímulos, llega en el hombre a su punto extremo, porque el estímulo queda totalmente despegado de él. Por eso Zubiri habla de «hiperformalización» en el hombre²³. El estímulo ya no lleva implícito el signo de la respuesta; ya no es siquiera signo, porque se ha roto su conexión con el

hombre. Lo que no quiere decir que el hombre se encuentre alejado de las cosas, sino más bien distanciado en ellas, porque «el distanciamiento es un modo de estar en las cosas»²⁴. Es el modo humano de respuesta demorada, interrumpida y retardada, por un proceso lento y complicado del pensamiento, en el que juega un papel muy activo su función crítica.

A su amparo, la indeterminación estructural no se torna en ciega inseguridad, ni la distancia de las cosas en mero alejamiento. Con ella se abre la posibilidad de acceso a lo real, a través de la distancia, pero en el modo más alto de inmediatez, que es la presencia. Una presencia que lleva al hombre a sentirse en medio de las cosas sin ser una cosa más, a «poder-decirle-no», como gustaba de afirmar Scheler y a verse trascendiendo la realidad sin alejarse de ella. Y esto precisamente es lo que se manifiesta a través de su apertura hipersignitativa a la «realidad» de las cosas y de sí mismo como «realidad».

... Se manifiesta en la apertura hipersignitativa al mundo y a sí mismo

A Scheler se debe el concepto de hombre como ser «abierto al mundo, en tanto que no presenta, como los animales, una única estructura con su "Umwelt"; sino que tiene la posibilidad de acceder intencionalmente a la totalidad de objetos, que integran el "Welt"». O, como afirma Portmann de forma categórica: «no existe ningún Umwelt para el hombre»²⁵, porque, aun en el pequeño entorno en que se decide a vivir, estará siempre aprendiendo a adaptarse a él lo mejor posible²⁶.

No es más que la corroboración de lo que ya hemos dicho anteriormente. Su capacidad de distanciamiento es la que le hace al

¹⁹ *Ibid.* pp. 93 y ss.

²⁰ GARDNER, A. y B., *Teaching Sign Language to a Chimpanzee*, 1968, Science.

²¹ PREMACK, A. y D., *Teaching Language to an Ape*, Scientific American, vol. 227, n.º 4 (octubre de 1972) pp. 92-99.

²² En *loc. cit.* p. 306.

²³ ZUBIRI, X., *Inteligencia sentiente*, Madrid, 1980 Alianza Edit., p. 70.

²⁴ *Ibid.*

²⁵ «Es gibt keine Umwelt für den Menschen, wie man sie für ein Tier meistens angeben kann...», *Zoologie und das neue Bild vom Menschen. Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen*, 2ª ed. Hamburgo, 1956, p. 64.

²⁶ Cfr. ROTH, H., *Pädagogische Anthropologie*, I, Hannover, 1976, Hermann Schrödel Verlag, p. 125.

hombre poder situar a todo lo que le rodea y a sí mismo como «objeto», es decir, como algo que se le opone («ob-iectum»), o como algo que está frente a él («Gegen-stand»). Y a todo este algo, el hombre tiene acceso desde su misma raíz diferenciada, porque por encima de su marco de referencia biológica, tiene todo un mundo de intencionalidad, abierto de par en par. Para todas las cosas, aun las más ocultas y profundas, el hombre lanza una pregunta, aunque la respuesta no siempre la encuentre. Su deseo de saber nunca tendrá un límite.

Usando una vez más la terminología zubiriana, diríamos que el hombre logra desprenderse de la «signitividad» del estímulo, para abrirse una nueva vía hacia los objetos como «realidades», con lo que se convierte en «un animal hipersignitivo»²⁷. Lo que le rodea ya no es un mero estímulo que se ofrece como signo de respuesta, sino algo que se presenta «en propio» o como «realidad» despegada del hombre. Por eso las respuestas ya no vienen dadas por la calidad signante del estímulo, ni biológicamente «seleccionadas»; sino que ha de «elegirlas» el hombre, en función de la crítica que su pensamiento hace sobre la realidad.

Así que su mundo ya no es un mundo hecho y acabado, mero suscitador de estímulos-signantes; el mundo del hombre es el mundo que él mismo se hace; es decir, el fragmento de naturaleza sometido por él y transformado en ayuda para su vida: un mundo cultural. Ante la indeterminación biológica de su propia estructura y ante el mediocre bagaje de su *physis*, no cabía otra salida para la supervivencia del hombre que crearse él mismo su entorno, valiéndose de su discernimiento objetivo de las cosas. La cultura viene a convertirse por tanto en su «segunda naturaleza»²⁸.

Con todo, como nos advierte Gehlen: «la apertura de nuestro "dentro" hacia fuera es en sí para nosotros un misterio completo. Sólo podemos captarla en el hecho de que el mundo crece dentro de nosotros, de modo

que lo encontramos dentro de nosotros como representación, deseo y necesidad interpretada»²⁹. Surge, por así decirlo, un «mundo-intermedio» (un *Zwischenwelt*), nacido de nuestra capacidad de distancia sobre los estímulos, que alberga en sí toda una nueva dimensión de la realidad, que es el mundo de los símbolos³⁰, como vehículo interpretativo del sentido humano de la existencia. La interpretación está en el centro mismo de la apertura del hombre al mundo, porque interpreta a éste según su propia subjetividad y a sí mismo según la comprensión que tiene del mundo. Y, precisamente ahí, en esa radical situación interpretativa, es donde se manifiesta la primitiva función crítica del pensamiento humano, en cuanto pensamiento «distanciado».

El lugar por excelencia de este mundo simbólico es el lenguaje. En él y a través de él es como el hombre se encuentra consigo mismo y con sus cosas. Si se ha dicho que la cultura es el mundo del hombre, la expresión de ese mundo es el lenguaje; de tal manera que sólo por él se puede decir que el hombre «tiene mundo».

Quizás estamos demasiado acostumbrados a pensar que el lenguaje «expresa» el pensamiento, y que éste «refleja» lo que vemos: lo que no viene a ser más que una ingenuidad como otra cualquiera: pues según los estudios sobre la percepción, no somos nosotros los que extraemos la genuina significación de las cosas, sino que en gran parte se la «asignamos» desde nuestra estructura simbólica³¹.

La palabra es la que da expresión, revela, manifiesta, alumbrada la realidad de las cosas, después de haber penetrado en su interior para poseerlas en su intimidad. Todo lo que nosotros podemos articular con vocablos significativos de un concepto está, en cierto modo, bajo nuestra posesión; es algo nuestro; lo manejamos y tratamos con la familia-

²⁹ En *op. cit.*, p. 229.

³⁰ CASSIRER, E., *Antropología filosófica*, México, 1965, F.C.E., p. 47.

³¹ Como afirma MERLEAU-PONTY: «La pensée n'est rien d'intérieur, elle n'existe pas hors du monde et hors des mots» (*Phénoménologie de la perception*, París, 1945, Gallimard, p. 213).

²⁷ ZUBIRI, X., *Inteligencia sentiente*, *op. cit.*, pág. 72.

²⁸ LANDMANN, *Antropología filosófica*, México, 1961, Uteha, p. 222.

ridad de nuestras propias cosas. En el lenguaje es por tanto donde más se manifiesta la libertad del hombre frente al entorno, y, como dice Gadamer: «esta libertad incluye la constitución lingüística del mundo. Lo uno forma parte de lo otro y a la inversa. Elevarse por encima de las coerciones de lo que le sale a uno al encuentro desde el mundo, significa tener lenguaje y tener mundo»³².

Pero al mismo tiempo que el lenguaje le da al hombre esa desligación y soberanía sobre su entorno, también le enmarca en una determinada perspectiva de comprensión, ya que «el lenguaje es el horizonte que permite al hombre pensar y hablar»³³. Sin la ayuda de la palabra nosotros seríamos incapaces de distinguir dos ideas con toda claridad, como sostiene Saussure³⁴, o, de forma quizá más gráfica, habría que decir que el pensamiento está preso en la palabra, como afirma repetidamente Merleau-Ponty en su célebre tesis: «la palabra es el cuerpo del pensamiento»³⁵.

No existe la comprensión humana sin lenguaje, porque con él no sólo hablamos con los demás y sobre lo demás, sino que nos pensamos y entendemos a nosotros mismos. Imposible salir de nosotros ni siquiera para percibir las cosas. Aunque la percepción esté localizada en algún lugar detrás de los ojos, lo cierto es que detrás de los ojos hay un proceso de lenguaje, porque no es ninguna exageración afirmar que «vemos» con nuestro lenguaje. La proyección de las estructuras lingüísticas en los objetos condiciona el sentido de sus aspectos perceptivos. Lenguaje y realidad viven de tal modo entrelazados que intentar separarlos, en busca de una mayor objetividad, conduce siempre a un callejón sin salida: «cuando operamos espontáneamente con las cosas que nos rodean; cuando hablamos de ellas (fuera del laboratorio filológico que pretende colocar a un lado las palabras y al otro los objetos), esas cosas llevan incorporadas en su presencia ob-

jetiva el lenguaje que expresa lo que son, lo que valen, la constitución que tienen como objetos de nuestra conducta teórica o práctica»³⁶.

El lenguaje es, pues, el único instrumento vivo que tiene el hombre para llegar a lo real; en él se ilumina la verdad, y sólo ayudado de esa luz puede el hombre acercarse a ella. No en vano representa la «protointerpretación» que el hombre hace del mundo, y, como tal interpretación humana, no constituye nunca una cosmovisión absoluta, ni una imagen cerrada del mundo, sino siempre una perspectiva del mismo, o, como Humboldt gustaba decir, una «Weltansicht», porque cada lenguaje representa una manera exclusiva de percibir la realidad (tesis de Sapir-Whorf).

No existe por tanto un mundo virgen, que se entregue directamente a la comprensión del hombre, ni una verdad desnuda, libre de toda interpretación expresiva en el lenguaje³⁷. O, dicho de otra manera: el único camino hacia el pensamiento del mundo nos lleva a través de la interpretación del lenguaje en el que se expresa, porque nuestro mundo es un mundo transmitido y expuesto por el lenguaje³⁸. Y esto no sólo a un nivel de lenguaje corriente o del lenguaje que normalmente empleamos para comunicarnos; también al nivel de la experiencia científica ocurre otro tanto. No cabe hablar de hechos observacionales puros, con independencia de las correspondientes estructuras teóricas. Como muy acertadamente insiste Quine, el sentido de un enunciado de observación depende, al mismo tiempo, de los hechos y de las teorías bajo las que esos hechos son interpretados³⁹.

Y si nos resulta imposible acceder a una comprensión del mundo, sin una interpretación crítica del lenguaje en que se expresa, también nos es vedado nuestro propio conocimiento, sin este distanciamiento previo de la interpretación de nuestro lenguaje. Su

³² GADAMER, *Verdad y método*, Salamanca, 977, Edic. Sígueme, p. 532.

³³ LÓPEZ QUINTAS, A., *loc. cit.*, pág. 164.

³⁴ Cfr., *Cours de linguistique générale*, Payot, París, 1968, p. 155.

³⁵ En *op. cit.*, p. 445.

³⁶ MONTERO, F., *Objetos y palabras*. Valencia, 1976, Edit. Fernando Torres, p. 142.

³⁷ Cfr. POSTMANN-WEINGARTNER, en *op. cit.*, p. 123.

³⁸ CORETH, E., *loc. cit.* p. 93.

³⁹ QUINE, W. O., *Desde un punto de vista lógico*, Barcelona, 1962, Ariel, pp. 76-77.

origen tiene las raíces en la comunidad en que vivimos, y se va formando con el desarrollo histórico de la misma comunidad. Así pues, cuando el lenguaje entra a formar parte de nuestro pensamiento, la realidad que en él se expresa ha sufrido ya una determinada interpretación. Y esa verdad es la que asumimos nosotros, enquistada en el lenguaje que la expresa. Como afirma Richards, el estudio del lenguaje es el estudio de nuestras formas de percibir la realidad. Por eso también se ha llegado a decir que el hombre es «ein sich selbst interpretierendes Tier»⁴⁰, ya que nada, ni él mismo, puede tener significación al margen de la interpretación de su lenguaje; una cosa está incluida en la otra.

De ahí que nunca se insista demasiado en la fría objetividad crítica, de la que el hombre ha de echar mano siempre, para saber interpretar fielmente la verdad de las cosas y de sí mismo. Cualquier alteración en la sutil trama del lenguaje es suficiente para trastornar el hilo del pensamiento y hacer ver la realidad desde una determinada perspectiva.

... *Y se desarrolla en la búsqueda dialéctica de la verdad de las cosas y del sentido de la propia existencia*

Como de todos es sabido, la interpretación que se hace del lenguaje en que se expresan las cosas y nos expresamos nosotros mismos, no viene a tontas ni a locas, ni es un mero capricho, ni una ciega condición de posibilidad del mismo lenguaje. La interpretación se hace en función de algo, y es auxiliada por unos criterios asumidos, que la ponen en el camino preciso de su búsqueda. Y ese algo no puede ser otro que la verdad. Hacia ella caminamos todos, de una u otra forma, por caminos a veces muy dispares; convencidos de lo que hacemos, o sin conciencia clara de los fines que buscamos. Pero, en último término, ése es el sentido profundo del obrar humano. Un sentido que no

ofrece una presencia diáfana, sino que exige más bien el esfuerzo continuo, el enfrentamiento dialogal y una toma de posición crítica⁴¹. Sólo así llegaremos a ir descubriendo e interpretando el *sensus plenior*, que esconde el lenguaje del pensamiento.

Tanto si accedemos al término verdad por la vía etimológica más cercana del latín, o por la más lejana del griego, su sentido no nos lleva nunca al disfrute pacífico de una meta alcanzada. Más bien, todo lo contrario: el *vereor* latino infunde el respeto y veneración de lo que se ha de aceptar como punto de partida; mientras que la *aletheia* griega anima al descubrimiento, a la continua «des-velación» de su sentido más profundo.

Uniendo ambas significaciones, parece como si la verdad estuviera siempre envuelta en un halo religioso y de misterio, que explicara en gran parte lo imposible de su posesión definitiva, a la vez que su sentido de reto continuado a lo largo de la historia. No en vano fueron las primitivas creencias religiosas de Oriente las que definieron como un «mordisco al árbol prohibido de la sabiduría» el origen del comportamiento humano como tal.

Así se manifiesta la verdad, ya desde antiguo, como un «paraíso perdido» e inasequible, al que sólo trabajosamente se puede ir acercando el hombre, sin llegar nunca a poseerlo con plenitud. Es una búsqueda dialéctica la que se le ofrece al hombre, porque «todo saber auténtico, al profundizarse, aboca a un no saber»⁴². O, como afirma Cassirer, interpretando y asumiendo el pensamiento socrático: «sólo por la vía del pensamiento dialogal o dialéctico podemos acercarnos al conocimiento de la naturaleza humana... La verdad es, por su naturaleza, la criatura del pensamiento dialéctico; no puede ser obtenida, por lo tanto, sino en la constante cooperación de los sujetos en una interrogación y réplica recíprocas...»⁴³. Todo lo cual no es

⁴¹ Como afirma Ibáñez-Martín, en el artículo ya citado: «el pensar crítico, como el genio, es fruto de una larga paciencia» (p. 87).

⁴² GUSDORF, G., *¿Para qué los profesores?*, Madrid, 1977, Edicusa, p. 81.

⁴³ CASSIRER, E., *op. cit.*, p. 21.

⁴⁰ TAYLOR, CH., *Interpretation und die Wissenschaften vom Menschen*, en *Seminar: Die Hermeneutik und die Wissenschaften*, Frankfurt, 1978. Editado por Gadamer y Boem, Suhrkamp Verlag, p. 184.

más que una consecuencia de la propia limitación humana, ya que «el mordisco» del hombre no acabó con la manzana, y encima «se le indigestó», al ser expulsado del paraíso. Desde entonces se verá encarnado en su propia finitud, y, cuando quiera acceder al árbol del saber, tendrá que hacerlo lenta y pausadamente, valiéndose de las preguntas de su ignorancia⁴⁴ y de las dudas de su incertidumbre.

Cuando se le preguntó a Einstein cómo descubrió la relatividad, su respuesta fue: «poniendo en tela de juicio un axioma»: Ése es el comienzo del saber: introducir la distancia de la duda, para que la perspectiva crítica otee nuevas salidas de respuesta. O, como dice acertadamente Kluckhohn, desde su enfoque antropológico: «en la fase actual de la historia del mundo, la laguna, al parecer infranqueable, entre diversos modos de vida poderosos y competentes, sólo pueden salvarla los que puedan dudar constructivamente de lo tradicionalmente obvio»⁴⁵.

La función crítica del pensamiento es la que nos saca hoy de los sistemas cerrados de significación, en los que lo cognoscible es siempre fijo, para meternos en los sistemas abiertos en los que, por así decir, hay grados de verdad, y en los que una respuesta verdadera hoy puede muy bien ser falsa mañana. Lo que no se ha de entender como una invitación a un relativismo escéptico, que sacaría de raíz el mismo deseo de saber, sino como una confesión sin más de las propias limitaciones humanas. Esto es lo que se observa cada vez con más frecuencia en la moderna ciencia, que, como la física, ha tenido que romper con el sistema relativamente cerrado de Newton, para encontrar un nuevo lenguaje que abriese el sistema.

Pero no sólo en el campo del conocer en

general o de la investigación científica para una respuesta al mundo que nos rodea; también en el campo más íntimo del ser del hombre cobra una especial importancia la función crítica, en la búsqueda dialéctica de un sentido para la propia existencia.

Como decíamos al principio, la cuestión del sentido está hoy en el centro de la moderna antropología pedagógica. Pero, ¿qué se entiende por sentido? Así, a primera vista no es fácil dar una definición, aunque también a primera vista todos intuíamos de alguna manera la respuesta. Tiene sentido todo aquello que es inteligible, lógico, sensato, ajustado a su propio objetivo. Es decir que, para interpretar el sentido de algo particular, hay que conocer su propio contexto lógico, su razón de totalidad, porque sólo en conexión con esa totalidad resulta inteligible. El sentido es, pues, la razón de totalidad que explica el comportamiento particular; aquello que justifica el esfuerzo, el sacrificio, las acciones más penosas, porque ponerse en su camino «vale la pena».

Que la vida del hombre tiene un sentido como totalidad, apenas si se puede negar sensatamente, y menos desde el campo de la educación en que estamos metidos, porque de lo contrario educar sería sencillamente una locura. La dificultad estriba en ponerse de acuerdo sobre ese sentido de la existencia humana. Una vez más tropezamos con nuestra esencial cortedad de miras para afrontar preguntas con resonancias de totalidad. Se multiplican así las filosofías, que hablan de este o del otro sentido, o de ningún sentido (que es una forma de expresar el sentido del sinsentido en la vida).

Por eso difícilmente podríamos andar un paso por esta selva de opiniones, si no es ayudados por un pensamiento crítico, que valore y oriente nuestro caminar, según nos aconseja Kant, cuando nos advierte: «ten el valor de servirte de tu propio entendimiento»⁴⁶. Y esto, aun sabiendo que la función crítica supone aquí, además del distanciamiento, una religión o una determinada cosmovisión (*Weltanschauung*) o filosofía de la

⁴⁴ KLUCKHOHN, C., *Antropología*, México, 1965, F.C.E., p. 304.

⁴⁵ En este sentido habría que insistir en «la noción interrogante de la persona», como nos sugiere Sáez Carreras, interpretando las palabras de Mounier, cuando afirma: «el hombre es, más profundamente que todo, interrogación, asombro, como decía Platón, es decir, a la vez fresca e inquietud»; Cfr. Tesis Doctoral: *Mounier. Una Filosofía de la Educación*, Fac. de Fil. y CC. de la E., Valencia, 1981, p. 404.

⁴⁶ KANT, *Filosofía de la historia*, Buenos Aires, 1964, p. 59.

vida⁴⁷. Es imposible que pensemos fuera de nuestra propia forma de pensar y del contexto ideológico que ha enmarcado nuestra vida, ya que la razón sólo existe como real e histórica; es decir, que la razón no es dueña de sí misma, sino que está siempre referida a un contexto real en el que se aplica. Lo cual no ha de interpretarse necesariamente como un sistema cerrado, sino como condición de posibilidad de la misma búsqueda de sentido. Basta con que se tome a esta concepción del mundo como algo provisional, no definitivo y dependiente de las propias condiciones materiales en que ha surgido, y de la variación histórica de estas condiciones, para que se puedan evitar las consecuencias deformantes y «cerradas» de la misma⁴⁸.

Además de un signo de madurez⁴⁹, asumir conscientemente una filosofía de la vida, que enmarque de alguna manera la búsqueda de sentido en nuestra existencia, proporcionando unos criterios abiertos, es el mejor antídoto contra la falsamente llamada «neutralidad pedagógica», porque toda enseñanza implica de hecho opciones doctrinarias; o como afirma abiertamente Reboul: «enseñar renunciando a toda doctrina equivale a dejar en otras instancias el poder de adoctrinar»⁵⁰.

A pesar de todo, no cualquier «ideología» o cosmovisión puede arrogarse este título, del que venimos hablando, sino sólo aquellas que demuestran su valía en las situaciones críticas de peligro existencial, proporcionando a los que las siguen un sólido asidero, mientras que las otras, en palabras de Lersch: «se queman como virtutas y perecen por sí mismas»⁵¹. Ahí es donde se pone a prueba una «ideología», en su estructura más ínti-

⁴⁷ Lo cual no se ha de entender como una mera «imagen del mundo» (*Weltbild*) «que sólo consiste en la síntesis de conocimientos científicos positivos, sin adoptar una postura interpretativa y crítica frente a la realidad total del mundo» (CORETH, *op. cit.*, p. 95).

⁴⁸ Cfr. QUINTANILLA, M.A., en *Epistemología y educación* (colaboración), Salamanca, 1978, Edic. Sígueme, p. 96.

⁴⁹ Cfr. ALLPORT, *La personalidad, su configuración y desarrollo*, Barcelona, 1965, Herder, p. 351 y ss.

⁵⁰ REBOUL, O., *op. cit.*, p. 160.

⁵¹ LERSCH, *La estructura de la personalidad*, Barcelona, 1966, Scientia, p. 525.

ma, y ahí es donde ha de mostrar su solidez como soporte válido para el hombre, en su constante preguntar por su existencia. Pero, además, como ya queda dicho, ha de ser una «ideología» abierta que se imponga como obligación permanente la revisión y crítica de sus propias conclusiones y hasta presupuestos.

De esta manera, a pesar de que la ideología es tan ineludible como la lengua, no constituye ningún prejuicio deformante, sino, todo lo más, un juicio previo o «prejuicio legítimo», como lo llama Gadamer⁵², que posibilita la primera visión de la realidad y el contraste crítico con otras ideologías, que afrontan sus respuestas desde otras perspectivas. En esta dialéctica de revisión continua de los conocimientos adquiridos, es como nos vamos acercando a la verdad de las cosas y al sentido de nuestra existencia.

LA FUNCIÓN CRÍTICA COMO FORMALIDAD DEL ACTO EDUCATIVO

A la vista del desarrollo antropológico, que hemos hecho hasta aquí, ahora sólo nos queda explicar el carácter especial que asume la función crítica en el acto educativo.

Del mismo modo que las formas a priori son en Kant condiciones de posibilidad del conocimiento, así también, en mi opinión, la función crítica viene a ser como una condición de posibilidad del acto educativo en su sentido más pleno. Y entendemos por «sentido más pleno» aquel que sitúa a la educación dentro del proceso general formativo, que lleva hacia la madurez personal. Descartamos, pues, cualquier otra acepción más amplia, en la que tendría vigencia la enseñanza, como información recibida, ya que, como demostró Whitehead, no se podría llamar realmente educada a la persona que sólo estuviese bien informada⁵³.

La formación, sin embargo, tiene sus raíces

⁵² GADAMER, *op. cit.*, p. 344 y ss.

⁵³ Cfr. También a Gusdorf en *op. cit.*, cuando establece «la distinción entre "enseñanza" como estudio especializado de un conjunto de datos y la "educación", propiamente dicha, que es edificación de sí, y para lo cual la enseñanza no es más que un medio» (p. 72).

ces en el carácter específicamente humano de su proceso. No cualquier conocimiento forma; sino sólo aquel que es aprendido, asimilado y asumido en la distancia; aquel que se integra, después de criticado, en la propia estructura coherente de la vida; aquel que llega hasta transformar mi propio modo de ver las cosas. Un conocimiento así es un conocimiento «madurativo» de la personalidad, y, en ese aspecto, puede ser considerado como plenamente educativo.

La razón no es otra que la que hemos tratado de mostrar a lo largo de esta ponencia; es decir, el carácter de categoría antropológica que tiene la función crítica del pensamiento. Si con ella y por ella nace ya el hombre separado del mundo animal, y, a su lado, emprende y desarrolla su proceso de maduración humana, no puede ser olvidada por los auténticos educadores⁵⁴. Olvidarla sería renunciar de principio al motor que impulsa la formación humana del hombre, entendiendo esta formación como «el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidad naturales del hombre»⁵⁵. No hablamos por tanto de la pura instrucción sin otros móviles que el saber en un determinado campo de conocimientos, porque hasta ahí también podrían llegar los animales. Me refiero concretamente a la forma humana de saber lo que se sabe.

No en vano la misma palabra «formación» apunta a una forma interna, propia y distin-

tiva, que ha de ser llamada, tamizando lo que se recibe. Y esta forma no puede ser otra que la propia del hombre, en una perspectiva totalizada y crítica, que le enriquezca en su intimidad. Al romper con lo inmediato y natural, ya no es el hombre «lo que debe ser» por naturaleza; necesita pues de la formación, para llenar «a su modo» esa forma vacía que recibe.

Lo que se recibe como enseñanza no se puede decir que no forme parte del acto integralmente educativo, como primer estadio de información; pero lo que aquí nos ocupa no es lo que se recibe, sino la forma de recibirlo. Por eso hablamos de la función crítica como «formalidad»⁵⁶ del acto educativo, en cuanto que lo especifica y determina como genuinamente humano, y no como meramente puesto por el hombre.

Y, con esto, pienso que he dado una explicación razonada del tema que me propuse desarrollar al principio; ahora, para acabar, sólo me resta reconocer con Scheffler, que en el actual momento pedagógico:

es responsabilidad de la educación, no sólo prestar servicios, sino también criticar, iluminar, crear; que su cometido no consiste únicamente en proporcionar a las personas, técnicas, sino lo que es más importante todavía, proporcionar a las técnicas personas de espíritu crítico, informadas y humanas⁵⁷.

⁵⁴ Basta con una lectura rápida a las 184 definiciones de educación, que recoge Rufino Blanco en su *Enciclopedia Pedagógica*, t. I, pp. 94-116, para darnos cuenta de la poca atención que se le concede a la función crítica, al no ser mencionada o quedar, en el mejor de los casos, «oculta» en conceptos puramente abstractos en torno a la perfección humana.

⁵⁵ GADAMER, *op. cit.*, p. 39.

⁵⁶ En esta misma línea parece situarse Ibáñez-Martín cuando, haciéndose eco de las ideas de Passmore, sostiene que el sentido crítico no puede adscribirse a una asignatura; y continúa: «el sentido crítico debe, por el contrario, informar todas las asignaturas, para ser realmente asimilado» (*loc. cit.* pp. 90-91).

⁵⁷ En PETERS, R.S., *Filosofía de la Educación*, México, 1977, F.C.E., p. 158.