

LA FILOSOFÍA, LA EDUCACIÓN Y LA CRÍTICA

FERNANDO SALMERON

¹ La filosofía ha gozado —al menos desde los tiempos de Sócrates— de un prestigio no siempre discutido, como elemento indispensable en la formación educativa, justo por su contribución para despertar en el educando una conciencia crítica. Sin intentar la respuesta de todas las cuestiones que puede hacer surgir el mero registro de este dato histórico —de algunas me he ocupado en otro lugar¹—, voy a tratar de aclarar ciertos puntos con ellas relacionados. ¿En qué puede consistir la tarea crítica de la filosofía? ¿En qué medida el aprendizaje de la filosofía puede contribuir a la formación del hombre con inteligencia crítica? ¿Cómo puede ser enseñada la actividad filosófica, entendida como tarea crítica? De la primera pregunta, a propósito de la filosofía como actividad crítica, haré solamente algunas indicaciones generales que permitan responder siquiera parcialmente a las otras dos cuestiones.

Pienso que existe un acuerdo, cada vez más generalizado entre los profesionales de la filosofía, en el sentido de que ésta consiste en una actividad dirigida sobre el lenguaje, sobre la forma en que nos expresamos acerca de la realidad y sobre el alcance de nuestras expresiones. La filosofía no examina de manera directa los rasgos fundamentales de las cosas ni opera como rival del trabajo científico, sino que, al margen de planteamientos tradicionales, discute los esquemas conceptuales de nuestras doctrinas sobre la realidad. Es una tarea que se cumple lo mismo en el estudio del lenguaje corriente de la vida moral, de la política y de las concepciones del mundo, que en el estudio de la estructura conceptual de las teorías científicas. Sin que se confunda en ningún caso la actividad investigadora con la materia a investigar.

El análisis filosófico se cumple, además, con el logro de ciertos requisitos cuya calificación puede ser revisada por otros investigadores. El desarrollo de la tarea depende estrictamente del papel de los argumentos racionales en la crítica de las tentativas para resolver un problema. La dimensión permanente de la empresa, se apoya a su vez, en la posibilidad de presentar esas tentativas haciendo ver su carácter provisional y verificable en algún amplio sentido del término. Lo que se llama el alcance fragmentario de la crítica no es otra cosa que la exigencia de atenerse a los límites de un problema, y discutir la solución precisamente en relación al problema dado. Cuando se amplían los límites de la cuestión planteada o se pierde la relación directa entre problema y respuesta tentativa, ya por falta de precisión en los conceptos, ya por falta de rigor en los argumentos se entorpece el ejercicio de los procedimientos de refutación. El resultado de todo esto es que las tesis filosóficas —como cualquier otra tesis científica— han de ser consideradas principalmente por su capacidad para ser discutidas

con instrumentos racionales y para resistir esta discusión crítica. De esta manera, los dos momentos de una investigación filosófica —como de cualquier otra investigación— consisten en anticipar la solución de un problema, para después someter a examen ese intento con métodos estrictos.

Las indicaciones anteriores, son, en fin de cuentas, una manera de afirmar la idea de la filosofía que considera el enfoque crítico como una característica suprema de esta actividad. Pero poner el énfasis en su aspecto crítico no excluye, en principio, otras funciones características de la filosofía ni reduce su rango. La mera crítica, además de destruir ambigüedades y sacar a la luz falsedades y prejuicios, ofrece ángulos positivos que por sí mismos conducen a nuevos desarrollos teóricos. Al dividir un problema en varios problemas distintos; desprender cuestiones que caen dentro del dominio de las ciencias; mostrar la contradicción de una tesis con otra mejor corroborada; o señalar en qué dirección debe ser modificada una doctrina para incorporar nuevos datos o nuevos elementos lógicos, el análisis filosófico contribuye a hacer surgir, dentro del mismo proceso crítico, una nueva teoría.

Estas páginas, sin embargo, no se ocupan de los asuntos relacionados con las funciones teóricas de la filosofía. Lo que interesa, según quedó advertido, es la filosofía como actividad crítica, y esta actividad solamente interesa en la medida en que se conecta con la educación, por una parte con el propio aprendizaje de la actividad, por otra con lo que podríamos llamar su función educativa. Nuestro concepto de educación incluye, entre otros elementos básicos, lo que el educador brasileño Paulo Freire designa como proceso de concienciación.² Proceso que a su vez se caracteriza por un saber comprensivo de las formas fundamentales de la vida social, implica una evaluación, una posición crítica y una capacidad para desarrollarlas y cambiarlas. En el logro de tales capacidades y tomas de posición, puede la filosofía, considerada como tarea crítica, contribuir a la formación del hombre educado, sobre todo en los más altos niveles de instrucción. Todo aquél que se ejercita en los análisis filosóficos, aprende hábitos de pensamiento riguroso, destreza para seguir un argumento, ventajas de mantener precaución frente a creencias y principios. Dueño de ciertos instrumentos y habiendo desarrollado determinadas capacidades, un hombre educado puede alcanzar lo que se llama una conciencia crítica —frente a las teorías de la ciencia, los ideales morales, las ideologías y las concepciones del mundo. ¿En qué ha de consistir, por tanto, la enseñanza de la filosofía?

2

La pregunta anterior, formulada en términos de cómo enseñar a

¹ Véase *La filosofía y las actitudes morales*, México, Siglo XXI Editores, 1971.

² Paulo Freire: *La educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI Editores, 1971.

alguien a ser crítico, ha sido tratada por John Passmore en un ensayo lúcido,³ del cual me serviré muy ampliamente en las páginas que siguen. Lo que allí dice Passmore acerca de la enseñanza y del ejercicio de la crítica, puede decirse también de la enseñanza de la filosofía y de la actividad filosófica. Estas reflexiones, sin embargo, quedarían incompletas si no se añaden algunas precisiones que Michael Oakeshott ha desarrollado en un artículo sobre la enseñanza y aprendizaje.⁴

En la enseñanza de la filosofía hay indudablemente transmisión de información, en el sentido de enseñanza de hechos, por ejemplo de hechos históricos acerca del ejercicio mismo de la actividad filosófica. Hay también, desde luego, enseñanza de hechos históricos ligados más o menos circunstancialmente a una determinada doctrina, ya como condiciones de su aparición, ya como repercusiones de su influencia. Se nos da información, por ejemplo, sobre la muerte de Sócrates y sus andanzas por las plazas de Atenas; sobre los viajes, las lecturas y la correspondencia de Descartes; o sobre el papel desempeñado por las ideas de los filósofos de la Enciclopedia en los movimientos de independencia de las repúblicas americanas. Mas en ninguno de estos casos los hechos pasan de ser —por relación a la filosofía misma— un elemento ilustrativo, seguramente indispensable para mostrar el peso de las ideas dentro de la historia de la cultura o estimular nuestro interés en el ejercicio de ciertas tareas intelectuales.

Hay también información histórica de otro tipo, por ejemplo, el conjunto de razones que Sócrates expone a Critón para rechazar la invitación a la fuga; o los argumentos de Descartes sobre la existencia de Dios. De estos hechos, tenemos noticia por el diálogo de Platón y por los propios textos cartesianos, y su conocimiento puede resultar de grande utilidad en la discusión de un problema filosófico —en la medida en que aquellas razones sean realmente relevantes para la cuestión que se discute. La disciplina especializada que organiza esta información y la pone en relación con los hechos históricos y sociales, es la historia de la filosofía o de las ideas, cuya importancia en la enseñanza de la filosofía nadie pone en duda, aunque tampoco le conceda el lugar central en los programas. Aun en los años en que el historicismo dominó nuestras aulas universitarias, siempre fue posible decir que la enseñanza de la historia de la filosofía no era *toda* la enseñanza. Para alcanzar el momento de la reflexión propia —se decía entonces—, el alumno debía iniciarse seriamente en el conocimiento de hechos e incluso entrenarse en la investigación histórica,

y sólo después dar el salto a realizar propiamente la tarea filosófica creadora.

Aparte del interés que pudiera tener discutir aquella concepción en su detalle, parece obvio que de cualquier manera que se conciba la actividad filosófica no es posible confundirla con la investigación histórica ni con la investigación social. Ni puede admitirse que el conocimiento de ese renglón especial de la historia, de las ciencias sociales y de los procedimientos de trabajo de ambas, se pueda considerar en alguna forma equivalente al saber hacer filosofía. Por muy cercana que pueda parecer la relación entre la actividad filosófica y las disposiciones que permiten ponerla en marcha, con el conocimiento de ciertos hechos acerca de la filosofía y de los filósofos, no se da entre aquel conocimiento y esta actividad ninguna conexión directa, ni lógica ni empírica. Enseñar filosofía no puede consistir en impartir conocimientos de hechos históricos o, al menos, no puede consistir en esto exclusivamente.

Hay todavía otra clase de información. Toda habilidad tiene sus reglas, reglas cuyo conocimiento es indispensable ya como condición de cualquier ejecución, ya como criterio para calificar si la acción cumplida es correcta o incorrecta. La tarea filosófica como la científica no escapan a esto, y el investigador ha de estar informado, gracias a la lógica y a la metodología, de una serie de reglas, técnicas y rutinas para enfrentar situaciones que se repiten. Sin entrar en el estudio de estas reglas ni distinguir sus variedades y jerarquías, se puede decir de todas ellas que constituyen también un ingrediente de información en lo que llamamos conocimiento filosófico. No todas resultan pertinentes: en un momento dado o en una cierta investigación, pueden algunas de ellas ser irrelevantes para el tratamiento de un problema, pero también pueden ser, como la información histórica, de una gran utilidad. Y nadie que pretenda saber filosofía puede no estar enterado de estas reglas y técnicas, como tampoco puede ignorar ciertos hechos históricos.

Los planes de estudio para la enseñanza de la filosofía en nuestras universidades, incluyen materias o grupos de materias destinadas a enseñar al educando estas reglas, desde las técnicas elementales de la investigación documental hasta los cursos superiores de lógica y el estudio de los métodos filosóficos. En algún momento, el descubrimiento de estas reglas y procedimientos fue un acto de pensamiento crítico creador, indudablemente un hecho histórico, y la regla surgió tal vez como parte de una teoría filosófica. Pero lo cierto es que la mayor parte de esas reglas han venido a quedar reducidas a rutinas que hemos de adoptar, al enfrentar problemas o al cuestionar soluciones. De manera que su enseñanza bien podría consistir —de hecho sucede algunas veces— en la mera transmisión de una información. Si así fuera, el asunto no plantearía problemas diferentes a aquéllos que hemos venido hablando al tratar de la enseñanza de hechos históricos: enseñar

³ John Passmore: *On Teaching to be Critical*, publicado en el volumen *The concept of Education*, editado por R. S. Peters, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1967. pp. 192-211.

⁴ Michael Oakeshott: *Learning and Teaching*, publicado en el volumen de Peters citado en la nota anterior, pp. 156-176.



filosofía no puede dejar de consistir también en la transmisión de esta información sobre reglas y procedimientos lógicos —pero no puede consistir exclusivamente en esto. Entre el estar enterado de tales reglas y la actividad filosófica propiamente dicha no se da ninguna conexión directa, ni lógica ni empírica. Podemos estar en posesión de cierta información sobre recursos lógicos de posible aplicación en la crítica de una teoría y, sin embargo, ser incapaces de realizar esta actividad. Esta situación, que no deja de ser extrema, revela que en la enseñanza de la filosofía se trata de algo más que impartir información sobre hechos históricos, ejemplos de argumentación, reglas y procedimientos críticos. Revela que toda esta información no es la totalidad del conocimiento filosófico, aunque sea una parte importante de él, y que la enseñanza debe ir más allá de la mera información. Para decirlo con los términos que propone Oakeshott, se puede afirmar que antes de que aparezca una capacidad o habilidad concreta, la información debe estar asociada al 'juicio': al *knowing what* de la información debe

añadirse el *knowing how*.

3

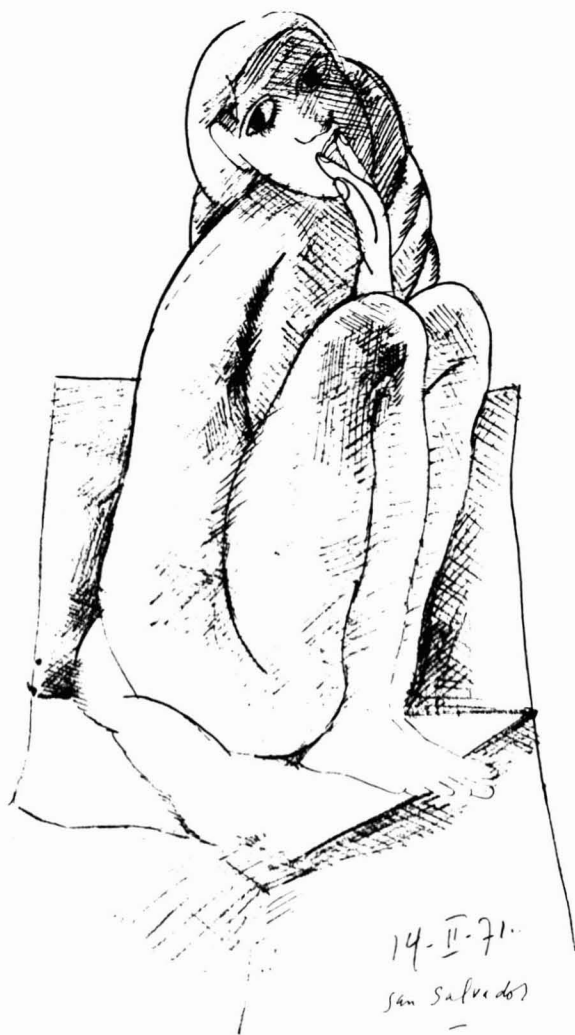
Lo que Oakeshott llama "juicio", es lo que aquí se ha preferido llamar la tarea crítica o la inteligencia crítica. Aparece como un ingrediente del conocimiento que no se da bajo la forma de reglas, ni puede ser detallada en renglones o puntos de información. Sin embargo, es inseparable de aquella información y nos capacita para hacer uso de ella, interpretarla y descubrir su relevancia, reconocer la regla aplicable al caso y decidir la acción a ejecutar dentro de lo permitido por la regla. Partiendo de esto Oakeshott afirma que a pesar de que es posible comunicar una información inerte y, por otra parte, existen habilidades que se pueden enseñar con un mínimo de información, el verdadero conocimiento —síntesis de información e inteligencia crítica— no permite que sus ingredientes se enseñen separadamente.

La distinción anterior puede ser discutida desde un punto de vista epistemológico, pero este no es el aspecto que ahora interesa. Yo pienso, en cambio, que puede ser realmente fecunda si se entiende, como sugiere el propio Oakeshott, no como una dicotomía que refleje la naturaleza del conocimiento, sino como una distinción entre maneras diferentes de comunicar lo que se enseña.

La manera de ejercer la actividad crítica forma parte, igual que sucede con la información, de nuestra herencia cultural. Pero no se aprende del mismo modo. Alcanzar el desarrollo de lo que llamamos inteligencia crítica puede estar relacionado parcialmente con el dominio de una cierta cantidad de información —pero a partir de ese nivel, el aumento de la información no nos acerca a la capacidad para ejecutar la tarea crítica. Es verdad que el desarrollo de la inteligencia crítica no se puede lograr ejercitándose en el vacío, sino que está inseparablemente ligado al manejo de cierta información. Nadie se adiestra en el uso de un instrumento si no tiene ocasión de emplear de manera efectiva el instrumento mismo: aprender el contenido de un libro sobre campamentos sin salir de la ciudad, no nos hace mejores excursionistas; como saber de memoria un texto de lógica es insuficiente por sí mismo para mejorar nuestra capacidad crítica. Este reconocimiento, sin embargo, contribuye a subrayar la diferencia de los procedimientos de enseñar.

Habría que señalar un elemento nuevo, por encima de la transmisión de la información. Los educadores han ensayado diferentes respuestas, comenzando por la idea de que se trata de inculcar hábitos, de entrenar al educando en el dominio de los recursos del pensamiento crítico, aptos para enfrentar cierto tipo de situaciones problemáticas.

La idea no puede dejarse de lado tan fácilmente, entre otras cosas porque la palabra hábito suele ser empleada en un sentido muy amplio, referida a cualquier conducta regular que se adquiere



en el curso de la experiencia. Sin embargo, como ha observado Passmore, el uso más estricto del término permite establecer algunas precisiones. Las acciones guiadas por el hábito no se pueden citar como ejemplos de atención y de vigilancia consciente, sino como respuestas inmediatas al llamado de la sensación. Al contrario de las acciones realizadas por un experto, que ha desarrollado al máximo sus habilidades y que no reacciona a los estímulos de manera mecánica, aunque sus tareas tengan indudablemente un apoyo habitual. Adquirir una habilidad, que permite ese nivel de vigilancia consciente, supone mucho más que la mera adquisición de un hábito. Supone precisamente aquella capacidad de vigilancia y discriminación que rebasa la mera respuesta estereotipada frente a un estímulo fijo, y requiere el dominio de otros conocimientos más generales o de reglas para enfrentar situaciones diferentes.

Se puede ejercitar a un individuo para responder a ciertos estímulos con fórmulas convenidas: a iguales situaciones, iguales

respuestas. Lo que se llama adoctrinamiento —como señala Passmore— es una forma especial de ejercitación por la cual alguien aprende a responder a determinados estímulos, que pueden ser planteamientos teóricos, con ciertos moldes conceptuales establecidos. Pero el adoctrinamiento no representa en el aprendizaje un nivel superior que cualquier otra forma de ejercitación. Hay una extensa zona de problemas para la cual ya no se puede propiamente ejercitar para la respuesta: aquella zona en que las respuestas ya no pueden ser fórmulas conceptuales estereotipadas. Estos son los límites en que una doctrina —catecismo religioso o credo político— agota su almacén de respuestas. A partir de aquí, comienza una zona de apreciaciones y discriminaciones que requiere el manejo de reglas y el dominio de técnicas para la solución de problemas nuevos, lo cual rebasa todo hábito para convertirse en verdadera habilidad.

Es insuficiente la mera información sobre reglas y procedimientos lógicos, no basta tampoco su ejercicio habitual, es indispensable que el entrenamiento sea bastante para convertirse en una verdadera habilidad, es decir, en un dominio tal de los recursos que sea capaz de enfrentar problemas nuevos. En este contexto puede decirse que la crítica filosófica, aunque relacionada con el dominio de una determinada cantidad de información, es ciertamente una habilidad.

Este parece ser el punto decisivo acerca de la cuestión de la enseñanza de la filosofía. Saber hacer filosofía parece consistir en haber desarrollado una capacidad que, puesta en relación con la información relevante, permite enfrentar determinada clase de problemas. Dicho de otra manera: la enseñanza de la filosofía parece consistir en la transmisión de cierta información y, sobre todo, en hacer que el educando —mediante entrenamiento adecuado en los métodos filosóficos— adquiera la habilidad suficiente para enfrentar problemas nuevos de una cierta clase. Aquel que desarrolle sus capacidades hasta tal punto habrá alcanzado, por lo menos en alguna medida, lo que llamamos el saber filosófico, es decir, el más alto nivel del pensamiento crítico.

He dicho en alguna medida. Y esta reserva tiene cierta importancia, porque el saber filosófico es algo más que el dominio de los recursos del pensamiento crítico, algo más que una habilidad acompañada de la información adecuada. En este punto vale la pena detenerse.

4

Lo que la inteligencia crítica filosófica —si acaso se quiere precisar más en esta dirección— tiene de habilidad, puede ser desarrollado por un entrenamiento adecuado como cualquier otra capacidad. Pero ya se dijo que hay algo más: se puede ser un diestro manejador de las técnicas del análisis lógico, un hábil descubridor de falacias y de razonamientos inconsistentes y, sin embargo,

carecer de inteligencia crítica, no ser realmente un filósofo. Passmore ha recordado la observación de Platón de que las habilidades son capacidades para realizar conductas opuestas. Un experto en las técnicas lógicas puede utilizar su habilidad para descubrir la verdad o para ocultarla mañosamente, como un abogado diestro puede usar su saber para servir a la justicia o para servir a su cliente. En cambio, de lo que llamamos la conciencia crítica o la actividad filosófica no es posible decir que pueda ser mal empleado —aunque por otra parte, ni el exceso de escrúpulo, ni la más fina inteligencia crítica sean garantía para librarnos de errores. Este contraste, que se descubre en el examen del uso de las palabras, permite mostrar la oposición que distingue a las habilidades de lo que llamamos la conciencia crítica. Podemos decir del hombre crítico que se equivoca —como del hombre con sentido moral que comete errores en su conducta—, pero no sería un correcto uso de los términos decir que alguien empleó su conciencia crítica para el error —o su sentido moral para hacer el mal.

La habilidad para ejecutar análisis críticos no se confunde con la conciencia crítica, que es, al fin y al cabo, una forma de virtud: la virtud del dominio de sí mismo que se ejerce específicamente sobre la pasión que el hombre tiene por la certidumbre. Esta pasión, que no es pasión por la verdad sino por la seguridad que da la creencia en la posesión de la verdad, es a menudo causa de que los hombres nos contentemos con la posesión de una mera apariencia. Contra semejante riesgo —causa a su vez de dificultades para el avance del conocimiento, para el progreso de la moralidad, para el cambio social—, el único recurso es la voluntad constante de cuestionar y de exigir pruebas, que es la conciencia crítica.

Ahora bien, enseñar a alguien a ser crítico —a ser filósofo en el sentido dicho de la actividad crítica—, no puede consistir solamente en transmitirle información, inculcarle hábitos y ayudarlo a desarrollar sus habilidades. Todo esto queda incluido, pero es indispensable además, por encima de cualquier regla de interpretación y de análisis, enseñarle muchas otras cosas que pueden describirse como virtudes intelectuales, por ejemplo: a tener curiosidad intelectual; a ser paciente ante las dificultades teóricas; a tener amor a la verdad y a reconocer el valor de la exactitud; a librarse del acoso de la vanidad y del afán de originalidad; a ser honesto ante la refutación; y hasta a ser sensible a la economía y a la severidad del estilo. Y más allá de todo esto, habrá que enseñarle todavía a ser crítico, esto es, a no prestar su asentimiento a ninguna opinión que se presente sin las evidencias apropiadas y a exigir estas evidencias. Aún más, a condicionar la intensidad o el grado de su adhesión a una tesis, a la cantidad y al rigor de las pruebas pertinentes para corroborar cada enunciado. Condición o reserva que debe mantenerse abierta ante cualquier forma de

corroboración, en el sentido de no tener nunca una prueba como absoluta e irrevocable, sino de permanecer siempre en disposición de revisar cualquier opinión, cada vez que aparezcan pruebas pertinentes.

De la misma manera que los otros ejemplos antes descritos como virtudes intelectuales, la conciencia crítica se parece a lo que los psicólogos llaman rasgo de carácter, pero yo prefiero llamar componente de una actitud. Sin embargo, este no es el punto que ahora interesa. Lo que se trata de destacar es que la conciencia crítica, en el sentido que ha de ser estimulada por la educación, no puede ser tratada con los procedimientos de la información o los adecuados para el desarrollo de habilidades. En esto coinciden Passmore y Oakeshott con una tradición que ha sostenido, desde la antigüedad clásica, que una enseñanza de este tipo debe apoyarse en un grado considerable en el ejemplo.

Aunque no existen precisamente reglas para el uso del ejemplo, parece claro que tratándose de la enseñanza de la inteligencia crítica, semejante uso no puede hacerse al margen de la transmisión de información y del ejercicio para el desarrollo de habilidades. Así como no pueden enseñarse por separado información y habilidad, tampoco puede usarse del ejemplo por separado de aquéllas. Al contrario, el uso del ejemplo no puede ser sino indirecto y —al menos en apariencia— secundario con relación a la transmisión de la información. Cuando el maestro corrige los ejercicios del aprendiz de filósofo, ejerce la actividad crítica y al hacerlo da ejemplo, subrayando con gestos y expresiones laterales lo que considera de interés, pero su discurso directo es transmisión de información sobre historia, sobre reglas y técnicas. Y el aprendiz descubre en el ejemplo, más que un modelo a seguir, su propia disposición particular para exigir en otros casos, los requisitos que la crítica pide a cualquier ejercicio.

Esta última observación sería bastante para tomar con reservas las tesis que postulan una educación crítica con detrimento de la información, como si se tratara de dos términos entre los cuales podemos optar. Y sobre todo, como si fuera posible estimular el talento crítico en ausencia de una amplia base de información.

5

Para terminar es indispensable tocar un asunto a propósito del alcance de la crítica, que tiene cierta relación con cuestiones educativas. Con esto quiero salir al paso de una objeción que podría plantearse diciendo que lo expuesto hasta aquí responde a una idea de la filosofía que, si bien se generaliza cada vez más entre los profesionales de la disciplina, está lejos todavía de hallar aceptación general.

Efectivamente, en los primeros párrafos ha quedado dicho que la filosofía consiste en una actividad de crítica y esclarecimiento que se ejerce sobre el lenguaje con que nos expresamos acerca de



14-II-71.
San Salvador.

la realidad —no sobre la realidad misma. Lo cual obviamente no quiere decir que el filósofo se desinterese de las realidades empíricas. Todo lo contrario, quiere decir que la mejor manera que tiene de interesarse en ellas es valerse de las investigaciones empíricas de las ciencias y trabajar en el esclarecimiento de los esquemas conceptuales de estas ciencias. Esta es una manera de concebir la filosofía entre otras posibles. Pero, entre otras posibles, ofrece una ventaja digna de tomarse en cuenta, a la que debo aludir de una manera muy rápida.

Esta concepción de la filosofía se compagina mejor con los resultados de la investigación científica, cualquiera que sea la dirección que pueda tomar el avance de estos resultados. El conjunto de las ciencias constituye además, un punto de vista comparativo, un ejemplo digno de confianza para cualquier conocimiento organizado, dado su carácter público, coherente y, en algún sentido, verificable. Y por referencia a la ciencia y a sus procedimientos, establece la filosofía los criterios para distinguir las

afirmaciones verdaderas de las falsas y las técnicas de su trabajo metódico.

Ahora bien, las reglas del juego de la investigación no escapan al alcance de la crítica filosófica. Enseñar a alguien a ser crítico no consiste simplemente en guiarlo con el ejemplo y desarrollar sus capacidades hasta que pueda criticar sus propias realizaciones, en el sentido de exigirse a sí mismo los niveles más altos de perfección formal. Semejante manera de enjuiciamiento se da en cualquier experto de alta calificación profesional que domine la información sobre las normas que gobiernan su propio campo de trabajo. Pero la verdadera crítica, la que ha de lograrse en la enseñanza de la filosofía, parte de la posibilidad de que las mismas normas establecidas, las propias técnicas de investigación y de prueba, puedan ser modificadas. En el momento en que se admitiera que un solo enunciado —relativo a reglas de procedimiento o relativo al fondo del asunto—, no puede ser revisado y cae fuera del alcance de la crítica racional, habría desaparecido la actividad crítica. Y a esto no escapa ninguna afirmación filosófica, ni siquiera la filosofía misma en su totalidad.

Por esto último cabe decir, que de todo aquello que la inteligencia humana ha inventado a lo largo de la historia, es la filosofía el ejemplo más alto de actividad crítica. Y tal característica no es ningún hallazgo contemporáneo, sino que tiene su primer ejemplo histórico en la ironía de Sócrates, aparece con el nombre cambiado en la burla de Pascal y en cada uno de los nuevos comienzos radicales que han intentado los grandes filósofos.

Todo lo cual tiene consecuencias para la enseñanza de la filosofía por lo menos en dos direcciones —que ya no voy a desarrollar porque en lo dicho antes hay elementos suficientes para medir su importancia. Se ha dicho que la crítica no puede ser enseñada por separado, sino al mismo tiempo que se transmite la información y se desarrollan habilidades. Ahora se puede completar esta idea diciendo que la crítica puede ser enseñada a propósito de cualquier información, justamente con cualquier materia o disciplina.

Y esto da lugar a otra afirmación, que en un contexto diferente podría parecer una pretensión exagerada de la soberbia de los filósofos. Si es verdad que la crítica filosófica sólo puede enseñarse a partir de cualquier otra materia y conjuntamente con ella, también es verdad que ninguna otra materia puede alcanzar los más altos niveles como educación si no desemboca en los planteamientos de la crítica filosófica. Es decir, si la organización de su información y la habilidad en el manejo de reglas no se conecta en un cierto momento, con la discusión crítica de los conceptos fundamentales y el examen preciso de sus reglas y procedimientos. Dicho de otra manera: que toda educación culmina, para cualquier materia o disciplina, con la enseñanza de la filosofía como actividad crítica.