

# LA CUESTIÓN DE LA CRÍTICA COMO CUESTIÓN DE ACTITUD. O DE CÓMO *CUALQUIERA PUEDE SER CRÍTICO*

*Gastaldi, Eliana*

-¿Qué quieres saber ahora? -pregunta el guardián-.  
Eres insaciable.

-Todos buscan la Ley –dice el hombre-. ¿Y cómo es  
que en todos los

años que llevo aquí, nadie más que yo ha solicitado  
permiso para llegar a ella?

El guardián comprende que el hombre está a punto  
de expirar y le

grita, para que sus oídos debilitados perciban las  
palabras.

-Nadie más podía entrar por aquí, porque esta  
entrada estaba

destinada a ti solamente. Ahora cerraré.

Franz Kafka, *Ante la Ley*.

Si nos detenemos a observar las planificaciones que los docentes realizan de su práctica de enseñanza encontraremos, entre los propósitos u objetivos, la recurrencia de uno de ellos. Puede aparecer formulado de maneras diversas: “promover el pensamiento crítico”, “formar sujetos críticos”, “fomentar el desarrollo de la capacidad de la crítica”; pero, independientemente del modo en que se presente, la cuestión de la crítica es una cuestión recurrente. Esta insistencia en el mencionado propósito revela la importancia que la comunidad educativa le atribuye. Precisamente por esta razón, se vuelve necesario detenernos en él.

Lo primero que podríamos pensar, en relación a dicha recurrencia, es que parecería claro cómo es que puede lograrse tal propósito, pues la mayoría de los docentes, independientemente de cuál sea su formación específica, lo proponen como objetivo de su enseñanza. Después de todo, ¿quién podría negar que éste sea uno de los

finés más nobles de la educación? Pero, si bien es cierto que se trata de un propósito irrenunciable, tendríamos que preguntarnos si es igualmente cierto el modo de lograr tan valiosa pretensión.

En relación a esto último, cabe señalar que, entre los docentes, parecería operar el supuesto de que mediante la enseñanza de ciertos conocimientos, se accedería a un estado de mayor criticidad que aquel en el que nos encontrábamos antes de que el aprendizaje de los mismos se produjera. Esto es, existiría una relación directamente proporcional entre “conocimiento” y “crítica”: a mayor cantidad de conocimientos adquiridos, mayor capacidad crítica. De este modo, la cuestión parecería resuelta.

Pero no parece tan fácil adherir a dicho supuesto, ya que postula una relación poco clara entre los dos elementos mencionados. Es por esta razón que, antes de dar por resulta la cuestión dando por supuesto el propio supuesto, se vuelve necesario que nos preguntemos qué tipo de relación es ésta: ¿de qué modo se relacionan “conocimiento” y “capacidad crítica” para que podamos decir que al aumentar uno, aumenta también la otra? Y más aún, se vuelve necesario que nos preguntemos, también, qué significa “crítica”: ¿Qué es lo que queremos lograr cuando nos proponemos “promover el pensamiento crítico”? O, en otras palabras, ¿qué es lo que entendemos por crítica, cuando afirmamos querer propiciar el desarrollo de tal actividad mediante la enseñanza?

Comenzaremos nuestro análisis explorando la noción de crítica. Para ello, tomaremos como punto de referencia los desarrollos que Michel Foucault realiza en torno a la misma<sup>1</sup>.

§. Foucault nos propone, como punto de partida, una modificación del propio punto de partida; esto es, no vamos a considerar la crítica del modo en que habitualmente lo hacemos: como la *actividad de apartar errores*. Según el autor, vista desde esta perspectiva, la crítica parece existir sólo en relación a otra cosa, como función de algo que es diferente de ella misma; la crítica parece depender, estar subordinada a lo que positivamente constituyen disciplinas tales como la filosofía, el

---

<sup>1</sup> En este aparatado seguiremos, fundamentalmente, los análisis desarrollados por Foucault en la conferencia *Crítica y Aufklärung*. (Foucault, 1990: 1-6).

derecho, la política, la literatura, etc.; en fin, así considerada, la crítica parece ser heterónoma:

Ella es instrumento, medio para un porvenir o una verdad que ella ni sabrá ni será. Es una mirada sobre un dominio en el que quiere jugar el papel de policía y en el que no es capaz de hacer la ley. (Foucault, 1990: 2).

El corrimiento del punto de partida mismo, en tanto cambio de perspectiva, no sólo posibilita considerar la actividad crítica de otro modo, sino que este otro modo de consideración permite visibilizar la cuestión de la crítica en toda su complejidad, ampliando la perspectiva de abordaje de la misma:

(...) cualesquiera fuesen los placeres o las compensaciones que acompañan a esta curiosa actividad de la crítica, parece que ella lleva consigo muy regularmente, casi siempre, no sólo alguna firme utilidad que reivindica para sí, sino también que a ella subyace una suerte de imperativo más general, más general aún que el de apartar los errores. Hay algo en la crítica que guarda parentesco con la virtud. (Foucault, 1990: 2).

De acuerdo con las palabras de Foucault, el modo en que habitualmente consideramos la crítica “formaría parte” de un modo más general de abordarla. Y este modo, el que con Foucault nos proponemos analizar, consiste en considerar a la actividad crítica como una *actitud*. En relación a esta noción Foucault nos dice:

Con actitud quiero decir un modo de relación con respecto a la actualidad; una elección voluntaria que es efectuada por algunos; por último, una manera de pensar y de sentir, también una manera de actuar y de conducirse que a la vez indica una pertenencia y se presenta como una tarea. Sin duda, algo como lo que los griegos llamaban un *ethos*. (Foucault, 1996a: 94).

Considerar la crítica como actitud implica vincularla con la noción de *gobierno*, en el sentido de conducir, de dirigir conductas. Según el autor, entre los siglos XV y XVI en las sociedades europeas tuvo lugar lo que él ha dado en llamar la gubernamentalización de la sociedad: una explosión del arte de gobernar a los hombres (arte pedagógico, arte político, arte económico, etc.), una multiplicación de los modos y de las instituciones de gobierno. Desde la perspectiva de este autor, hablar del “arte de gobierno de los hombres” implica asumir que las formas mediante las cuales devenimos sujetos, y nos experimentamos como tales, están correlacionadas con la producción de

determinados discursos de verdad, por un lado, y con las matrices de comportamiento, las formas de gobierno (de sí y de los otros) que estos discursos efectivizan, los efectos de poder que tales discursos implican, por el otro. En otras palabras, asumir la constitución de formas de sujetos, de modos de ser sujetos como efecto de las relaciones de saber-poder.<sup>2</sup> (Foucault, 2010a: 18-22).

Así, partiendo de la consideración de la multiplicación de las artes de gobierno, la cuestión de la crítica adquiere ahora otra dimensión:

Frente y como contraparte de las artes de gobernar, o más bien como compañera y adversaria a la vez, como manera de dudar de ellas, de recusarlas, de limitarlas, de encontrarles una justa medida, de transformarlas, de buscar un escape de esas formas de gobernar o, en todo caso, un desplazamiento a título de reticencia esencial, pero también y por ello mismo como línea de desarrollo de las artes de gobernar, habría habido algo que nació en Europa en ese momento, una suerte de forma cultural general, actitud moral y política a la vez, manera de pensar, etc. que simplemente llamaría el arte de no ser gobernado o, incluso, el arte de no ser gobernado así y a este precio. (Foucault, 1990: 3-4).

La crítica como actitud, como “el arte de no ser gobernado de una cierta manera”, apunta entonces a la correlación, a la articulación existente entre poder, verdad y sujeto; al movimiento por el cual la gubernamentalización produce sujetos, sujetando a los individuos a mecanismos de poder, matrices de comportamiento que efectivizan determinados discursos de verdad. En otras palabras, la actitud crítica implica asumir la tarea de analizar el modo en que devenimos sujetos como efecto de las artes de gobierno (artes tales que implican la correlación verdad-poder), con el fin de modificar aquellos modos e instituciones de gobierno que limitan nuestra constitución como sujetos libres:

---

2 No está de más recordar aquí el modo en que Foucault trabaja la noción de poder. En primer lugar, para este autor, el poder no es una cosa, no es algo que se tiene; y, en segundo lugar, el poder no es algo que posean sólo algunos. Para Foucault, el poder es una relación, un ejercicio; por lo cual, el autor va hablar de *relaciones de poder*. El poder como relación consiste, entonces, en la capacidad de intervenir en el campo de acción del que constituye el otro extremo de la relación; esto es, la capacidad de producir, de dirigir, de conducir la conducta del otro. Como tal, dicha relación siempre supone un ejercicio desigual del poder, pero también la posibilidad de revertir ese modo de relación: las relaciones de poder son móviles, inestables. Por último, cabe destacar que, desde esta perspectiva, poder no equivale a represión, a prohibición; el poder produce: produce conductas, produce discursos, produce placeres; en fin, produce sujetos. (Foucault, 1996b: 109-111, 120-121; Foucault, 1983: 13-18).

(...) la crítica es el movimiento por medio del cual el sujeto se arroga el derecho de interrogar a la verdad sobre sus efectos de poder y al poder sobre sus discursos de verdad. En otras palabras, la crítica será el arte de la in-servidumbre voluntaria, el arte de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente por función la des-sujeción en el juego de lo que pudiéramos llamar la “política de la verdad”. (Foucault, 1990: 5).

§. Este modo de considerar la crítica, según Foucault, no es algo distinto a lo que Kant describía como Ilustración, en su texto *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?*<sup>3</sup> Como sabemos, en el mencionado texto, Kant caracteriza la Ilustración como:

(...) *la salida del hombre de su autoculpable minoridad. Minoridad* es la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía de otro. *Autoculpable* es esta minoridad cuando la causa de la misma no reside en una carencia de entendimiento sino de decisión y de coraje para servirse de él sin la guía de algún otro. ¡Sapere aude! ¡Ten el coraje para servirte de tu propio entendimiento! es pues el lema de la Ilustración. (Kant, 2003: 1).

En relación a tal caracterización cabe destacar, en primer lugar, que el estado de minoría de edad en que el hombre se encuentra no responde a una incapacidad, sino que es consecuencia de un modo de comportamiento: el hombre se encuentra en estado de minoridad por pereza, por cobardía. Es por esta razón que, según nos dice Kant, el hombre es responsable de su minoría de edad. Y es por esta misma razón que la salida de tal estado depende de un trabajo, de una modificación que el hombre debe realizar sobre sí mismo: la modificación de ese modo de comportamiento, la constitución de un nuevo modo de comportamiento, de una actitud.

La Ilustración, como salida del estado de minoridad, implica la modificación de la relación existente entre nuestra *voluntad*, el *uso de nuestra razón* y la *autoridad*: en lugar de someternos a la guía de otros (al gobierno de otros), en aquellos ámbitos en

3 En el desarrollo de este apartado seguiremos el análisis que Foucault realiza, tanto en *El gobierno de sí y de los otros* como en su *¿Qué es la Ilustración?* (1984), del escrito kantiano *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?* (Foucault, 2010a: 23-56; Foucault, 1996a: 84-93).

los que podemos servirnos de nuestro propio entendimiento, debemos tener el coraje, la valentía de hacerlo. Vemos así que la Ilustración exige un acto de coraje que implica la constitución de una actitud, un nuevo modo de relación entre los tres elementos anteriormente mencionados.

¿Cómo se constituye, entonces, este nuevo modo de relación? Para responder a esta pregunta es necesario que veamos en qué consiste el estado de minoridad. Éste se caracteriza por la confusión y superposición de dos pares: el par obediencia/razonamiento, por un lado, y el par uso privado/uso público de la razón, por el otro.

Según Kant, en el estado de minoridad se confunde la obediencia con la ausencia de *razonamiento*<sup>4</sup>; esto es, se toma la ausencia de razonamiento como condición de la obediencia. “Obedezca, no razone”: tal es, para Kant, lo que caracteriza al estado de minoría de edad. La salida de este estado se producirá, entonces, no cuando ya no haya que obedecer en lo absoluto, sino cuando lo hagamos sólo en aquel ámbito en el que el uso autónomo de la razón no es adecuado. Y aquí es donde este par se articula con el otro: la salida del estado de minoridad implica distinguir un ámbito público de uno privado y, con ello, el uso diferenciado de la facultad de razonar:

Cuando Kant distingue lo que es privado de lo que es público, no se refiere en modo alguno o, en todo caso, no se refiere principalmente a dos ámbitos de actividad, uno que sea público por una serie de razones y otro que sea privado por las razones inversas. No aplica la caracterización de “privado” a un ámbito de cosas, sino a un determinado uso, un uso, justamente, de las facultades que no son propias. Y lo que llama “público” no es tanto un dominio preciso de cosas o actividades como cierta manera de hacer actuar y hacer uso de éstas, nuestras facultades. (Foucault, 2010a: 51-52).

Hacemos un uso *privado* de la facultad de razonar cuando, según palabras de Kant, somos “una pieza de una máquina”; esto es, cuando ocupamos un cargo determinado, cuando cumplimos un rol en el que desempeñamos funciones específicas

---

4 A propósito de esta noción, Foucault nos dice: “Hay que señalar que la palabra alemana empleada aquí es *räzonieren*; esta palabra (...), no se refiere a un uso cualquiera de la razón, sino a un uso de la razón en el que ésta no tiene otro fin más que sí misma; *räzonieren* es razonar por razonar.” (Foucault, 1996a: 89).

(por ejemplo, funciones administrativas, funciones políticas, etc.). En este ámbito hacemos un uso *particular* de la razón o, en otras palabras, no razonamos por razonar, no hacemos un uso de la razón en tanto ser racional, sino un uso individual, adaptado a esas circunstancias determinadas, en las que el fin (de ese uso de nuestra facultad de razona) está determinado por el cargo y las funciones que desempeñamos.

El uso *público* de la razón, en cambio, Kant lo define como un uso libre, autónomo, en el que el fin no es otro que la razón misma. Aquí es donde se trata, entonces, de razonar por razonar. En este ámbito hacemos un uso *universal* de nuestra razón: razonamos por razonar, como seres racionales que se dirigen al conjunto de los seres racionales.

Así vemos que la salida del estado de minoridad consiste en la distinción y separación de lo que en éste se haya confundido y superpuesto: la obediencia confundida con la ausencia de razonamiento, y superpuesta, a su vez, a la no-distinción de los usos público y privado de la razón. En su uso público, la razón debe ser libre, autónoma; mientras que en su uso privado, debe ser obediente. La salida del estado de minoridad se realizará, entonces, cuando:

(...) se haya restablecido de alguna manera la justa articulación entre los dos pares: cuando la obediencia bien separada del Rāzonniere (...) valga total y absolutamente y sin ninguna condición en el uso privado (...) y cuando, por el otro, el Rāzonniere (...) se haga en la dimensión de lo universal, es decir en la apertura a un público con respecto al cual no haya ninguna obligación o, más bien, ninguna relación de obediencia ni de autoridad. En la minoría de edad obedecemos de todas formas, sea en el uso privado o en el público, y por lo tanto no razonamos. En la mayoría de edad, disociamos razonamiento y obediencia. (Foucault, 2010a: 53).

Lo que está en juego en la salida del estado minoridad es, como dijimos, la constitución de una nueva actitud, una nueva distribución en la relación entre nuestra voluntad, el uso de la razón y la autoridad. No se trata de no ser gobernados en absoluto, sino de no ser gobernados en aquel ámbito en el que estamos facultados para gobernarnos nosotros mismos a nosotros mismos. Un nuevo reparto, entonces, entre gobierno de sí y gobierno de los otros, una nueva distribución en la vinculación de esos tres elementos: de eso se trata la Ilustración.

Por lo tanto, vemos que, caracterizada como “salida”, la Ilustración no supone el pasaje progresivo de un estado (minoría de edad) a otro (mayoría de edad), sino que implica el desprendimiento de un modo de comportamiento que caracteriza al estado de minoridad. Esto es, la Ilustración no se haya en una relación de continuidad lineal con el estado de minoría de edad, sino que exige una modificación: la modificación de la relación de los elementos que caracteriza al estado de minoridad. En esto consiste, entonces, la Ilustración como actitud crítica.

§. Volvamos al comienzo. Dijimos que la comunidad educativa se propone un objetivo sumamente valioso e irrenunciable: “promover la capacidad crítica”. Dijimos, también, que era necesario explorar en qué consistía tal objetivo, ya que suponía una relación poco clara entre “conocimiento” y “crítica”. Y por esta razón se nos volvió necesario explorar, puntualmente, en qué consistía tal actividad crítica.

Tomando como punto de referencia los desarrollos de Foucault en relación a esta noción, vimos que la crítica, como actitud, tiene su punto de anclaje en las relaciones de gobierno, lo cual implica que ella se dirige a la articulación existente entre verdad, poder y sujeto. Esto es, la actitud crítica, como un acto de coraje por el cual se toma la decisión de operar sobre sí un trabajo (trabajo que supone un ejercicio de pensamiento y, por lo tanto, un determinado modo de gobierno, todo lo cual implica, a su vez, un modo de ser sujeto: sujeto a determinados discursos de verdad, sujeto a prácticas de gobierno de sí y de los otros, sujeto, en fin, a ciertas experiencias de sí), con el fin, no de rechazar absolutamente las artes de gobernar (lo cual, además de imposible, sería absurdo dada la noción de poder con la que opera esta perspectiva), sino de modificar ciertas formas de gobernarnos y de producir otras que nos permitan constituirnos como sujetos libres.

Este modo de considerar la actividad crítica pone de relieve el carácter relacional de la misma. Esto es, la crítica como actitud implica la constitución de un modo de relación determinado, el cual supone una *elección*: la elección de constituir dicho modo de relación. Todo esto nos lleva a realizar una serie de precisiones que modificarán, en algún punto, el objetivo mismo que la comunidad educativa se propone.



Situémonos, por un momento, en el lugar de un docente que *maneja* un determinado cuerpo de conocimientos. Supongamos que dicho docente *enseña* tales conocimientos a sus alumnos, y supongamos, también, que estos alumnos *aprenden* tales conocimientos. Ahora bien, ninguna de estas relaciones constituye, por sí misma, una relación crítica con tales conocimientos. Poseer ciertos conocimientos, enseñarlos o aprenderlos no garantiza la relación crítica con los mismos. De esto se sigue que, en principio, los docentes no están en “mejores condiciones” que sus alumnos en relación a dicha actividad, pues, como ya dijimos, no es en función del manejo de un determinado cuerpo de saber que la crítica, como actitud, se constituye. Y “no estar en mejores condiciones” significa no estar en posesión de la capacidad de *transmitirla* (y ésta es la cuestión): la actitud crítica, como ya dijimos, no constituye un conocimiento, sino un modo de relación; con lo cual, si es que puede enseñarse (cuestión en la que habría que detenerse aún), la actitud crítica no se aprende como se aprende un contenido.

Vemos así que la cuestión de la crítica, en la que insiste y debe seguir insistiendo la comunidad educativa, debe efectuar un desplazamiento en dos sentidos. Por un lado: en relación a su contenido; esto es, la cuestión no sería ya la de cómo promover el pensamiento crítico a través de la enseñanza de determinados conocimientos, sino la de posibilitar la constitución de esa relación en que consiste la crítica como actitud. Y con respecto a esto último, el otro sentido del desplazamiento: el “destinatario” de tal objetivo. Es decir, la cuestión no sería ya *sólo* la de posibilitar tal actitud en los alumnos, sino también, y fundamentalmente, la de que los propios docentes tomemos la decisión de realizar sobre nosotros mismos ese trabajo. Trabajo de pensamiento que es un trabajo histórico, en tanto la crítica reflexiona sobre la serie de acontecimientos que, contingentemente, han dado lugar a lo que pensamos, a lo que hacemos y nos hacemos, en fin, a lo que somos; con el fin de modificar aquello que ya no deseamos ni necesitamos para poder pensar, hacer y ser otra cosa de lo que pensamos, hacemos y somos. Pues, ¿acaso lo que somos es lo que deseamos ser? ¿Qué es lo que nos hace pensar que lo que hemos venido a ser es lo que *debíamos* ser? ¿Qué es lo que nos habilita a sostener que lo que históricamente ha dado lugar a lo que somos no puede ni debe ser modificado?

Así, este trabajo de pensamiento en que consiste la crítica, no es otra cosa que un trabajo sobre la propia existencia, un trabajo tal que “(...) procura volver a lanzar tan

lejos y tan ampliamente como sea posible el trabajo indefinido de la libertad” (Foucault, 1996a: 105).

## Bibliografía

Foucault, M. (1983). *El sujeto y el poder*. <http://www.hojaderuta.org/imagenes/foucault.pdf>, consultado en 28/11/12.

\_\_\_\_\_ (1990). *Crítica y Aufklärung*. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/15896/1/davila-critica-aufklarung.pdf>, consultado en 15/11/12.

\_\_\_\_\_ (1996a). *¿Qué es la Ilustración? (1984)*. Córdoba, Alción Editora.

\_\_\_\_\_ (1996b). *Hermenéutica del sujeto*. La Plata, Altamira.

\_\_\_\_\_ (2010a). *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

\_\_\_\_\_ (2010b). *El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros II*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Kant, I. (2003). *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?*, [http://www.utadeo.edu.co/programas/humanidades/pdf/ejemplo\\_ensayo\\_filosofico.pdf](http://www.utadeo.edu.co/programas/humanidades/pdf/ejemplo_ensayo_filosofico.pdf), consultado en 21/11/12.