

Francisco Arenas-Dolz
Jesús A. Fernández Zamora

Pensamiento filosófico contemporáneo

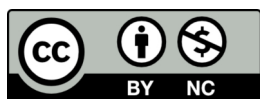


Pensamiento filosófico contemporáneo

Versión 1.01 – Enero 2015

Francisco Arenas-Dolz
Jesús A. Fernández Zamora
Copyright (c) 2015

Imagen de cubierta: Josep Manaut i Viglietti, *Presos jugando al ajedrez* (1943).
Colección Patrimonial de la Universitat de València. N° inventario: UV002479



Este libro ha sido publicado con una licencia Creative Commons de Reconocimiento-NoComercial 3.0 No adaptada (CC BY-NC 3.0)

Los términos de la licencia implican que este material puede ser

- reproducido, distribuido y compartido públicamente siempre que se reconozca la autoría
- reproducido, distribuido y compartido públicamente siempre que su uso no sea comercial

Más información en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/deed.es>

Índice

Introducción.....	7
Referencias bibliográficas.....	12
1. Corrientes del pensamiento contemporáneo.....	13
1. La tradición analítica: De la búsqueda del significado al uso del lenguaje. 13	
1.1. Ludwig Wittgenstein (1889-1951).....	14
Primer Wittgenstein: Tractatus logico-philosophicus.....	15
Segundo Wittgenstein: Investigaciones filosóficas.....	18
1.2. John Langshaw Austin (1911-1960).....	19
Cómo hacer cosas con palabras.....	20
1.3. Karl Raimund Popper (1902-1994).....	21
Racionalismo crítico contra lógica inductiva: La lógica de la investigación científica	22
Una crítica sin piedad al totalitarismo: La miseria del historicismo.....	23
2. La tradición marxista: Del marxismo ortodoxo a la teoría crítica.....	25
2.1. Max Horkheimer (1895-1973) y Theodor W. Adorno (1903-1969).....	27
Grandeza y miseria de la razón ilustrada: Dialéctica de la Ilustración.....	28
2.2. Herbert Marcuse (1898-1979).....	29
La cultura de la unidimensionalidad funcional: El hombre unidimensional.....	30
2.3. Jürgen Habermas (1929-).....	32
Los intereses del conocimiento: Conocimiento e interés.....	33
La teoría del discurso: Teoría de la acción comunicativa.....	34
3. La tradición hermenéutico-fenomenológica: La búsqueda de las cosas mismas.....	36
3.1. Edmund Husserl (1859-1938).....	36
El nacimiento de la fenomenología: Investigaciones lógicas.....	37
Un compendio sobre la fenomenología: Meditaciones cartesianas.....	38
3.2. Martin Heidegger (1889-1976).....	40
El análisis del ser-ahí (Dasein): Ser y tiempo.....	41
La claridad del ser: Tiempo y ser.....	44
3.3. Hans-Georg Gadamer (1900-2002).....	45
La hermenéutica como vía de acceso a la comprensión del ser: Verdad y método.....	46
3.4. José Ortega y Gasset (1883-1955).....	47
El carácter ejecutivo de la realidad: El yo y la circunstancia.....	48
La vida como realidad radical.....	49
El perspectivismo.....	50
4. Últimas tendencias: El final de la historia.....	51
4.1. Michel Foucault (1926-1984).....	52
La manifestación de lo otro: Historia de la locura.....	53
La arqueología del saber: Las palabras y las cosas.....	54
El origen del biopoder: Vigilar y castigar.....	54
La diseminación del poder: Historia de la sexualidad.....	55
4.2. Richard Rorty (1931-2007).....	56
La crítica a la filosofía del lenguaje: El giro lingüístico.....	56
La filosofía del futuro: La filosofía y el espejo de la naturaleza.....	57

4.3. Gianni Vattimo (1936-)	59
La razón debilitada: El pensamiento débil	59
Referencias bibliográficas.....	61
2. Pensamiento crítico, sociedad y educación.....	63
1. Qué se entiende por pensamiento crítico	63
1.1. Definición y características.....	63
1.2. Razones para un pensamiento crítico	66
El pensamiento crítico en la educación	67
El pensamiento crítico en la sociedad de la información.....	67
La creciente importancia del pensamiento crítico	68
1.3. El elemento clave del pensamiento crítico: la metacognición.....	69
Razones de la importancia de la metacognición.....	70
Modalidades de la metacognición	70
Desarrollo de la metacognición.....	72
2. Una breve historia de la idea del pensamiento crítico	73
2.1. Las raíces socráticas del pensamiento crítico	73
2.2. El pensamiento crítico en la Edad Media.....	75
2.3. El renacer del pensamiento crítico.....	77
2.4. El pensamiento crítico en la modernidad.....	79
2.5. El pensamiento crítico en el mundo contemporáneo	81
3. Modelos de aplicación del pensamiento crítico	83
3.1. Robert H. Ennis	83
Capacidades propias del pensamiento crítico	84
Actitudes características del pensamiento crítico	84
Lista resumida de diez elementos.....	85
3.2. Richard W. Paul.....	86
La perfección del pensamiento	86
Los elementos del pensamiento.....	86
Las áreas del pensamiento	86
El cultivo del carácter	87
3.3. Matthew Lipman	88
Todo razonamiento crítico tiene como resultado un juicio.....	90
El pensamiento crítico se apoya en criterios	90
El pensamiento crítico es sensible al contexto.....	90
El pensamiento crítico es autocorrectivo	91
La comunidad de investigación.....	91
4. La enseñanza del pensamiento crítico	94
4.1. El «qué» y el «cómo» de la educación	94
4.2. Estrategias de enseñanza del pensamiento crítico	97
4.3. Un ejemplo de estrategia	98
Preguntas conceptuales aclaratorias.....	99
Preguntas para comprobar conjeturas o supuestos	99
Preguntas que exploran razones y evidencias.....	99
Preguntas sobre puntos de vista y perspectivas	100
Preguntas para comprobar implicaciones y consecuencias.....	100
Preguntas sobre las preguntas	101
4.4. Niveles del pensamiento crítico.....	101
Nivel literal.....	101
Nivel inferencial.....	102
Nivel crítico.....	103
4.5. La importancia de la enseñanza del pensamiento crítico	104
Referencias bibliográficas.....	105
3. Sociedades moralmente pluralistas	107
1. Pluralismo moral y ética cívica	107
1.1. La forja de una ética cívica	107

1.2. Éticas de máximos y éticas de mínimos	108
1.3. Los fundamentos éticos de la moral cívica	110
1.4. Las metas de la educación: ¿individuos hábiles o personas íntegras?.....	113
1.5. Educar en valores en una sociedad democrática y pluralista.....	115
2. El diseño de una educación para la comprensión	117
2.1. Las ocho inteligencias del ser humano	117
2.1.1. Inteligencia lingüística.....	118
2.1.2. Inteligencia musical	119
2.1.3. Inteligencia lógico-matemática.....	119
2.1.4. Inteligencia espacial.....	119
2.1.5. Inteligencia corporal-kinestésica.....	120
2.1.6. Inteligencia interpersonal	120
2.1.7. Inteligencia intrapersonal.....	120
2.1.8. Inteligencia naturalista.....	121
2.2. Las cinco mentalidades del futuro	122
2.2.1. Mentalidad disciplinada.....	122
2.2.2. Mentalidad sintetizadora.....	122
2.2.3. Mentalidad creativa	123
2.2.4. Mentalidad respetuosa	123
2.2.5. Mentalidad ética	123
3. El conocimiento en la acción: Hacia una práctica reflexiva	124
3.1. La formación reflexiva	124
3.2. El conocimiento práctico común.....	126
3.3. Epistemología de la práctica	129
3.4. Investigación y práctica.....	131
4. Ética cívica en una sociedad democrática	133
4.1. Sociedad democrática y nivel postconvencional en el desarrollo de la conciencia moral.....	133
4.2. Ética del discurso y educación democrática.....	135
4.3. El consenso acerca de la mejor forma de gobierno.....	138
4.4. La democracia como gobierno del pueblo	139
4.5. Dos teorías de la democracia	141
4.6. ¿Podemos seguir hablando de “gobierno del pueblo”?	142
4.7. Tres procedimientos para formar las mayorías	144
4.8. La democracia comunicativa de los ciudadanos	146
Referencias bibliográficas.....	148
4. Educación para la democracia	149
1. Enseñanzas socráticas	149
1.1. La educación encierra un tesoro	149
1.2. «Conócete a ti mismo»	150
1.3. Un modelo de «educación socrática»	151
2. Circunstancias que determinan los significados de la acción social.....	157
2.1. Tendencias y enfoques constructivistas	157
Constructivismo radical	158
Constructivismo cognitivo	159
Constructivismo socio-cultural	159
Construccionismo social.....	160
2.2. La construcción de la realidad social.....	161
El problema de la sociología del conocimiento	161
La realidad de la vida cotidiana	163
Interacción social en la vida cotidiana	164
El lenguaje y el conocimiento en la vida cotidiana	165
2.3. La construcción del significado.....	166
El significado del significado	166
El triángulo del significado.....	167

Significado y psique.....	169
La teoría contextual de la interpretación.....	170
3. La enseñanza como actividad crítica	173
3.1. Detector de mentiras.....	174
3.2. El método de las preguntas	175
3.3. En busca de lo conveniente.....	176
3.4. ¿Qué cosas vale la pena saber?.....	178
3.5. Atribuir significación.....	179
3.6. Actividad lingüística	181
3.7. Los nuevos maestros	182
4. Opinión pública, medios de comunicación y manipulación.....	184
4.1. Qué significa pensar y cómo pensamos.....	184
4.2. El valor cognitivo de las metáforas	185
4.3. Diez estrategias de manipulación mediática.....	190
La estrategia de la distracción	190
Crear problemas y después ofrecer soluciones	191
La estrategia de la gradualidad	191
La estrategia de diferir.....	191
Dirigirse al público como criaturas de poca edad.....	192
Utilizar el aspecto emocional mucho más que la reflexión	192
Mantener al público en la ignorancia y la mediocridad.....	192
Estimular al público a ser complaciente con la mediocridad.....	192
Reforzar la autoculpabilidad	192
Conocer a los individuos mejor de lo que ellos mismos se conocen.....	193
Referencias bibliográficas.....	194
Cuaderno de prácticas	195

Introducción

Los individuos se plantean constantemente, tanto a propósito de las cosas más triviales como de las más importantes, preguntas del tipo: ¿Qué debo hacer? ¿Qué tendría que haber hecho? ¿Cuáles son los límites de mis acciones? ¿Hasta dónde puedo llegar? ¿No debería haber hecho más bien...? Resulta difícil concebir una deliberación, una elección, incluso un juicio que no esté guiado por este tipo de razonamientos.

Hoy en día las cuestiones de la ética despiertan nuevamente mayor interés. Existen múltiples indicios y razones para creer que haya resurgido la atención por la ética: la rehabilitación de la filosofía práctica y la discusión por la crisis de sentido y de orientación de las sociedades industriales avanzadas; los debates públicos en torno a los valores fundamentales del Estado y la sociedad, en torno a la protección del medio ambiente y el concepto de calidad de vida.

Vivimos en una etapa histórica apasionante, llena de interrogantes, de retos, de logros irrenunciables y por supuesto de carencias, contexto éste que afecta de lleno e importa del todo al ámbito de la ética. Para empezar, hay dificultades a la hora de calificar nuestro momento. Se habla de época *posmoderna* (Lyotard, Deleuze, Vattimo, Derrida...), *ultramoderna* (Marina), *hipermoderna* (Lipovetsky) o incluso de *alta modernidad* (Giddens). Las sociedades presentes son igualmente calificadas con adjetivo dispar y heterogéneo: sociedades globales, de la información, del ocio, de masas, de consumo, postindustriales, del capitalismo tardío, etc.

La caída del muro de Berlín y la convulsión de las grandes ideologías han entronizado la economía de mercado que difunde sus criterios de un modo expansivo y global, debilitando las formas de vida y las culturas tradicionales, planteando por ello mismo constantes dudas

respecto a la identidad de los pueblos y las gentes. En un tiempo de constantes cambios y tan fluctuante no es extraño que el individuo se encuentre desorientado y perplejo, sobre todo cuando sus referentes de vida, los modelos que dan sentido a su quehacer y a su mismo vivir, se tornan inciertos y por definir.

En este entorno, cercano y global a la vez, de transformaciones y desorientaciones, en un contexto donde la incertidumbre deja sentir su fuerza, resurgen con todo su valor preguntas fundamentales y radicales, es decir, preguntas que apuntan al mismo fundamento, preguntas que van a la raíz de las cosas: ¿Qué es el ser humano? ¿Qué vale la pena que llegue a ser y por qué? ¿Cómo ha de ser educada moralmente la persona y de acuerdo con qué referentes, modelos o ideales? Dicho de otro modo, nuestro tiempo nos arroja *preguntas de naturaleza ética* que merecen ser repensadas desde una perspectiva filosófica.

Son estos algunos interrogantes que por definición han interesado e interesan hoy especialmente a la *filosofía moral*. Sin duda podemos dar a la pregunta por el ser humano una respuesta científica más allá de concepciones filosóficas: podemos –y en buena parte debemos– buscar pistas acerca de lo que el ser humano sea y lo que pueda llegar a ser en las últimas investigaciones de la genética, la neurología y la psicología o acudiendo a la sociología y a la antropología. Evidentemente éstas son ciencias a las que cabe remitirse cuando nos proponemos conocer al ser humano. No obstante, hace falta una visión de conjunto, un saber aglutinador y *fundamentante*.

Llegados a este punto, cabe recordar un texto moderno de gran relevancia para momentos posteriores y que ayuda a iluminar estas cuestiones. A la edad de cuarenta y un años, Kant publicó una especie de reclamo de sus lecciones al que tituló *Noticia acerca de la organización de sus lecciones durante el semestre de invierno de 1765/66*. En este escrito, y después de criticar agudamente la didáctica universitaria, encara constructivamente el problema al declarar que el estudiante «no debe aprender *pensamientos*, sino a *pensar*», aunque «crea que *aprenderá filosofía*, lo que es imposible, pues ahora debe *aprender a filosofar*» (*Ak.*, II 306). Con ello inaugura un enfoque revolucionario de la filosofía, encarándola como una actividad en ejercicio: *como filosofar*.

Kant ya no abandonará los argumentos en que apoya esta actitud, presentes en esta *Noticia*, en la *Crítica de la razón pura*, y de nuevo en la *Lógica* editada por Jäsche, en 1800, bajo la supervisión de Kant. Pero quizá donde ha sabido encerrar en la fórmula más concisa el

pensamiento que le guía es en una frase del *Nachlass* que dice así: «No se puede aprender filosofía, pero sí a filosofar» (*Ak.*, XVI 66).

El razonar filosófico requiere una peculiar actitud –el aprender a pensar por sí mismo– que compromete al ser del hombre, y que este sólo pone en ejercicio cuando ha adquirido lo que Kant llama un «carácter». Los conocimientos filosóficos implican un *pensar* que no puede llevar a efecto otro por mí, sino que tengo que ser yo quien los piense, lo que supone algo más que almacenar en mi memoria lo que me es ofrecido o comprender lo que alguien me transmita. Sólo un pensamiento creado por mí puede aspirar a ser filosófico. El filosofar es un pensar libre. Pensar es un asunto de la libertad. Escribe Kant: «El verdadero filósofo, en tanto que piensa por sí mismo, tiene que hacer un uso libre y asumiente de su razón, y no uno servilmente imitativo» (*Ak.*, IX 26).

Todo esto nos recuerda las palabras con las que comienza el célebre escrito de 1784 titulado *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es Ilustración?: «Ilustración es la salida del hombre de su imputable minoría de edad. Minoría de edad es la incapacidad de servirse uno de su entendimiento sin la guía de otro. Esta minoría de edad es culpable cuando la causa de la misma no radica en falta de entendimiento, sino de decisión y valor para servirse de ella sin la guía de otro»* (*Ak.*, VIII 35). El tomar uno las riendas de la propia razón, el ser protagonista cada uno de sus propias facultades, implica una hazaña ética. Ser capaz de tomar decisiones valientemente es condición constitutiva del uso de la razón.

A eso será a lo que Kant llamará «orientarse en el pensamiento», dos años después, en su escrito no menos famoso, *¿Qué significa «orientarse en el pensamiento»?* (1786), donde escribe: «Orientarse en el pensamiento significa [...] determinarse por los principios subjetivos de la razón, ante la insuficiencia de los objetivos» (*Ak.*, VIII 136). Kant cree que resulta inevitable servirse de la razón subjetiva, o sea, la del sujeto, la de cada uno de nosotros, que no por descubrirla en mí se reduce a algo particular, sino que procede de las fuentes universales de la razón, pues dejarse determinar por la propia razón –orientarse en el pensamiento– es dejarse conducir por las leyes universales de la razón. De este modo Kant reconoce que el verdadero valor de la filosofía y del saber radica en el colaborar a la instauración de los derechos del hombre. Es decir, la filosofía tiene una finalidad práctica.

La participación responsable en la sociedad civil exige que los ciudadanos adquieran las competencias necesarias para pedir razones de

las propuestas de los demás, para dar razones de las propias propuestas, deliberar sobre las consecuencias que se derivan de unas y otras para el bien común, decidir en común proyectos de acción y tener la fuerza y perseverancia de realizar, con los demás, estas acciones a pesar de las dificultades u obstáculos que puedan presentarse, en definitiva, para poder «orientarse en el pensamiento». También la participación responsable en la sociedad civil exige la preparación de los ciudadanos para que pidan al gobierno las razones o justificación de sus políticas públicas y de la legitimidad de las leyes.

En este sentido, el giro práctico de la filosofía en el siglo XX ha influido positivamente en algunas propuestas educativas y podría ayudarnos mucho a plantear dilemas éticos, políticos y culturales y preparar para el ejercicio de una ciudadanía crítica y participativa. Algunos de los contenidos teóricos y prácticos en los que ha influido esta transformación del discurso filosófico son los siguientes: 1) responsabilidad moral (sensibilidad ante los problemas de injusticia social), 2) pensamiento crítico (habilidades para el discurso público), 3) alfabetización política (conocimiento de la democracia) y 4) participación social (implicación en asuntos públicos).

De ahí que el propósito de este libro sea ofrecer al lector una reflexión sobre cada uno de estos núcleos, con el fin de contribuir al fortalecimiento del compromiso ético, la capacidad crítica y los valores democráticos.

En el primer capítulo se presentarán las principales corrientes del pensamiento contemporáneo, para mostrar el escenario en el que se han ido gestando nuestras ideas sobre el pensamiento crítico, la ética cívica y la educación para la democracia.

En el segundo capítulo se intentará mostrar cómo potenciar la capacidad de reflexionar para emitir juicios críticos y de índole ética sobre la cultura y la sociedad. En la actual sociedad del conocimiento el sistema educativo tiene que prestar una especial atención al desarrollo o promoción del pensamiento crítico de los estudiantes, que tiene que ver con el desarrollo de la racionalidad e implica que los estudiantes lleguen a comprender lo que hace que un razonamiento sea bueno, a mejorar sus habilidades para observar e inferir, generalizar, expresar hipótesis, concebir alternativas, evaluar afirmaciones, detectar problemas y percatarse de la acción apropiada. Obviamente la adquisición de un pensamiento crítico también supone determinadas actitudes como la

curiosidad intelectual, la objetividad, la flexibilidad, la honestidad y el respeto al punto de vista de los otros.

En el tercer capítulo se incidirá en la importancia de una ética cívica. En los distintos ámbitos sociales van descubriéndose paulatinamente unos principios morales específicos que, precisamente por ser compartidos, permiten a los agentes de los distintos campos tomar decisiones compartidas en los casos concretos, aunque las razones que apoyen tales valores sean diferentes. La ética cívica consiste en unos mínimos compartidos entre ciudadanos que tienen distintas concepciones de hombre, distintos ideales de vida buena; mínimos que les llevan a considerar como fecunda su convivencia. Precisamente por eso pertenece a la “esencia” misma de la moral cívica ser una moral mínima, no identificarse en exclusiva con ninguna de las propuestas de grupos diversos, constituir la base del pluralismo y no permitir a las morales que conviven más proselitismo que el de la participación en diálogos comunes y el del ejemplo personal, de suerte que aquellas propuestas que resulten convincentes a los ciudadanos sean libremente asumidas, sean asumidas de un modo autónomo.

En el cuarto capítulo, tras mostrar que el desarrollo del pensamiento crítico y de la ética cívica son facetas complementarias en la formación del ser humano, se insistirá en la importancia de una educación para la democracia. La moral cívica es hoy un hecho. No porque los ciudadanos de las democracias pluralistas respeten de hecho los derechos humanos y los valores superiores de las constituciones democráticas. La moral no debe confundirse con lo que de hecho sucede, sino con la conciencia de lo que debería suceder. La moral se ocupa de lo que debe ser y desde ese deber ser critica lo que sucede. Y desde esta perspectiva es un hecho que en las sociedades pluralistas se ha llegado a una conciencia moral compartida de valores como la libertad, la tendencia a la igualdad y la solidaridad, como el respeto a los derechos humanos de primera y segunda generación y, en muy buena medida, de la tercera. Estos valores y derechos sirven como orientación para criticar actuaciones sociales y para revisar la moralidad de las instituciones que organizan la vida común, sean o no políticas.

Por último se presentan un conjunto de textos de los autores de las cuatro tradiciones reseñadas en el primer capítulo con el propósito de iniciar al lector en la técnica del comentario de textos filosóficos. Cada texto va acompañado de una serie de cuestiones cuyo objetivo es orientar la lectura y fomentar la discusión crítica.

Profundizar en estos núcleos es, a nuestro juicio, una de las grandes tareas de nuestro tiempo, que vamos a intentar abordar en las páginas siguientes.

Referencias bibliográficas

Kant, I., *¿Cómo orientarse en el pensamiento?* Quadrata, Buenos Aires 2005.

1. Corrientes del pensamiento contemporáneo

1. La tradición analítica: De la búsqueda del significado al uso del lenguaje

Como idea general podemos mantener que la filosofía analítica es aquella que se centra en el análisis del lenguaje y propone como tesis principal que los problemas filosóficos son problemas lingüísticos. Aceptar esto es aceptar que la única función de la filosofía es la de realizar un análisis del lenguaje que dilucide el significado de las proposiciones que empleamos. Ahora bien, el análisis del lenguaje no es exclusivo de los filósofos analíticos. Los filósofos han estado siempre interesados por investigar distintas áreas de sistemas de conceptos. Desde los tiempos de Sócrates se ha supuesto que el análisis conceptual (o el análisis lingüístico) no sólo arroja luz sobre el modo como los seres humanos han ido describiendo la realidad, sino también sobre el mundo mismo y sus categorías, sobre las cosas que lo pueblan y sus propiedades. El análisis clásico pregunta, entonces, cómo están organizados nuestros conceptos. Lo que la filosofía analítica añade a la empresa clásica del análisis del sistema conceptual es la doctrina de que los problemas filosóficos pueden solventarse a través de su disección, ya que derivan de una interpretación errónea de nuestro lenguaje o de la utilización de un sistema lingüístico inadecuado. Quizá la única propiedad común que se puede señalar a esta orientación analítica tan amplia es la de asignar al lenguaje un papel fundamental en el planteamiento y resolución de los problemas filosóficos. En efecto, el lenguaje es, en buena parte de la filosofía del siglo XX, el ámbito en que es relevante repensar los tradicionales problemas filosóficos, desde los epistemológicos a los ontológicos, desde los psicológicos a los morales y políticos.

El análisis que propone esta corriente se puede llevar desde la lógica interna que hallamos en la gramática. A esta rama se la ha llamado

semántica y de ella se ha encargado el positivismo lógico practicado en el Círculo de Viena. Sus principales representantes han sido Frege, Russell, Wittgenstein, Moore, Carnap, Tarski, Quine, Putnam y Davidson. También se puede realizar un análisis del lenguaje común y sus usos. A esta forma de practicar la analítica se le ha llamado giro pragmático, y sus principales representantes son el segundo Wittgenstein (llamado así porque, a pesar de ser uno de los que iniciaron el positivismo lógico, a mitad de su carrera optó por esta nueva variante del análisis), Austin, Searle, Grice, Ryle y Strawson. A contrapelo del positivismo lógico surgió otra corriente denominada falsacionismo y cuyo padre fundador es Karl Popper. Aun aceptando la máxima del Círculo de Viena, que mantiene que es preciso conocer racionalmente el mundo, Popper discrepa del método usado por el neopositivismo (expresión con la que también es conocido el positivismo lógico) y se aparta del método inductivo. Popper se aparta de esa visión de la ciencia que comienza con la observación y a partir de ella elabora leyes válidas. Nosotros en esta unidad nos vamos a centrar en un autor de cada una de estas corrientes: Wittgenstein, Austin y Popper.

1.1. Ludwig Wittgenstein (1889-1951)

Pocos pensadores han suscitado tanto interés como el que ha conseguido Wittgenstein. Hombre de talento excepcional tanto para la filosofía como para las matemáticas, la lógica o la música. Realizó estudios de ingeniería, participó en la Primera Guerra Mundial, trabajó como profesor en la Universidad de Cambridge, posteriormente como maestro de escuela, nuevamente volvió a la universidad, para finalmente, desencantado de la vida académica, dedicarse a realizar labores de jardinería en una pequeña comunidad de monjas. Sus dos principales obras, el *Tractatus logico-philosophicus* (1922) y las *Investigaciones filosóficas* (1953), le han convertido en el pensador central de la filosofía analítica y ha sido la figura más influyente no sólo del positivismo lógico sino también de lo que se ha conocido como el giro pragmático, del cual él ha sido el principal artífice. Si consideramos que un filósofo es realmente importante cuando es capaz de producir un corte en la historia de la filosofía, esto es, cuando lo que se piensa ya no puede ser igual que lo que se pensaba antes de su obra, en Wittgenstein encontramos una de esas extrañas figuras que no sólo ha producido un corte sino dos. En este genial pensador encontramos las bases de lo que

será el positivismo lógico desarrollado por el Círculo de Viena, pero también, en las obras correspondientes al periodo final de su vida (lo que se ha venido llamando segundo Wittgenstein), donde encontramos los fundamentos del giro pragmático y de la teoría de los juegos y usos de lenguaje.

Primer Wittgenstein: Tractatus logico-philosophicus

En su primer libro Wittgenstein se propone determinar qué es lo que hay en el lenguaje que pueda decirse con sentido. Lo que desarrolla es una teoría del pensamiento a través de una teoría del lenguaje, que en último término es una teoría de la realidad. Para esto se propone realizar una separación entre aquello que es *expresable*, a saber, aquello de lo que se puede hablar con sentido, y aquello que es *inefable*, esto es, de lo que no se puede hablar. La forma en cómo lo realizará es mediante un análisis lógico del lenguaje.

Esta breve obra, que no pasa de cien páginas, está estructurada en 500 tesis numeradas y ordenadas en un armazón constituido por 7 tesis principales, a las que se subordinan anotaciones y aclaraciones. Pero no debe engañarnos su pequeña extensión, ya que en sus páginas encontraremos tratados temas relacionados con metafísica, epistemología, lógica, ética y mística. Una buena división del *Tractatus* puede ser la siguiente: 1) significado del mundo; 2) la lógica y el lenguaje; 3) aquello de lo que no se puede hablar. En la primera parte hablaríamos del mundo y el conocimiento; en la segunda de la lógica y la naturaleza del lenguaje; y en la tercera de la ética y la mística. No obstante, no hemos de olvidar en ningún momento que todo esto lo estamos haciendo desde el prisma del análisis del lenguaje, por lo que el autor está refiriéndose a: 1) las proposiciones con las que representamos el mundo y el modo de conocerlo; 2) la lógica interna a esas proposiciones y que conducen nuestra comprensión; 3) las proposiciones sobre las que hemos de callar porque carecen de significado o sentido.

1. Significado del mundo

El *Tractatus* contiene la teoría figurativa del significado, o del sentido. Según ella, una proposición es una figura o representación de una sección de la realidad. Una proposición es una figura, esto es, una especie de cuadro o dibujo de una situación real o hipotética. En las dos primeras tesis de su libro, Wittgenstein defiende básicamente que el

mundo es la totalidad de los hechos, y que nosotros comprendemos estos hechos en figuras. Los hechos son estados de cosas existentes, y los estados de cosas son configuraciones de objetos. La conclusión a la que nos conducen estas tesis es que el mundo será todo aquello que puede representarse, esto es, todo aquello de lo que podemos hacer proposiciones con sentido. Esto implica admitir que hay objetos los cuales han de ser considerados como «la sustancia del mundo» y que a su vez hacen posible la figuración de los hechos. Pero en sentido estricto los objetos, las cosas, no forman parte del mundo; este sólo es la totalidad de los hechos figurados en las proposiciones con sentido.

Estas dos primeras tesis conducen a la conclusión a la que nos llevarán la tercera, cuarta y quinta, que no es otra que la identificación del pensamiento con las proposiciones. Pensamiento y lenguaje son una misma cosa. «El pensamiento es la proposición con sentido». Pensamiento y lenguaje (proposiciones) resultan idénticos en lo esencial. El pensamiento es una combinación de elementos psíquicos que pueden ser remplazados por elementos físicos, convirtiéndose así en una proposición. Ambos, pensamiento y proposición, se estructuran siguiendo una misma forma, la lógica.

2. Lógica y lenguaje

Wittgenstein concibe el lenguaje como la totalidad de las proposiciones. Esto equivale a afirmar que el lenguaje es la totalidad de figuras de todas las situaciones existentes o inexistentes. Pero, como acabamos de ver, el lenguaje es también el correlato físico del pensamiento, que coincide con este en mantener una misma estructura lógica. Los pensamientos están expresados en proposiciones con significado. Ahora bien, puesto que el lenguaje reviste al pensamiento, la estructura lógica del lenguaje será la que nos muestre la estructura del pensamiento. El problema es que el lenguaje usual es ambiguo, de ahí la dificultad para encontrar la lógica interna que lo rige y relacionarlo con el pensamiento que expresa. La solución estará, pues, en hacer un análisis del lenguaje hasta llegar a los elementos simples en los que podemos descomponer las proposiciones. Sólo así podremos llegar a los objetos a los que se refiere cada uno de los elementos de la proposición y analizar la lógica interna del pensamiento y del lenguaje. A grandes rasgos y simplificando muchísimo lo que el *Tractatus* pretende, podemos decir que el procedimiento no es otro que convertir el lenguaje común en un lenguaje lógico unívoco en donde cada signo

haga referencia a un objeto. La conclusión a la que nos llevará esta reducción del lenguaje es a la afirmación de que «los hechos, en el espacio lógico, son el mundo». Mundo, pensamiento y lenguaje son isomorfos.

3. Lo que no puede decirse

Para Wittgenstein sólo los hechos pueden ser figuras de estados de cosas. El lenguaje pertenece al mundo, de ahí que deba haber algún error en esa imagen en la que el lenguaje y el mundo son cosas separadas y contrapuestas. El error radica en vernos a nosotros mismos fuera del mundo y fuera del lenguaje. No existe ese lugar fuera del mundo y del lenguaje. Por otra parte, no podemos decir por medio de nuestro lenguaje cuál es la estructura o forma lógica de las proposiciones y, por consiguiente, tampoco podemos decir cuál es la forma lógica o estructura de la realidad. Para hacer esto tendríamos que salirnos de la lógica y del mundo. La lógica traza los límites del pensamiento humano, haciendo que este sea posible. Por lo tanto, «la lógica llena el mundo; los límites del mundo son también sus límites». Salirse de la lógica sería poder pensar lo ilógico, lo cual no es posible. Los frutos del pensar son las proposiciones. Si el lenguaje es la totalidad de las proposiciones con sentido, salirse de la lógica es salirse del lenguaje, y los límites del lenguaje son los límites del mundo.

El problema es que todo aquello que se relaciona con la metafísica, la ética o la religión queda más allá de lo que pueda decirse con sentido; está más allá de la lógica y por tanto más allá de los límites del mundo, tal y como lo entiende Wittgenstein. Y aquí es justo donde las aspiraciones de la filosofía tropiezan con su propia imposibilidad. El filósofo siempre ha traspasado estos límites, y por esto la filosofía está plagada de errores. Wittgenstein al final de la tesis 6 de su libro propone un nuevo método para hacer filosofía. «El verdadero método de la filosofía sería propiamente este: no decir nada más que lo que se puede decir, o sea, proposiciones de la ciencia natural». La misión de la filosofía es explorar esa posibilidad del espacio lógico que es el mundo. La filosofía es un esclarecimiento lógico del pensamiento, a saber, el análisis lógico del lenguaje. De todo lo demás, mística, ética, cuestiones relacionadas con la trascendencia de la vida o su sentido, lo mejor es no hablar, ya que, a pesar de la importancia que puedan tener para la vida de los hombres, estamos condenados a decir cosas que al exceder la lógica carecerían de significado. Como el mismo Wittgenstein nos

recuerda en la tesis 7 de su libro, con la cual concluye, «de lo que no se puede hablar, hay que callar».

Segundo Wittgenstein: Investigaciones filosóficas

En el *Tractatus* Wittgenstein parte del supuesto de que los nombres se refieren a objetos independientes de los propósitos de su utilización, y de que este es un hecho básico en el proceso de aprendizaje del lenguaje. Ahora bien, todos estos planteamientos son puestos en tela de juicio en las *Investigaciones*. En esta obra, publicada póstumamente, Wittgenstein no sólo se critica a sí mismo y a todos sus planteamientos anteriores, sino que se enfrenta a toda una tradición filosófica occidental. De acuerdo con esta tradición, los signos significan porque están en lugar de aquello que designan. Su significación consiste en sustituir realidades. Comprenderlos equivale a advertir que están en lugar de esas realidades. En cambio, la nueva teoría del lenguaje que Wittgenstein propone en las *Investigaciones* consiste en la propuesta de un nuevo modo de entender lo que es la significación de un signo y su comprensión.

Lo que ahora se propone Wittgenstein es lo siguiente: a) demostrar que el uso del lenguaje es el que nos va a dar el significado de las proposiciones, esto es, que las palabras sólo tienen sentido dentro de una situación concreta; b) mostrar que esta conexión entre lenguaje y situaciones concretas no sólo es lo que da sentido a la función lingüística nominativa, sino también a cualquier función lingüística.

La tesis que Wittgenstein propone subraya el aspecto social del lenguaje. El niño aprende a nombrar como una forma de comportamiento en un entorno social que aprueba o desaprueba lo que dice. Practicar o dominar tales juegos del lenguaje no es en principio diferente de la adquisición de otros hábitos o técnicas que se aprenden en el mismo lecho social. Cuando el niño aprende a nombrar un objeto no está aprendiendo en realidad lo que es la denominación, esto sucederá después. Lo que está aprendiendo es una forma correcta de comportarse respecto a los objetos. Esta es, pues, la idea central de las *Investigaciones*: aprender el significado de una palabra no consiste en evocar la imagen a la que hace referencia; aprender el significado de una palabra consiste en aprender una forma de conducta.

La clave de la nueva concepción de Wittgenstein es la noción de juego de lenguaje. Cuando se utiliza la noción de juego para entender nuestro lenguaje, lo primero que viene a la mente es la multiplicidad de

clases de juegos. ¿Sucede lo mismo con nuestro lenguaje? Wittgenstein pensó que así era, que ése es uno de los rasgos en que son similares los juegos y el lenguaje humano. Captar el papel significativo de una expresión no equivale a ser consciente de algo tan abstracto como su virtualidad denominativa, supone el conocimiento concreto de las reglas de un determinado juego de lenguaje, en donde la palabra tendrá un significado concreto. La misma palabra o expresión podrá tener diferentes significaciones, dependiendo del juego de lenguaje que determine su contextualización, lo mismo que una pieza de un tablero puede moverse de diferentes formas según las reglas de los diferentes juegos que se puedan practicar con esta.

En contra de lo que se propone en el *Tractatus*, el significado no se encuentra en un lenguaje lógico perfecto que una el nombre con el objeto, sino que el significado es el uso. El lenguaje común, lejos de estar lleno de equívocos y ambigüedades, es el que nos muestra desde su riqueza la variedad de significaciones que una misma palabra puede tener.

1.2. John Langshaw Austin (1911-1960)

Con su alejamiento de la lógica formal y su interés por el lenguaje común y sus usos, Wittgenstein inicia una nueva vía en la filosofía analítica. El objeto de este cambio de perspectiva es examinar el lenguaje desde el punto de vista del uso, lo que significa que la función de describir la realidad es sólo una de las muchas funciones que puede tener el lenguaje. La función de indicar es sólo un modo de lenguaje, no el único. Pues bien, en la década de los cincuenta J.L. Austin funda la corriente de los filósofos ordinarios del lenguaje en Oxford, adoptando este nuevo punto de vista que inauguró Wittgenstein. Austin también recurre al sentido común y analiza el lenguaje a partir del uso.

Nacido en Lancaster, Reino Unido, estudia filología clásica y filosofía en Oxford, en donde más tarde sería becario y tutor. Sus primeros estudios abordan la cuestión de la percepción sensible y de la experiencia del alma ajena. Pero tras la guerra comienza a interesarse por el lenguaje y desarrolla su versión de una «filosofía del lenguaje ordinario». Desde 1952 ocupó la Cátedra White de filosofía moral en Oxford y fue profesor invitado en las universidades de Berkeley y Harvard. Todos sus libros, que son recopilaciones de apuntes suyos, han sido publicados póstumamente. *Cómo hacer cosas con palabras* puede ser considerada su principal obra.

Cómo hacer cosas con palabras

El libro se remonta a las lecciones que Austin dio en Harvard el año 1955. En contra del empirismo lógico que ha privilegiado la representación dentro de las funciones del lenguaje, y que viene marcada por la verdad o falsedad de las proposiciones, Austin defiende que existen otras muchas funciones que nos pueden indicar mucho mejor su significado. Austin considera que decir algo no es afirmar algo que pueda ser verdadero o falso, sino que decir algo es hacer algo; distingue de este modo tres tipos de cosas que podemos hacer con las palabras, esto es, tres tipos de actos de habla: locutivos, ilocutivos y perlocutivos.

1. *Actos locutivos*: son aquellos actos de habla con los que se dice algo (locuciones cuya función es significar); consiste en la emisión de una oración con cierto significado. Estos actos, a su vez, se pueden subdividir en tres:

1.1. Acto fonético: consiste en el acto de emitir ciertos sonidos; se trata del aspecto del acto de habla que estudian la fonética y la fonología, haciendo abstracción de todos los demás.

1.2. Acto fático: es el acto de emitir ciertas palabras en cierta construcción; este aspecto lo estudia la sintaxis –incluyendo en ella a la morfología–, haciendo abstracción de otros aspectos.

1.3. Acto rético: acto de emitir palabras con un cierto significado, que Austin identifica con un cierto sentido y una cierta referencia; es el aspecto que había venido estudiando la semántica.

2. *Actos ilocutivos*: son aquellos actos de habla que consisten en la realización de un enunciado, orden, promesa, etc., al emitir una expresión con una fuerza convencional que asociamos con ella o que le confiere una expresión realizativa explícita. Es aquello que el hablante pretende producir cuando habla.

3. *Actos perlocutivos*: consisten en la producción de ciertos efectos sobre los sentimientos, pensamientos o acciones de la audiencia, tales como convencer, sorprender, asustar, etc., por medio de la emisión de la expresión. Es aquello que el hablante realmente produce en el oyente.

Los actos locutivos son aquellos de los que se ha encargado el análisis lógico del lenguaje, pero dicen muy poco acerca de cómo puede usarse el mismo. Para esto es preciso el análisis de los actos ilocutivos y perlocutivos. La realización con éxito de un acto ilocutivo siempre produce efectos en el oyente. Uno de ellos es entender la misión. Pero, además de este efecto ilocutivo de comprender, hay habitualmente

otros efectos sobre los sentimientos, actitudes y conducta subsiguientes del interlocutor. Estos son los efectos perlocutivos, que pueden lograrse intencionalmente (yo puedo tratar de convencerte) o no intencionalmente (consigo asustarte sin saberlo). Los actos perlocutivos, a diferencia de los ilocutivos, no son esencialmente lingüísticos, en el sentido de que es posible lograr efectos perlocutivos sin realizar actos de habla. En cambio, los actos ilocutivos son convencionales porque tienen que ver con la comprensión.

La teoría de los actos de habla de Austin ha sido una de las más influyentes y la han tenido en cuenta la casi totalidad de los pensadores posteriores de esta corriente e incluso de otras; especial mención requieren Searle, Habermas, Derrida y Lyotard. Sin embargo, los esfuerzos del autor por conseguir una distinción clara entre las distintas funciones del lenguaje topan con serios problemas, tal y como el mismo Austin confesó.

1.3. Karl Raimund Popper (1902-1994)

Nacido en Viena, en 1922 comienza sus estudios universitarios y en 1929 se doctora en filosofía. De 1930 a 1937 trabaja como profesor de enseñanzas medias, época en la cual entra en contacto con el Círculo de Viena y con el positivismo lógico, iniciando en este ámbito sus primeras investigaciones. De hecho, su primera gran obra, *La lógica de la investigación científica*, apareció entre las publicaciones de ese círculo. En 1937 emigra a Nueva Zelanda debido a su rechazo del nacionalsocialismo. Aquí su pensamiento se centra en la crítica al historicismo y a los movimientos totalitaristas. De esta época son sus obras *La miseria del historicismo* y *La sociedad abierta y sus enemigos*. En 1946 vuelve a Europa y continúa su crítica al positivismo. Todas estas disputas son recogidas en su libro *Conjeturas y refutaciones* de 1963. Ya al final de su vida centra sus investigaciones en la filosofía de la mente y el estudio del cerebro junto con el premio Nobel J. Eccles, además de abordar temas relacionados con la mecánica cuántica y la teoría de la evolución. Nosotros aquí, en relación con la filosofía analítica, nos centraremos en su crítica al positivismo tal y como la expone en *La lógica de la investigación científica*. Sin embargo, la influencia de la filosofía social de Popper ha sido tal que conviene echar un vistazo a la misma, aunque sea brevemente. Por esta razón también comentaremos al final del apartado algunas de las tesis que el autor defiende en su obra *La miseria del historicismo*.

Racionalismo crítico contra lógica inductiva: La lógica de la investigación científica

A pesar de haber iniciado su pensamiento en el Círculo de Viena, desde sus inicios Popper se considera un crítico del grupo. Toma como base común con el neopositivismo la necesidad de conocer racionalmente el mundo, pero discrepa a la hora de definir la naturaleza de dicho conocimiento. La alternativa que él presenta es el *falsacionismo*, denominación con la que elabora toda una teoría del conocimiento fuertemente comprometida con la actitud racional, de ahí que a su teoría también se le haya conocido como *racionalismo crítico*. Con un claro rechazo de la metafísica, la tesis principal que defiende podría ser formulada así: «Un enunciado (o conjunto de enunciados) es científico si y sólo si es directa o indirectamente contrastable por recurso de experiencia».

En esta, que puede ser considerada su principal obra, Popper desarrolla una doctrina del método de las ciencias empíricas. Tras realizar una crítica de la concepción positivista de la ciencia basada en las inferencias lógicas inductivas, propone como alternativa que se consideren como científicos aquellos enunciados que cumplan el criterio de falsabilidad, esto es, considerar como científicas sólo aquellas proposiciones o teorías que pueden someterse a la falsación. Esto quiere decir que las teorías (por ejemplo, «todos los cisnes son blancos») son susceptibles de falsación cuando pueden estar en contradicción lógica con los llamados enunciados básicos (la tesis «todos los cisnes son blancos» será válida hasta que hallemos algún cisne que sea negro).

Popper defendió que lo característico de las hipótesis científicas es que, a diferencia de las filosóficas o las no científicas, son falsables. Esto se debe a la propia lógica de la confirmación. Dado que una hipótesis nunca se puede contrastar experimentalmente como tal, sino que lo que se contrasta son sus consecuencias, entonces sabemos por lógica que de la verdad de las consecuencias no se sigue la verdad de las hipótesis. Por consiguiente, las hipótesis científicas pueden ser falsadas o refutadas, pero nunca verificadas. Cuanto más se resista una hipótesis a la falsación tras sucesivos intentos, mayor razón tendremos para considerarla corroborada, pero nunca verificada. Si una teoría se ha demostrado resistente en diversos intentos de verificación, se considera probada de momento, pero no puede decirse que sea verdadera con certeza.

Las tesis expuestas en este libro han sido de las más discutidas en teoría de la ciencia, dando pie a una serie de controversias que han llamado la atención incluso traspasando el ámbito de la especialidad. Una de las principales objeciones es que hay enunciados que no son lógicamente falsables, los existenciales, pues ningún conjunto finito de experiencias puede refutar un enunciado como «existe el abominable hombre de las nieves»; siempre podemos haber buscado poco.

Otra de las principales dificultades de esta teoría es que Popper exigía que una hipótesis fuera abandonada a la primera refutación. Pero en la historia de la ciencia hay hipótesis y teorías que han resultado no ser verdaderas, aunque han sobrevivido mucho tiempo (p.e. la teoría de la gravedad de Newton). Popper prohíbe totalmente el uso de este tipo de hipótesis; pero no sólo hay razones históricas para defenderlas, sino que también hay razones lógicas para admitirlas. Dado que a las primeras de cambio no podemos saber si un contraejemplo está refutando la hipótesis principal o alguna auxiliar, fácilmente remediable, es contraproducente abandonar la teoría al menor problema. Habrá que esperar hasta ver si logra superar sus anomalías. Todo esto llevó a Popper a admitir que la diferencia entre las hipótesis científicas y las no científicas sea gradual y no tajante. Así las primeras tendrían un alto grado de falsabilidad, mientras que las segundas tendrían un grado mínimo o nulo.

Una crítica sin piedad al totalitarismo: La miseria del historicismo

En esta obra Popper critica el historicismo tal y como él lo entiende, a saber, como aquella visión de la historia que entiende que hay ciertas leyes internas a la misma que la dirigen. Un claro ejemplo de esta corriente sería el marxismo, aunque también encontramos esta tendencia en Platón, Aristóteles o Hegel. Este tipo de historicismo olvida que tanto el conocimiento científico como el curso de los acontecimientos humanos se encuentran expuestos a variables imposibles de controlar o predecir, a errores o a iniciativas cuyos efectos no están determinados de ninguna manera.

El problema de fondo del historicismo, según Popper, es su visión holística de la sociedad considerando que el todo está por encima de las partes; se sacrifica así al individuo en favor del organigrama social. Los historicistas tratan de determinar la evolución de la sociedad buscando una ley general de la historia o unas tendencias generales. Su descubrimiento permitirá elaborar un programa para alcanzar el ideal

utópico el cual se marca como estadio final de la historia. A esta ley general se supeditarán las voluntades individuales, las cuales no pueden actuar libremente si se quiere alcanzar el ideal colectivo. Esta forma de actuar es claramente totalitarista, y el autor ve en ella el germen de los males que han asolado al siglo XX (fascismo, nacionalsocialismo, marxismo soviético) y que han conducido a la Segunda Guerra Mundial.

A este holismo se contraponen un individualismo metodológico, en el sentido de que los hechos históricos pueden explicarse recurriendo a las acciones de los individuos. Este método consiste en:

1. Tener en cuenta la lógica de la situación de cada caso.
2. Prestar atención a las consecuencias secundarias no pretendidas en las decisiones que se toman.

Se ha de tener en cuenta sobre todo el factor humano, con el cual entra en juego una magnitud incalculable, que impide hacer pronósticos a largo plazo.

El principal error de los historicistas es creer que existe una ley general desde la que se puede interpretar la historia. Además, cada tendencia historicista mantiene un criterio diferente como base de esa ley general (la lucha de clases, el plan divino, el progreso científico, etc.). Pero a todos se les pasa por alto que tales criterios se limitan a reproducir un punto de vista escogido previamente y de un modo generalmente arbitrario. También es habitual que estos criterios no suelen cumplir una mínima exigencia científica, porque ninguno de ellos puede ser verificado o sometido a falsación.

Pero el gran problema del historicismo, razón por la cual Popper lo rechaza tan rotundamente, es que con sus tesis se ha pretendido dirigir las sociedades y se las ha pretendido conducir a un estadio ideal. Aquí es donde radica el peligro del ejercicio del poder, de ahí que para contrarrestar estos peligros se precise de una «ingeniería parcial» de corte democrático. Popper concibe la democracia como el sistema en el que los gobernantes puedan ser sustituidos sin recurrir a la violencia, pero también como el sistema más adecuado para ir eliminando paulatinamente los males de nuestras sociedades modernas. La clave de esta transformación estará, sobre todo, en dar una atribución especial a la discusión crítica y en potenciar la capacidad para aprender de los errores.

2. La tradición marxista: Del marxismo ortodoxo a la teoría crítica

El marxismo ha sido una de las corrientes más influyentes de todo el siglo XX. Ahora bien, no todo marxismo ha de entenderse de la misma manera. Así, tenemos el marxismo ortodoxo, usualmente denominado materialismo dialéctico, y que se ha dedicado principalmente a desarrollar las posiciones filosóficas de Marx tal y como fueron elaboradas y reformuladas por Engels y adaptadas por Lenin. Pero también tenemos el marxismo heterodoxo, que parte de una interpretación no dogmática de Marx y que intenta volver a las fuentes atendiendo más al espíritu de los escritos que a su contenido. Este es el marxismo que aquí nos interesa, ya que en esta corriente encontramos integrados la reflexión sobre hechos tales como el fracaso de la revolución en occidente, la pérdida del sujeto revolucionario, el agotamiento de los viejos modelos y el final de los grandes relatos que servían para legitimar los regímenes políticos. Este tipo de marxismo aboga por la elaboración de la visión del mundo del hombre moderno.

Dentro de esta corriente cabe destacar a Antonio Gramsci, el cual a pesar de la crítica que hace de las tesis del materialismo tradicional, apuesta claramente por la originalidad de la filosofía del marxismo. Critica el monismo metafísico, el determinismo económico y la concepción del conocimiento que lo considera como reflejo de la realidad exterior, todas ellas tesis del marxismo ortodoxo, pero en cambio apuesta por la unidad de teoría y práctica, de ahí que su principal idea sea que no puede haber separación entre el conocimiento de la realidad y su transformación. El conocimiento nunca puede darse al margen de la historia ni al margen del hombre.

También cabe mencionar a Louis Althusser, para quien las principales contribuciones de la filosofía marxista se resumen en sus dos grandes aportaciones: una teoría, en la cual encontramos un sistema conceptual, que es el materialismo; y un método, la dialéctica, desde el cual aplicar el sistema conceptual. La tarea del filósofo para Althusser es investigar de forma crítica y rigurosa los textos y las obras que hemos recibido de la tradición marxista.

Pero si alguna escuela con raíces marxistas requiere especialmente nuestra atención, esta es la de Frankfurt y su teoría crítica. En ella cabe destacar a sus dos principales representantes, Max Horkheimer y Theodor W. Adorno, pero también el trabajo elaborado por colegas y continuadores suyos tales como Marcuse, y el trabajo que aún hoy en día está desarrollando Habermas.

La pretensión de la Escuela de Frankfurt es analizar la sociedad occidental capitalista y proporcionar una teoría de la sociedad que posibilite a la razón emancipadora las orientaciones para caminar hacia una sociedad buena, humana y racional. Horkheimer criticó el carácter de criterio último y justificador que reciben los hechos en el positivismo. Pero no hay, según él, tal captación directa de lo empírico. El positivista no advierte que su ver, percibir, etc., está mediado por la sociedad en la que vive. Si renuncia a percibir esta mediación de la totalidad social del momento histórico que vive, se condena a percibir apariencias. La teoría crítica no niega con ello la observación, pero sí su primacía como fuente de conocimiento. Tampoco rechaza la necesidad de atender a los hechos, pero se niega a elevarlos a la categoría de realidad por antonomasia. Lo que es, no es todo. Allí donde no se advierte el carácter dinámico, procesual, de la realidad, cargado de potencialidades, se reduce la realidad a lo dado. Y tras las reducciones están las justificaciones. La ciencia moderna no ha advertido que es hija de unas condiciones socioeconómicas y que está profundamente ligada con un desarrollo industrial. Privilegia una dimensión de la razón: la que atiende a la búsqueda de los medios para conseguir unos objetivos dados. Pero esos objetivos o fines no se cuestionan, son puestos por quienes controlan y pagan los servicios de la ciencia. La razón se reduce, así, a razón instrumental. Y su expresión más clara, la ciencia positivista, funciona, con el prestigio de los éxitos tecnológicos y su racionalización en la teoría de la ciencia, como una ideología legitimadora de tal unidimensionalización de la razón.

No se puede desvincular el contexto de justificación del contexto de descubrimiento. Es decir, no se puede atender a la lógica de la ciencia, al funcionamiento conceptual, y prescindir del contexto sociopolítico-económico donde se asienta tal ciencia. Los factores existenciales y sociales penetran hasta la estructura misma del conocimiento. No es, pues, una cuestión ajena a la ciencia el atender al entorno social que la rodea y la posibilita. Quien olvida este entorno, que Adorno y Horkheimer denominan totalidad social, desconoce, además de las funciones sociales que ejercita su teorización, la verdadera objetividad de los fenómenos que analiza.

2.1. *Max Horkheimer (1895-1973) y Theodor W. Adorno (1903-1969)*

Fundador de la Escuela de Frankfurt, Horkheimer puede ser considerado como el principal representante de la teoría crítica. Después de dedicarse al comercio, cumplir el servicio militar y concluir la enseñanza secundaria, estudió filosofía entre 1919 y 1922. Realiza su tesis doctoral y en 1925 obtiene la habilitación en la Universidad de Frankfurt con un trabajo sobre la *Crítica del juicio* de Kant; en 1930 pasó allí a ser catedrático de filosofía social. En 1933 huye a Suiza y es privado de su cátedra y en 1934 emigra a América. En 1949 regresa a Alemania aceptando la invitación de la Universidad de Frankfurt, en donde fue rector de 1949 a 1953. Desde 1960 vivió en Montagnola, Suiza. Una de las principales ideas aportadas por Horkheimer es la distinción entre la teoría tradicional y la teoría crítica. Esta distinción se realiza en base a la necesidad de una comprensión teórica de las transformaciones que se están produciendo en las sociedades desarrolladas, las cuales afectan especialmente a las formas de dominación y manipulación de las conciencias. La teoría tradicional permanece al margen de la realidad social y se presenta como si realmente tuviese un valor neutral. La teoría crítica, en cambio, reconoce y asume la condición histórica, esto es, la situación y el contexto, el momento y el lugar en el que se piensa. Se considera, de este modo, como un elemento más del proceso revolucionario y analiza de qué modo los argumentos y planteamientos de una teoría expresan el orden social existente.

A estos planteamientos hay que añadir los que aportó Adorno. También considerado fundador de la Escuela de Frankfurt, después de estudiar filosofía, música, psicología y sociología, se doctoró en 1924 con un trabajo sobre Husserl. En 1930 obtiene su habilitación como profesor en Frankfurt con una investigación sobre Kierkegaard. En 1934 los nacionalsocialistas le retiraron la autorización para enseñar y emigró a Inglaterra primero y a los EE.UU. después. Allí trabajó en estrecha colaboración con Horkheimer. En 1949 regresó a Alemania y enseñó filosofía y sociología en Frankfurt hasta su muerte. Siguiendo la teoría crítica, afirma que el pensamiento debe ser puesto en relación con las condiciones sociales del momento; también mantiene que nuestra perspectiva debe cambiar del pesimismo al optimismo, ya que siempre cabe la esperanza de que las cosas puedan ser de otra manera. Junto a Horkheimer escribe *Dialéctica de la Ilustración*, la cual puede ser

considerada la principal obra de ambos. Este es el libro en el que nos vamos a centrar.

Grandeza y miseria de la razón ilustrada: Dialéctica de la Ilustración

El libro, escrito entre 1939 y 1944, no es una obra unitaria sino una compilación de textos que abordan cuestiones desde perspectivas diferentes. Los dos temas que se abordan en el mismo son el concepto de Ilustración y la razón entendida como una forma de dominio que se convierte en víctima de sus propias pretensiones de dominación.

La Ilustración es liberación del hombre mediante la razón y a través del proceso desmitificador que termina allí donde el hombre ve en la naturaleza, no una fuerza extraña y temible, sino un reflejo de su misma racionalidad, que se realiza en el dominio técnico de la naturaleza. La Ilustración es la victoria del hombre sobre la superstición, en la forma de la comprensión racional y del dominio técnico del mundo. Ilustración es así desmitificación. La fuerza mítica, situada como fuerza divina extraña al hombre, es vista entonces como proyección enajenada del mismo espíritu humano. El hombre se reconoce a sí mismo en los dioses, que pasan a ser vistos como productos febriles de su imaginación temerosa, y el temor a lo divino como la pesadilla de la que esa Ilustración, como ciencia verdadera, nos libra.

Sin embargo, este proceso no tiene lugar sólo de forma teórica. Es más, la clave la encontramos más bien en la praxis, es decir, en la acción real en la que el hombre reconoce primero en la naturaleza lo propio, para ver después que las fuerzas míticas representan un falso modo de autorreconocimiento del hombre en esa naturaleza.

La reunificación del hombre con el mundo tiene lugar fundamentalmente de un modo práctico mediante la técnica. En ella se realiza la razón ilustrada como paso del temor (situación del hombre primitivo premítico) y la veneración (propia del hombre mitológico) de la naturaleza, a su dominio. Por ello, la razón ilustrada es razón instrumental, porque la reunificación del hombre con el cosmos se realiza sólo en la medida en que la naturaleza deja de ser lo distinto y se convierte en medio de la propia realización del hombre: ya no se la teme ni se la reverencia, sino que se la usa. La razón misma no es sino el último instrumento de mediatización, con el cual el hombre se apropia del mundo en el proyecto de su absoluta autoafirmación. Razonar entonces, más que conocer, es dominar: «poder y conocimiento son sinónimos».

El hombre, en medio de la naturaleza, busca un albergue contra el frío y la intemperie, y usa la naturaleza para guarecerse de ella misma. Ahora bien, Adorno y Horkheimer entienden este proceso como expansión y dictadura tecnológica. Estos autores consideran que no hay manera de parar el proceso que lleva de la lógica del uso de la técnica como instrumento para convertir el mundo en un hogar confortable, a una segunda lógica que nos lleva a ser esclavos de la tecnología. Estas dos lógicas tienen el mismo fundamento, a saber, la emergencia de una razón que mediatiza el mundo como instrumento para el incremento potencialmente infinito del hombre sobre la naturaleza. El dominio absoluto de un mundo mediatizado es el límite tendencial de la razón ilustrada. Y esto, según su propia dinámica, no tiene otro final que la catástrofe en la que esa razón pragmática, fundada sobre la contradicción de declarar los medios como fines, se niega a sí misma y se hace instrumento de su propia degeneración.

Al determinar todo valor como utilidad, es decir, en función de otra cosa, resulta al final que no queda nada valioso, ninguna otra cosa, que fuese punto de apoyo para otra valoración. Cuando todo es medio y nada un fin que se pueda justificar racionalmente por sí mismo, todo es inútil y nada sirve para nada, pues no hay valor alguno que como absoluto sustente la utilidad última de esa mediatización absoluta del mundo. Al final todo es útil para nada.

La razón ilustrada termina, pues, creando un monstruo dictatorial únicamente capacitado para la acción opresora. La sociedad se convierte así en el detentador del poder absoluto, frente al cual la razón pragmática ha hecho imposible toda resistencia, que sería irracional. Todo es racional menos la misma razón.

2.2. Herbert Marcuse (1898-1979)

Junto con Adorno y Horkheimer, Marcuse es uno de los representantes más importantes de la teoría crítica. Se dio a conocer, sobre todo, por ser el guía teórico del movimiento mundial de la juventud en los años sesenta. Después de estudiar germanística en Friburgo, y doctorarse en 1922, se instala en Berlín en donde ejerce el oficio de anticuario. En 1928 regresa a Friburgo y estudia filosofía con Husserl y Heidegger. Intenta integrar la fenomenología de estos autores con los escritos de Marx en una filosofía de la praxis revolucionaria, adelantándose a lo que más adelante haría Sartre. En 1933 se ve obligado a huir de Alemania por ser judío y acaba en

EE.UU., donde adopta la nacionalidad estadounidense y trabaja como investigador social para el gobierno americano. De 1954 hasta el final de su vida fue profesor de filosofía y teoría política en Boston y luego en la Universidad de California en San Diego; allí elaboró sus dos principales obras: *Eros y civilización* y *El hombre unidimensional*. En la primera intenta elaborar una teoría neomarxista de la sociedad tomando como base la teoría freudiana de las pulsiones. En la segunda, que vamos a analizar más detenidamente, Marcuse intenta explicar la paradoja de una progresiva racionalización de la vida en el marco de la producción neocapitalista, que nos lleva a una sociedad cada vez más irracional.

La cultura de la unidimensionalidad funcional: El hombre unidimensional

Para entender esta obra hemos de partir de la sociedad con la que se enfrenta Marcuse en los años cincuenta en EE.UU. Esta representa la apoteosis de la cultura de la unidimensionalidad funcional. En ella no parece existir negatividad alguna. No es que el pensamiento sea unidimensional como un lujo que se pudiera permitir al margen de la sociedad de la que es reflejo; la unidimensionalidad es, más bien, un modo de pensar, porque ha llegado a ser en nuestras sociedades un modo de ser. El éxito del sistema productivo es que verdaderamente logra integrar a los hombres hasta el extremo de que parece que ya no queden residuos marginales que pudiesen ser el punto de apoyo de un antagonismo.

Hemos de preguntarnos cómo es que el sistema productivo ha logrado cerrar la vía hacia esa otra dimensión. La respuesta de Marcuse es que la productividad lograda por el sistema ha alcanzado tales niveles que en primer lugar ha conseguido satisfacer las básicas necesidades biológicas de los individuos que en él se integran. De este modo, la independencia de pensamiento, la autonomía y el derecho a la oposición política se ven privados de su básica función crítica en una sociedad que cada vez parece más capaz de satisfacer las necesidades de los individuos por medio de la forma en que está organizada. Tal sociedad pide justamente la aceptación de sus principios e instituciones, pero reduce la oposición a la discusión y promoción de políticas alternativas. En este sentido, poco parece diferenciarse si la creciente satisfacción de necesidades es fruto de un régimen autoritario o no autoritario. Bajo las condiciones de un creciente nivel de vida, la no conformidad con el sistema mismo parece ser socialmente inútil, tanto

más cuanto comporta tangibles desventajas económicas y políticas y amenaza el fluido funcionamiento de la totalidad.

Dejando a un lado las necesidades básicas, el resto de las necesidades humanas son muy moldeables. Es por esto que el sistema puede manipular las necesidades de modo que su satisfacción sea precisamente lo que el sistema precisa para seguir funcionando. Una vez que el ser humano tiene el sustento resuelto y su vida es biológicamente viable, si se consigue que desee aquello que el sistema puede satisfacer, y con esto se consigue incrementar la productividad, entonces habremos logrado el mundo feliz, el paraíso en la tierra, la reconciliación de las partes con el todo; habremos superado toda negatividad y la unidimensionalidad se habrá convertido en el alma de la sociedad. Es lo que se ha denominado «sociedad de consumo». Estamos en una sociedad unidimensional, reflejo perfecto de la lógica unidimensional positivista. El resultado es la atrofia de los órganos mentales adecuados para comprender las contradicciones y las alternativas. Tenemos un hombre que se considera feliz, razón por la cual no ejercita el pensamiento crítico.

La revolución no tiene ya, ni sujeto, ni siquiera objeto. El sistema se puede permitir el lujo de renunciar a una represión violenta que se ha hecho innecesaria. Las libertades formales no son ya un peligro, cuando los miembros sociales sólo desean seguir trabajando para alcanzar así como premio la satisfacción que, no solamente se le ofrece, sino que de hecho se le da.

En una cultura bidimensional, los centros de racionalidad son tantos como individuos dotados de un proyecto. Todos tienen derecho a existir según una forma propia que es irreductible a la totalidad. Por el contrario, en el universo unidimensional, todo es como es, en la medida en que se integra funcionalmente en la totalidad. Sólo la totalidad tiene derecho a existir, y puede reclamar de todos los miembros sociales la total integración. Nada tiene sentido, nada es racional, sino en la medida en que sirve al todo funcional, que deja ser a las partes sólo en cuanto las necesita. Uno es su nómina, de ella recibe el nombre, el número de su persona. Esta sociedad sólo deja ser a los que ella necesita, por más que así pretendan satisfacer sus necesidades; fuera de la sociedad uno deja de ser quien es, se convierte en nadie.

El resultado de la unidimensionalidad es una sociedad totalitaria. Porque el totalitarismo no consiste solamente en una forma específica de gobierno o de partido, sino también en un sistema específico de

producción y distribución que puede ser compatible con un pluralismo de partidos, periódicos, poderes, etc.

2.3. *Jürgen Habermas (1929-)*

Filósofo y sociólogo, Habermas es junto con Apel el representante más destacado de la teoría crítica de la sociedad, la cual ha intentado renovar las ideas de la Escuela de Frankfurt. Tras cursar sus estudios, Habermas fue asistente de investigación con Adorno y Horkheimer en el Instituto de Investigación de Frankfurt. Junto con ellos, pero desde una nueva visión, intentó unir la teoría crítica a la teoría de la democracia. Habermas saca así a la Escuela de Frankfurt del callejón en el que se encontraba. Desde 1971 hasta su jubilación en 1994 ha desarrollado sus investigaciones en el instituto Max-Planck en Starnberg y su labor como profesor de filosofía en Frankfurt.

Se suele considerar a Habermas como una segunda fase de la teoría crítica. Sin embargo, no es fácil distinguir qué hay de continuidad y qué hay de ruptura en sus escritos. Indudablemente rompe con el rechazo del sistema de racionalidad moderna que encontramos en Horkheimer, Adorno y Marcuse, e intenta enlazar con las ideas de la Ilustración, de la cual adopta una visión positiva hacia el progreso y la racionalidad. No obstante, quedan en sus escritos muchos puntos de enlace, ya que mantiene la idea principal de la teoría crítica, que es la construcción de una comunidad de ciudadanos libres que, sin utopías totales, construyen su destino desde el acuerdo recíproco.

En sus escritos encontramos lo que podrían ser tres fases: 1) Una primera en la que Habermas se dedica a introducir nuevos elementos discursivos en el esquema heredado de la Escuela de Frankfurt para intentar dar solución a los problemas de sus predecesores. Su objetivo es elaborar una crítica social que integre teoría y práctica en una forma de racionalidad. La obra más significativa de esta época puede ser *Conocimiento e interés*. 2) La segunda fase viene marcada por la elaboración de su teoría del discurso. Esta tarea la realiza principalmente en su obra *Teoría de la acción comunicativa*, en la que trata del consenso y las condiciones ideales del diálogo como ideas regulativas para profundizar en las democracias modernas. 3) En los últimos años, Habermas viene revisando sus propias teorías, centrándose en cuestiones morales y jurídicas. La tendencia ha sido extender su teoría del discurso a todos los ámbitos. Las dos obras más representativas de este momento son *Facticidad y validez* y *Entre*

naturalismo y religión. Nosotros nos centraremos en la primera y segunda etapa.

Los intereses del conocimiento: Conocimiento e interés

En esta obra Habermas reanuda el planteamiento de la filosofía trascendental iniciada con Kant, y se pregunta por las condiciones de posibilidad del conocimiento, para de este modo dar respuesta a los interrogantes que plantean las ciencias sociales.

Habermas trata de poner de manifiesto que el carácter interesado del conocimiento no tiene por qué hacer de este la expresión de una acción últimamente inexplicable e irracional. Marx tendía a considerarlo todo, inclusive el conocimiento, bajo el aspecto de la producción. Por eso el conocimiento está ligado a las fuerzas de producción y se convierte en ideología. Pero no sólo no es admisible este reduccionismo de la producción, sino que es inadmisibles asimismo la no racionalidad de los intereses. Estos pueden ser técnicos o comunicativos, pero pueden ser asimismo emancipatorios. Lejos de constituir un mero ideal ulteriormente racionalizable, la emancipación constituye el desarrollo mismo de la razón, la cual se libera de los irracionalismos, así como de los pseudo-racionalismos (que son los racionalismos unilaterales). El interés emancipador está ligado a la autorreflexión, que permite establecer modos de comunicación entre los hombres haciendo razonables las interpretaciones. La autorreflexión individual engrana con la educación social y ambas son aspectos de la emancipación social y humana. Distinguimos, pues, tres tipos de intereses vinculados a tres tipos de ciencias sociales:

1. El interés técnico, que corresponde con las ciencias empírico-analíticas.
2. El interés práctico, que corresponde con el dominio de las ciencias histórico-hermenéuticas.
3. El interés emancipatorio, que dirige la tarea de las ciencias sociales críticas.

Habermas insiste en que las decisiones prácticas no son impulsos racionales, como creen los positivistas, con su tendencia a tecnificar la ciencia y a separar la teoría de la práctica. Esto, sin embargo, no lleva a Habermas a un rechazo de las ciencias positivas; lo que se trata de hacer es señalar su lugar dentro de varios niveles posibles de racionalización. Así, los esfuerzos de Habermas se encaminan hacia una nueva teoría de

la razón, que incluya asimismo la práctica, es decir, una teoría que sea al mismo tiempo justificativa y explicativa.

El problema que se plantea Habermas es el eludir a la vez el naturalismo y el trascendentalismo, que se manifiesta en las corrientes idealistas y en parte de las orientaciones hermenéuticas. La idea de una autorreflexión de la especie humana bajo la forma de una historia natural de la especie humana está destinada a evitar toda dicotomía entre lo empírico y lo trascendental. Ello equivale a soslayar por igual los peligros de una orientación supuestamente concreta y de una orientación abstracta. Habermas ha tratado de evitar tales peligros mediante ciertas nociones, entre las que destaca la de madurez. La madurez permite unir la razón con la decisión; permite asimismo comprender las propias bases materiales de la racionalidad, en vez de hacer de esta una consecuencia, o superestructura, de dichas bases. La ciencia como fuerza productiva es admisible, según Habermas, sólo si es acompañada por la ciencia como fuerza emancipadora. Por eso Habermas no rechaza el trabajo de la ciencia empírica, sino únicamente las interpretaciones, naturalistas, positivistas o trascendentalistas, que se han dado del mismo.

La teoría del discurso: Teoría de la acción comunicativa

En la que puede ser su principal obra, Habermas presenta una *Teoría de la acción comunicativa* como una ciencia reconstructiva (empírica, sujeta a reglas de confirmación y falsación), que estudia una realidad social estructurada simbólicamente, y cuya reconstrucción intenta hacer explícitas competencias de especie universal, en el sentido de que intenta aislar, identificar y aclarar las condiciones que se requieren para la comunicación humana, esto es, trata de identificar y reconstruir las condiciones universales del entendimiento posible. Esta es denominada «pragmática universal».

Habermas distingue entre razón instrumental, que puede ser ampliada a estratégica, y razón comunicativa. La primera de ellas parte de la utilización de un saber en acciones con arreglo a fines, tiene una connotación de éxito en el mundo objetivo posibilitado por la capacidad de manipular y de adaptarse inteligentemente a las condiciones del entorno; en ella, son acciones racionales las que tienen el carácter de intervenciones con vistas a la consecución de un propósito y que pueden ser controladas por su eficacia. La racionalidad comunicativa, por el contrario, obtiene su significación final en la capacidad que posee

el habla argumentativa de unir sin coacciones y de generar consenso, y en la oportunidad que poseen los diversos participantes de superar la subjetividad de sus puntos de vista, gracias a una comunidad de convicciones racionalmente motivada.

Así, dentro de la acción comunicativa, también se llama racional a aquél que sigue una norma vigente y es capaz de justificar su acción frente a uno que le critica su posición. También se llama racional a aquél que expresa verazmente un deseo, un sentimiento o un estado de ánimo, y que después convence a un crítico de la autenticidad de la vivencia expresada sacando las consecuencias prácticas y actuando conforme a lo dicho.

De acuerdo a lo anterior, tenemos que la racionalidad puede predicarse de todas aquellas prácticas comunicativas que tienden a la consecución, mantenimiento y renovación de un consenso que descansa sobre el reconocimiento intersubjetivo de todos los que participan en un discurso. La racionalidad de esta práctica se pone de manifiesto en que el acuerdo alcanzado comunicativamente ha de apoyarse en última instancia en razones. Y la racionalidad de aquellos que participan en esta práctica comunicativa se mide por su capacidad de fundamentar sus proposiciones de forma racional.

El concepto de racionalidad comunicativa implica como cuestiones básicas la estructura humana del habla como estándar básico de la racionalidad que comparten los hablantes; una actitud racional de todos los sujetos participantes, y la reflexividad a partir del postulado de que todos los principios son susceptibles de crítica y análisis.

A esto hay que añadir que el discurso ha de hacerse dentro de una situación ideal de habla. La situación ideal de habla es una comunicación libre de coacción y excluye las distorsiones de la comunicación, esto es, una comunicación no estratégica y guiada al entendimiento. No hay coacción cuando todos los participantes tienen la misma oportunidad de hablar y sus argumentaciones son tenidas en cuenta de forma igualitaria. Desde esta situación puede alcanzarse un consenso, desde el cual se pueden dar normas morales aceptadas por todos.

3. La tradición hermenéutico-fenomenológica: La búsqueda de las cosas mismas

Se ha llegado a decir que la fenomenología ha sido el intento mayor y más serio en el siglo XX por alcanzar las fuentes últimas del conocimiento. Etimológicamente significa el estudio del fenómeno, es decir, el estudio de las cosas tal y como se presentan a nuestra conciencia, y en su tratamiento podríamos remontarnos hasta Lambert, Kant o Hegel; sin embargo, en sentido propio se entiende por fenomenología la teoría filosófica iniciada por Edmund Husserl, y que con variantes hermenéuticas y divergencias metodológicas continuaron pensadores tales como Max Scheler, Martin Heidegger y Hans-Georg Gadamer en Alemania, y Jean Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty, Paul Ricoeur y Emmanuel Levinas en Francia. También en España ha habido pensadores que han continuado esta corriente; los más significativos son José Ortega y Gasset y Xavier Zubiri.

En su orientación clásica, tal como la entiende Husserl, podemos definir la fenomenología como el método que permite describir el sentido de las cosas viviéndolas como fenómenos de conciencia. La concibe como una tarea de clarificación para poder llegar «a las cosas mismas» partiendo de la propia subjetividad, en cuanto las cosas se experimentan primariamente como hechos de conciencia, cuya característica fundamental es la intencionalidad. No se trata de una descripción empírica o meramente psicológica, sino trascendental, esto es, constitutiva del conocimiento (de sentido) de lo experimentado, porque se funda en los rasgos esenciales de lo que aparece a la conciencia.

Los autores que aquí presentaremos son Husserl, por considerarlo fundador de la corriente, Heidegger, del cual pensamos que es el máximo representante, además de ser el que ha abierto la fenomenología en su vertiente hermenéutica, y Gadamer, que desarrolla la hermenéutica y la sistematiza. También trataremos, aunque sea de un modo muy general, algunos aspectos del pensamiento de Ortega y Gasset para ver cómo se ha desarrollado este pensamiento desde una mentalidad no centroeuropea.

3.1. Edmund Husserl (1859-1938)

Nacido en Prossnitz (actual República Checa), estudió matemáticas y fue alumno de Brentano en la Universidad de Viena entre 1884 y

1886. De él tomaría la teoría de la conciencia intencional que más tarde desarrollaría en la fenomenología. Aunque su procedencia era judía, se convirtió al luteranismo en 1887 por exigencias profesionales. Fue profesor de filosofía en la Universidad de Halle, en la de Gotinga y finalmente en la de Friburgo hasta su jubilación en 1929, en la que fue sustituido por su ayudante, Martin Heidegger. En los últimos años de su vida se vio sometido a serias limitaciones en su trabajo debido a la persecución a la que fue sometido por su origen judío.

Con una obra inmensa, pendiente todavía en gran medida de catalogación y publicación, podemos destacar dos títulos: las *Investigaciones lógicas* aparecidas en 1900 y las *Meditaciones cartesianas* de 1931. Puesto que la producción entera de este autor es harto difícil de comprender, llena en muchos casos de correcciones a sus escritos pasados e innovaciones, y puesto que lo que aquí pretendemos es hacer una somera introducción a los principales aspectos de los autores que tratamos, comentaremos de una forma general algunas de las ideas de estas dos obras, intentado clarificar brevemente las cuestiones en las que se centra el método fenomenológico.

El nacimiento de la fenomenología: Investigaciones lógicas

Las *Investigaciones lógicas* es considerada la obra fundamental de la tradición fenomenológica. Realizada en dos partes, en la primera, que contiene las dos primeras investigaciones, se desarrolla una dura crítica al psicologismo en la lógica, el cual reduce la validez de las proposiciones lógicas a leyes psíquicas del pensamiento. El volumen segundo, que contiene de la investigación tercera a la sexta, se centra en temas relacionados con teoría del conocimiento. La pregunta que intenta responder es cómo es posible el conocimiento objetivo si los actos del conocer son subjetivos. Las seis investigaciones que desarrolla el libro han de ser consideradas unitariamente, y todas y cada una hacen continuas referencias a las restantes.

La primera investigación trata la cuestión de «la expresión y el significado», en la cual se mantiene que el significado no puede reducirse a la asociación de sensaciones que producen las cosas en nosotros. El significado está relacionado más bien con la vivencia que tenemos de las cosas y la conciencia que tenemos de ello. Lo que viene a mantener Husserl es que el que percibe interpreta la sensación y le otorga un significado. Por ejemplo, cuando oímos una música no

escuchamos meros tonos asociados, sino que escuchamos una canción concreta de un cantante determinado.

La segunda investigación tiene por objeto «la unidad ideal de la especie y las teorías modernas de la abstracción». Se expone en esta una crítica al empirismo, que rechaza los conceptos universales, y se defiende su existencia, eso sí, considerándolos como representaciones de objetos generales (intuiciones de especie).

La tercera investigación, que trata «sobre la doctrina del todo y las partes», contiene los conceptos fundamentales para una ontología formal y material, centrándose especialmente en el concepto de fundamentación.

La cuarta investigación, «distinción entre los significados autónomos y no autónomos y la idea de gramática pura», aplica los conceptos de la investigación anterior al lenguaje.

La quinta investigación, «sobre vivencias intencionales y sus contenidos», expone el concepto central de la obra y de la fenomenología: la intención y la conciencia intencional. Desarrolla, así, la que puede ser considerada una teoría del juicio. Según Husserl sólo puede haber conocimiento desde una conciencia intencional. Las cosas son cosas para alguien que las conoce. Todo fenómeno envuelve necesariamente a aquel para quien es fenómeno. Todo fenómeno es lo que es según el modo del cogitante y de su cogitación. Esta cogitación de cada uno es la conciencia. Toda conciencia es conciencia de algo y este algo es el fenómeno que se manifiesta a la conciencia. De este modo la conciencia no es un estado subjetivo.

Por último, la investigación sexta, «elementos de un esclarecimiento fenomenológico del conocimiento», introduce el concepto de cumplimiento de una intuición, con el cual se explica que sólo hay conocimiento cuando las intenciones significativas se cumplen. Lo que viene a afirmar Husserl en esta investigación es que el conocimiento es siempre «conocimiento simbólico».

Un compendio sobre la fenomenología: Meditaciones cartesianas

En esta breve pero densa obra, Husserl busca iniciar al lector en la comprensión de la fenomenología y su método. El autor nos presenta su filosofía como neocartesianismo, aunque realmente rechaza por completo el contenido doctrinal de Descartes. Sin embargo, comparte con él el intento de abrir una nueva época y el considerar a la filosofía como una ciencia que pretende ir a las cosas mismas.

La aportación más importante de este libro es la exposición sistemática del método fenomenológico, el cual puede ser resumido en los siguientes pasos:

1. *Reducción fenomenológica*: consiste en «poner entre paréntesis», a modo de una suspensión de juicio (a esto se le llama *epokhê*), lo que Husserl denomina la «actitud natural», eso es, la creencia en la realidad del mundo. Se trata de un cuestionamiento de lo percibido como real, de los supuestos teóricos que lo justifican, las afirmaciones de las ciencias de la naturaleza, etc. El resultado de esta reducción o *epokhê* es que no queda sino el «residuo fenomenológico», a saber, las vivencias o fenómenos de la conciencia, cuya estructura intencional presenta dos aspectos fundamentales: el contenido de conciencia, noema, y el acto con que se expresa este contenido, noesis.

2. *Reducción eidética*: la realidad fenoménica pierde las características individuales y concretas y revela una esencia constante e invariable. La razón pone entre paréntesis todo lo que no es fenómeno y, del fenómeno, todo lo que no constituye su esencia y su sentido, su forma o su idea (*eidós*). La ciencia de estas esencias, y su descripción, es la tarea fundamental de la fenomenología.

3. *Reducción trascendental*: el resultado de la reducción fenomenológica no es sólo la aparición de «lo que se da a conocer a la conciencia» (los noemas), sino también el que todo «es conciencia» (noesis); esta unidad de noema y noesis configura la unidad de conciencia, o la subjetividad, esto es, el sujeto trascendental. De esta conciencia trascendental, surge el mundo conocido.

4. *Mundo e intersubjetividad*: en la misma conciencia está ya presente el mundo, porque de la misma manera que no hay conciencia sin sujeto tampoco la hay sin mundo. La fenomenología lleva metódicamente, a través de los noemas, al descubrimiento y análisis de los objetos del mundo (cosas, animales, psiquismos) y al descubrimiento y análisis de los demás, los otros como sujetos igualmente conscientes, con los que construimos intersubjetivamente el sentido del mundo o un mundo «común» para todos nosotros.

5. *Mundo de la vida*: Para Husserl el concepto de mundo no es el universo de lo objetivable por las ciencias. Se trata de un mundo vital, el mundo vivido en la actitud natural que proporciona el sustrato de toda experiencia. No es un mundo objetivo, sino que antecede a toda ciencia y es más originario que ella. Mundo de la vida es el todo en el que entramos viviendo los que vivimos históricamente.

Ahora bien, aunque aplica una metodología, la fenomenología no es simplemente un método para llegar a una actitud filosófica desde el abandono de la actitud natural; Husserl la considera la «ciencia de las esencias» y la identifica con un «idealismo trascendental». Por ello es, como sucede con la filosofía trascendental de Kant, no sólo una crítica del conocimiento, sino también una fundamentación del saber. Husserl cree que todos los conceptos fundantes de los diversos ámbitos científicos deben ser hallados descritos a priori mediante el análisis fenomenológico

Esta ciencia a priori de todos los conceptos fundamentales puede considerarse, en opinión de Husserl, el fundamento de las demás ciencias y la ciencia universal que buscaba Descartes.

3.2. Martin Heidegger (1889-1976)

Heidegger puede ser considerado uno de los más importantes filósofos del siglo XX. Desarrolló la fenomenología de Husserl, eso sí desde un enfoque propio; consiguió también una confluencia de esta corriente con las principales líneas de pensamiento del momento: hermenéutica, vitalismo y ontología; pero su principal aportación fue el pensar la filosofía desde su historia. Gracias a sus aportaciones se ha abierto una nueva forma de entender a autores clásicos tales como Parménides, Heráclito, Platón, Aristóteles o Kant.

Nacido en Messkirch (Baden, en la región de la Selva Negra en Alemania) en el seno de una familia campesina católica, inició estudios de teología pero pronto los abandonó para dedicarse a la filosofía. Estudió en Friburgo con, entre otros, Rickert y Husserl. Discípulo destacado de este último lo sustituyó como catedrático en esa Universidad en 1929 a raíz de la popularidad adquirida con la publicación de su libro *Ser y tiempo* en 1927; esta obra dio pie a su distanciamiento con respecto a su maestro. En 1933 fue elegido rector tras la llegada de Hitler al poder. Sin embargo, un año después dimite del cargo y comienza a desarrollar una crítica cada vez más fuerte al pensamiento del dominio técnico en la Edad Moderna, el cual según el autor había encontrado en el nacionalsocialismo una de las acuñaciones más catastróficas. Al ser ocupada Alemania por las tropas aliadas fue suspendido de empleo, aunque se le permitió el reingreso en 1952. Desde entonces su actividad docente fue mínima, aunque se dedicó a poner en orden sus ideas, a profundizar en ellas dándoles un nuevo

enfoque, abriendo nuevos campos de reflexión en su pensamiento como son el arte, la literatura e incluso la mística.

Su filosofía puede ser dividida en dos grandes etapas: una que es la que viene marcada por su principal obra, *Ser y tiempo*, en la cual se plantea la pregunta por el ser y la interpretación del tiempo como horizonte desde donde comprender el ser. La segunda etapa es dilucidada desde los años treinta, pero sobre todo desarrollada en los escritos elaborados a partir de los cincuenta. En ella profundiza en las tesis de *Ser y tiempo* pero desde la conclusión de que el ser del hombre es el tiempo. Desde aquí se cuestionará la relación del tiempo con el ser, desvelando paulatinamente que el ser se da como acontecer de la temporalidad, como un Evento. Las dos obras que mejor reflejan este viraje son *Identidad y diferencia* y la conferencia *Tiempo y ser*. De esta época también han de tenerse en cuenta los escritos acerca de la esencia de la verdad, el desarrollo que hace de la metafísica y la ontología, la verdad de la técnica, la verdad del arte y sus escritos sobre poesía los cuales se centran especialmente en la figura de Hölderlin y a través de los cuales se pretende llegar a la verdad del lenguaje.

El análisis del ser-ahí (Dasein): Ser y tiempo

Antes de introducirnos en lo que es la principal obra filosófica de Heidegger, conviene aclarar algunos conceptos e ideas. Primero, para nuestro autor el mundo sólo puede hacerse comprensible desde la forma de ser del hombre, a la cual llama ser-ahí (*Dasein*). Conviene no perder de vista esta distinción, ya que Heidegger, huyendo de un lenguaje antropocéntrico que nos llevaría a planteamientos más cercanos a la metafísica y a la teología que a la ontología que él pretende, evita en lo posible hablar del hombre, del ser humano o del ser del hombre, y prefiere utilizar el término *Dasein*, esto es, el ser para el cual las cosas están ahí, el ser en donde fácticamente se da el mundo, el ser desde el que podemos hablar de la facticidad de los entes. Segundo, desde sus primeros escritos, Heidegger está determinado por la vuelta de Husserl al mundo de la vida. Sin embargo, se opone a la fenomenología eidética de Husserl y a su distinción entre hecho y esencia. La existencia o facticidad del ser-ahí es lo que debe constituir la base ontológica del planteamiento fenomenológico. Dicho esto pasemos a exponer los principales temas tratados en *Ser y tiempo*.

El propósito de esta obra es plantear la pregunta por el ser la cual sólo podrá ser contestada desde la existencia del *Dasein*. Por esta razón

la obra es presentada como una «ontología fundamental». Esta tarea la realizará mediante un «análisis fundamental del *Dasein*», ya que este es el ser en donde se da la comprensión del ser. Los resultados más relevantes que aporta este análisis son los siguientes:

1. La principal característica del *Dasein* es que determina su existencia mediante la elección de las posibilidades que él mismo decide apropiarse. En tal situación el *Dasein* puede ganar o perder, esto es, puede llevar una existencia auténtica (propia) cuando se realiza a sí mismo, o puede llevar una existencia inauténtica (impropia) cuando se deja llevar y finge la elección.

2. Dado que el *Dasein* se determina a partir de cada posibilidad de la que se apropia, la comprensión del *Dasein* ha de comenzar por su existencia. No puede comenzar por una esencia universal que le precede. El *Dasein* es el ser para el cual la existencia es previa a la esencia; por esta razón a la filosofía de Heidegger en muchas ocasiones se la ha catalogado como existencialismo, aunque él mismo huyó de que se le pudiera interpretar de esta forma. Así, las características del *Dasein* no pueden ser captadas mediante categorías, como ocurre en el resto de los seres, sino mediante existenciarios, esto es, mediante los conceptos resultantes cuando realizamos un análisis de la existencia del ser.

3. La constitución básica del *Dasein* es la de ser-en-el-mundo, en el sentido de que tiene trato con las cosas, está acostumbrado a ellas o confiado; esto se resume bajo el existenciario del preocuparse. El *Dasein* es un ser pre-ocupado en el sentido de que su relación con las cosas viene marcada por el estar-a-mano. Las cosas para el *Dasein* están a mano, y en su trato con estas cosas que están a mano es como se le revela el mundo.

4. El *Dasein* es, además, ser-con, en tanto que tiene la posibilidad de encontrarse con otro *Dasein*. El trato con los otros se concibe como preocupación por ellos, entendido no en sentido ético o social, sino en el sentido de pre-ocupación. Antes de que el otro aparezca y me tenga que ocupar de él, ya está la posibilidad estructural de este encuentro; es algo que antecede a la ocupación, es preocupación.

5. El *Dasein*, como hemos visto, puede llevar una existencia auténtica o inauténtica (propia o impropia). Cuando existe inauténticamente está en una situación de caída en el «se». Es esa situación en la que el *Dasein* se deja quitar su ser por parte de los otros, comprendiéndose a sí mismo desde lo que «se» hace con él; viviendo en la mediocridad y en la cotidianidad.

6. La manera en que al *Dasein* se le revelan el mundo, el ser-con y la existencia es la disposición. Esta se manifiesta en el estado de ánimo que anuncia cómo se siente uno: alegría, tristeza, aburrimiento, temor...

7. En la disposición se le hace patente al *Dasein* su condición de arrojado al mundo, como facticidad suya que le indica que ha de asumir su ser sin conocer la causa más profunda de su existencia.

8. Un existenciario básico del *Dasein* es el comprender. El *Dasein* es el ser en el cual se da la comprensión de todas las cosas, de todos los entes. Si no hubiese *Dasein* no habría comprensión del ser. Como el mismo Heidegger dirá años después: «El hombre no es el señor del ente. El hombre es el pastor del ser».

9. Puesto que el *Dasein* es el ser donde se da la comprensión del mundo y de las posibilidades que este ofrece, su ser tiene un marcado carácter de proyecto. En el comprender se le revela al *Dasein* su propio poder-ser, así como la interconexión de la estructura del mundo.

10. Finalmente tenemos el habla, la cual es la significativa articulación de la comprensibilidad del ser-en-el-mundo. El habla es la que abre el mundo al *Dasein*, lo mismo que el comprender. Heidegger distingue entre habla y lenguaje. El lenguaje es la pronunciación del habla, mientras que el habla es la que articula cómo son las cosas en el mundo.

La conclusión a la que nos lleva el análisis del *Dasein* es que su estructura básica es el cuidado (*Sorge*), en tanto que unidad de la existencialidad (el poder-ser), la facticidad (el ser-arrojado) y la caída (el se). El *Dasein* existe proyectándose a sí mismo según sus propias posibilidades. Pero también se encuentra desde siempre arrojado en su mundo, el cual limita fácticamente sus posibilidades. Aquí lo que prevalece es el modo de la caída en la mediocridad, de la cual el *Dasein* tiene que salir para llegar a existir propiamente.

Esta tensión entre la existencia propia y la existencia impropia viene marcada por la angustia, la cual se convierte en una disposición básica del *Dasein*. Desde ella el *Dasein* se ve arrojado sobre sí mismo, liberado del dominio del «se» y por tanto libre para poder ser él mismo. En la angustia también se le revela su finitud, ya que se sabe a sí mismo como ser-para-la-muerte. La muerte se le revela de este modo al *Dasein* como la más extrema de las posibilidades. Pero le abre la posibilidad de ser él mismo y de concebirse en su totalidad.

Tras el análisis existencial del *Dasein*, en la segunda sección de la obra, Heidegger aborda la cuestión de la relación entre el *Dasein* y el

tiempo. Aquello que posibilita la unidad del *Dasein* en el cuidado es la temporalidad. El *Dasein* sólo puede proyectarse a sí mismo desde el fenómeno del futuro. Pero sólo cuando el *Dasein* se acepta a sí mismo tal y como ya era, y por consiguiente en su ser-sido, puede el futuro acercarse a él. Y sólo en su ser-presente puede encontrar su mundo circundante y a través de la acción llegar a la comprensión. La temporalidad en tanto que «futuro siendo-sido-presente» posibilita el poder-ser-todo y es el sentido del cuidado. La temporalización del *Dasein* es la anticipación (el futuro), el instante (el presente) y la repetición (lo sido).

La claridad del ser: Tiempo y ser

Como ya hemos indicado, a partir de los años 30 se produce en el pensamiento de Heidegger un cambio al que él mismo denomina «conversión» (*Kebré*). Mientras que en *Ser y tiempo* se intentaba aclarar la pregunta por el sentido del ser desde la comprensión que el *Dasein* tiene del ser, ahora es el ser mismo el que posibilita su concepción de un modo en que se descubre a sí mismo. La ex-sistencia del *Dasein* significa ahora el estar en la claridad del ser. El ser mismo es la claridad, mientras que lo que en ella se le aparece al *Dasein* es el ente, las cosas.

La obra culmen de esta etapa es la conferencia *Tiempo y ser*, publicada en 1972. Aquí la noción de ser es secundaria ya que procede de un Evento apropiador (*Ereignis*). El ser se da en el Evento apropiador, en el *Ereignis*. En este Evento, afirma Heidegger, el ser y el tiempo están relacionados de un modo muy específico: el ser no desaparece como un hombre que muere; tampoco el tiempo encajona el ser. Más bien lo que cabe decir es que hay Ser y hay Tiempo (literalmente *es gibt*: se da). Pero el ser no es una cosa, no es algo, ya que es el ser de la cosas; tampoco es la totalidad o la unidad de los seres, no es algo sagrado. El ser entonces es el «*es gibt*» como tal: no es el que da, ni tampoco es el producto de lo que se ha dado, sino que es el darse mismo. El ser se da como *Ereignis*, Evento apropiador; ese evento por el que la claridad entra para que pueda haber comprensión de las cosas. Heidegger entiende ahora la verdad de las cosas como desocultación, desvelamiento; la claridad del ser nos otorga y nos garantiza un acceso a las cosas. Gracias a esa claridad el ente es desvelado.

Desde el origen de la filosofía en Grecia, el ser se ha pensado como una presencia. Heidegger, en cambio, propone ahora pensar el ser desde el ocultamiento. El ser no es una cosa, un ente, algo que está ahí,

sino que el ser «se da». Y al darse el ser, las cosas son desveladas y puede haber comprensión de ellas. El «darse» del ser tiene lugar en el *Ereignis*, que puede ser pensado entonces como una copertenencia del pensamiento y el ser, pero también como la copertenencia del tiempo y el ser. Nos encontramos, por tanto, en un ámbito más radical que el ser y el tiempo. La metafísica occidental se ha centrado en el estudio de las cosas, de los entes, y Heidegger en *Ser y tiempo* se centraba en el estudio del ser de los entes; ahora, en esta segunda etapa de su pensamiento, se centra en aquello en donde se da el ser. La conclusión a la que nos lleva es que el ser y el tiempo se dan en el *Ereignis*, en el Evento apropiador. El *Ereignis* así entendido es lo más invisible de todo lo invisible, ya que nunca viene a la presencia. Lo que hace que el ser venga a la presencia es justamente lo que no viene a la presencia, lo que hace que el ser se desvele y pueda desvelar las cosas es justo lo que permanece velado. El *Ereignis* es lo oculto en todo desocultamiento. Llegamos así al fondo más radical de toda la filosofía.

3.3. Hans-Georg Gadamer (1900-2002)

Nacido en Breslau (Alemania), realizó sus estudios en Marburgo, donde conoció a Heidegger. Fue profesor en Leipzig, más tarde en Frankfurt y por último en Heidelberg. Es considerado como el fundador de la hermenéutica filosófica contemporánea, y es uno de los filósofos que más influencia ha ejercido en el pensamiento actual. Para muchos *Verdad y método*, la obra que vamos a comentar, es la obra más significativa de la filosofía del siglo XX, después de *Ser y tiempo*.

La gran aportación de Gadamer es haber dado un nuevo enfoque a una cuestión tan antigua como es la hermenéutica, esto es, la materia que desde la antigüedad se ha encargado de la interpretación de los textos, especialmente los bíblicos. Para Gadamer, más que un método, la hermenéutica designa sobre todo una capacidad natural del ser humano que lo define ontológicamente. La hermenéutica encierra una pretensión de verdad, no reducible a la ciencia ni verificable con los medios de la metodología científica. La hermenéutica de Gadamer pretende sobrepasar la abstracción que es la ciencia, así como la reducción de la comprensión hermenéutica a metodología de las ciencias del espíritu. La comprensión y el acuerdo a que aspira son la forma efectiva de la realización de la vida social, cuya formalidad última es ser una comunidad de diálogo, de cuyo debate no está excluida

ninguna experiencia del mundo. Por eso la hermenéutica es la matriz de toda forma de vida y de experiencia.

La hermenéutica como vía de acceso a la comprensión del ser: Verdad y método

En la que es su obra principal, Gadamer se esfuerza por sacar a la luz y analizar experiencias de la verdad que se hallan fuera del control de las ciencias naturales. De ahí el título del libro: contra el predominio del método científico, el cual se presenta como único válido para acceder a la realidad, Gadamer nos propone que hay otros accesos a la verdad de las cosas. Hay una verdad más allá del método de las ciencias y a la cual sólo podemos llegar desde las ciencias del espíritu y desde la experiencia del arte. El libro, pues, se divide en dos partes: la primera, en la cual se trata la cuestión de la verdad desde la experiencia del arte; y una segunda parte, que expande la cuestión de la verdad a la comprensión dentro del ámbito de las ciencias del espíritu. Nosotros nos centraremos en esta segunda parte y en todo lo que en ella encontramos que hace referencia al método de la hermenéutica.

Ya en *Ser y tiempo*, Heidegger lleva a cabo lo que se ha denominado giro hermenéutico. El acceso al ser sólo se da desde la comprensión; comprender no es simplemente una actividad humana entre otras, sino la estructura ontológica fundamental del hombre. Comprender es la sustancia de toda manifestación humana. Así la existencia es concebida, en su carácter radicalmente lingüístico, como hermenéutica: el modo propio de ser del hombre es existir como intérprete o desvelador del ser. En Heidegger la hermenéutica, más allá de una metodología de la interpretación, se convierte en una realidad ontológica desvelada por el análisis fenomenológico de la autocomprensión del ser. Existir es comprender o interpretarse en el mundo.

Pues bien, el giro hermenéutico es el punto de partida de Gadamer. Pero mientras que para Heidegger existe una estructura de anticipación que pertenece a nuestro modo de ser o comprensión, Gadamer atribuirá este sentido de anticipación al concepto de prejuicio, reivindicando un sentido positivo como posibilitador de la comprensión: al interpretar un texto se actualiza siempre un proyecto. Es decir, se puede comprender en la medida en que se establece una estructura de anticipación. Una obra o texto sólo exhiben su sentido cuando se leen o contemplan con cierta perspectiva, anticipación de una totalidad en la que cobran sentido los elementos como parte de la misma.

También para Heidegger la interpretación no es otra cosa que la articulación del intérprete y lo comprendido, lo cual significa que antes de todo acto explícito de conocimiento, intérprete e interpretado se pertenecen recíprocamente. Esto también lo retoma Gadamer pero examinando conjuntamente la analítica de la comprensión y la temporalidad. No existen, por tanto, un pasado, un presente y un futuro autóctonos y definidos, sino que todo momento está mediatizado por la totalidad de la temporalidad. A partir de esta observación Gadamer acomete la empresa de justificar la conciencia histórica por referencia a la temática heideggeriana del círculo hermenéutico. Su aportación se puede concretar en lo siguiente:

1. En el vínculo que establece, en un primer plano fenomenológico, entre prejuicio, tradición y autoridad.
2. En la interpretación ontológica de esta secuencia a partir del concepto de «conciencia de la historia de los efectos».
3. En las consecuencias epistemológicas extraídas, según las cuales, una crítica exhaustiva de los prejuicios (o ideologías) es imposible en ausencia del punto cero desde el que ella pudiera ser hecha.

La conclusión es que el hombre se encuentra siempre prendido en el círculo de la comprensión. No se trata de aceptar cualquier prejuicio como hecho ineluctable, sino reconocer que el hilo conductor del discurso humano se desarrolla siempre desde la tradición, que debe ser puesta en juego continuamente en la medida en que el discurso se desarrolla siempre de modo abierto y nuevo hacia el futuro.

Es en el discurso con los otros y con nosotros mismos donde acontece la fusión de horizontes en la que consiste el comprender, y que tiene un carácter de mayor alcance que el de un proceso puramente psicológico o epistemológico. De este modo, desde el diálogo y desde el lenguaje el mundo no se presenta como objeto, sino que revela su sentido en un proceso que es, a la vez, hermenéutico e histórico. En este sentido, el proceso hermenéutico es el único y constante correctivo con el que el pensamiento se sustrae al dominio de la estructura lingüística. La hermenéutica tiene sentido sólo si es ya ella misma el proceso en el que se manifiesta la verdad y no una simple y extrínseca vía de acceso a ella.

3.4. José Ortega y Gasset (1883-1955)

Si hay un responsable directo de que la corriente fenomenológica entrase en los círculos del pensamiento hispano este fue, sin duda, José

Ortega y Gasset. Nacido en Madrid, estudió en Leipzig, Berlín y Marburgo, en donde se forma en la tradición neokantiana, tendencia que marcaría todo su pensamiento de juventud. Sin embargo, a partir de 1910, momento en que obtiene la cátedra en la Universidad Central de Madrid, se aparta de esta filosofía. En 1914, con la publicación de *Meditaciones del Quijote*, podemos decir que comienza la elaboración madura de su filosofía, marcada por el perspectivismo y por lo que se denominará el raciovitalismo; un vitalismo con un carácter marcado racional. La tesis principal de su pensamiento es que la vida es la realidad radical desde la cual el hombre es y piensa, pero esta no puede desarrollarse sin la razón, la cual está a su servicio; pero la vida es la de cada uno, de ahí que el pensamiento siempre esté situado en una circunstancia. Si nos detenemos a analizar estas ideas veremos la clara influencia de la fenomenología y sus tesis. En 1923 funda la *Revista de Occidente*. En este momento es también cuando empieza a desarrollar el raciovitalismo que en escritos anteriores había esbozado.

Con una vastísima obra, imposible de comentar en el contexto de este estudio, ha sido el pensador más influyente en el pensamiento español del siglo XX. A los autores que estuvieron vinculados con él de alguna u otra forma se les ha denominado la Escuela de Madrid, y en ella encontramos, entre otros a figuras tales como Manuel García Morente, Xavier Zubiri, José Gaos, María Zambrano, José Ferrater Mora, Pedro Laín Entralgo, David García Bacca, José Luis Aranguren o Julián Marías. Debido a lo extenso de su obra y a la falta de sistematización en sus escritos, nos resulta imposible examinar una que sea representativa de toda su producción, de ahí que lo que haremos será comentar las principales tesis expuestas por este pensador, y más concretamente aquellas que más relación guardan con la fenomenología. No obstante, si hubiese que citar alguna obra, nos centraríamos en *Meditaciones del Quijote*, *La rebelión de las masas* y *Qué es filosofía*.

El carácter ejecutivo de la realidad: El yo y la circunstancia

En sus escritos Ortega supera el idealismo del cual no pudo salir Husserl. Este paso lo consigue afirmando que la realidad no es algo que sea captado pasivamente por la conciencia intencional. La realidad no es sólo imagen sino también oposición, fuerza que se opone y se impone al sujeto cognoscente. De este modo, la realidad es ejecutiva, ejecuta una fuerza mediante la cual queda incorporada a la persona.

Sólo desde aquí podrá entenderse la expresión «yo soy yo y mi circunstancia». Según esta fórmula, las cosas no se dan nunca sueltas o aisladas, sino que son siempre cosas para un yo, son imagen. Pero también las cosas se imponen a este yo y le son incorporadas. La realidad circunstante formará la otra mitad de mi persona. De esta forma queda superada la prioridad de las cosas (realismo) y la prioridad del yo (idealismo). Hay una coimplicación del yo y las cosas.

La circunstancia será identificada con el mundo o la naturaleza, las cosas, las cuales están ahí, existen independientemente del hombre. La circunstancia es algo determinado y fijo. Sin embargo, esto no ha de entenderse como que la circunstancia sea algo ajeno al yo. Esta visión de la circunstancia no deja de ser una interpretación de lo que primitivamente hallamos en torno a nuestro yo. En este hallazgo primitivo, descubrimos el mundo, la circunstancia, como algo cuya característica principal consiste en ser facilidad, que nos ayuda a desarrollar nuestra vida, y, a la vez, dificultad que nos pone obstáculos para este desarrollo. Por tanto, la circunstancia no es independiente del yo, sino que agota su contenido en ser facilidad y dificultad.

Por su parte, el yo quedará definido como una pretensión de ser. Inmerso en la circunstancia, se opone a ella y, para superarla, crea una segunda naturaleza. Esta pretensión se convierte en proyecto, en posibilidad. El yo se define como proyecto imaginativo. No queda determinado por lo que ya es, sino por lo que puede llegar a ser.

La vida como realidad radical

Ese entramado del yo y su circunstancia es lo que constituye la vida como realidad radical. La vida se consolida como la realidad a la que tenemos que referir las demás realidades. No es la realidad única, o la más importante, o la fundacional; es simplemente ese extraño lugar en el que las cosas se constituyen en realidad. La vida es «esta realidad radical en cuya estricta contemplación tenemos que fundar y asegurar últimamente todo nuestro conocimiento de algo».

Ahora bien, la vida no es algo abstracto. Cuando hablamos de vida como realidad radical hablamos de la vida de cada uno. La vida ha de entenderse siempre como la vida de cada cual y no la de los otros; no es la vida en sentido plural y común. Lo que llamamos vida de los otros es ya algo de la vida propia ya que aparece en el escenario de la que es mi vida.

La vida tampoco puede ser entendida como una relación intelectual sino como un trato vital. La vida es un dinámico hacer en el mundo. Es una ocupación que lleva consigo la necesidad de una comprensión del mundo como horizonte total, no como la suma de conocimientos acerca de las cosas.

El perspectivismo

Esta visión de la vida como vida propia es lo que nos permite captar fielmente la realidad. «La verdad, lo real, el universo, la vida –como queráis llamarlo–, se quiebra en facetas innumerables, en vertientes sin cuento, cada una de las cuales da hacia un individuo. Si este ha sabido ser fiel a su punto de vista, si ha resistido a la eterna seducción de cambiar su retina por otra imaginaria, lo que ve será un aspecto real del mundo».

La verdad con que captamos la realidad no va a consistir para Ortega en considerar a esta de forma atemporal. La verdad de la captación de la realidad por parte del hombre estará precisamente en lo contrario: en saber dar cuenta de la realidad desde la perspectiva vital en la que nos hallamos situados.

Si se quiere dar cabal cuenta de la realidad, hay que darla desde la perspectiva en la que cada uno está, aunque haya que procurar, también, que las perspectivas se complementen, pues lo contrario sería caer en el relativismo. La tesis de la complementariedad de las perspectivas es la que permite dar una solución airosa al problema de la multiplicidad de estas. «La realidad, pues, se ofrece en perspectivas individuales. La perspectiva visual y la intelectual se complican con la perspectiva de la valoración. En vez de disputar, integremos nuestras visiones en generosa colaboración espiritual, y como las riberas independientes se aúnan en la gruesa vena del río, compongamos el torrente de lo real».

La diversidad de perspectivas es la que hace posible, en cuanto es complementaria la variedad de las perspectivas, una mayor objetividad sobre la realidad y la verdad.

Es en este sentido en el que toda verdad está ligada a una perspectiva. «La realidad, como paisaje, tiene infinitas perspectivas, todas ellas igualmente verídicas y auténticas. La sola perspectiva falsa es ésta que pretende ser única. Dicho de otra manera, lo falso es la utopía, la verdad no localizada, vista desde lugar ninguno. El utopista –y esto ha sido en esencia el racionalismo– es el que yerra, porque es el hombre que no se conserva fiel a su punto de vista, que deserta de su puesto».

4. Últimas tendencias: El final de la historia

La posmodernidad filosófica, también llamada pensamiento de la diferencia, surge del linaje de los «hijos» de Nietzsche, esto es, de aquellos pensadores que han desarrollado la crítica a la cultura occidental, el proyecto de transvaloración inherente a la misma. Es por ello posmetafísica. La mayoría de estas nuevas corrientes tienen como base la hermenéutica, la cual puede ser considerada el lenguaje común de la filosofía contemporánea

Ahora bien, el pensamiento posmoderno no es una corriente unitaria. Dentro de él podríamos distinguir varias corrientes: el pensamiento alemán y francés de corte hermenéutico (Heidegger, Gadamer, Levinas, Ricoeur), el posestructuralismo francés (Deleuze, Lyotard, Foucault), el pensamiento débil (Vattimo), el deconstruccionismo (Derrida, Nancy), el feminismo (Butler, Irigaray, Le Doeuff), el pragmatismo (Rorty), etc. En general podríamos afirmar, siguiendo a Gianni Vattimo, que el posmodernismo surge de la simbiosis entre la crítica a los valores de Nietzsche y la fenomenología del ser de Heidegger, a lo que habría que añadir el uso del método hermenéutico expuesto por Gadamer en *Verdad y método*. Aunque esto tampoco sería exacto del todo, ya que hay muchos autores que no encajarían con esta catalogación (Blanchot, Baudrillard, Cioran, Agamben, Sloterdijk, Zizek...). Lo único claro es que no hay nada claro, y una de las principales características del pensamiento de la posmodernidad es su dispersión y división en innumerables grupúsculos y tendencias.

Estas corrientes representan un renacimiento ontológico de la filosofía. En general, el pensamiento posmoderno rechaza la tradición de la violencia etnocéntrica de la metafísica occidental y de la «historia de la salvación» (con sus secuelas de guerras y colonizaciones). Partiendo de un rechazo de los valores tradicionales, un replanteamiento de la idea de tiempo y de historia y la recuperación del ser (el cual había sido sustituido por el ente) redescubren el hecho de que el hombre no es el único centro, sino que existe también una *physis* precaria no humana. En cierto modo, las características de este pensamiento recuerdan a las de las filosofías de la Grecia clásica: pluralismo, inmanentismo y la contramitológica del poder.

Aunque, como acabamos de indicar, una característica común a todas estas corrientes es la falta de características comunes, podemos distinguir algunas líneas de continuidad. Resumiendo podemos decir que la posmodernidad:

1. Es un pensamiento que reacciona contra el nihilismo occidental (el ser como predicado universal, como existencia, es nada).
2. Replantea el ser como un ser intensivo.
3. Es un pensamiento poscristiano; intenta liberarse de las categorías cristianas ante la pérdida de la centralidad del cristianismo en la sociedad y ante la pérdida de sentido de la palabra Dios (Dios ha muerto).
4. Se considera que la metafísica occidental con su historia lineal del progreso es un pensamiento dogmático que no se permite ninguna alteración y que parte de un concepto cerrado de verdad.
5. Se sustituye el modelo diacrónico del tiempo neoplatónico-cristiano por el sincrónico de los griegos. Desde esta visión se supera el carácter dogmático del pensar basado en el mito para volver a abrirse al concepto de verdad como desvelamiento (aunque este paso lo dará propiamente Heidegger).

Como vemos, el estudio de la filosofía contemporánea es harto difícil, sobre todo teniendo en cuenta la falta de líneas generales y grandes escuelas que centren la actividad filosófica como ocurre en otras etapas de la historia. Por esta razón nos vamos a centrar sólo en tres corrientes, y en tres autores que nos sirvan para tener una mínima visión del panorama actual. Estas serán el postestructuralismo francés, el pragmatismo norteamericano y la hermenéutica posmoderna italiana; los autores en los que nos centraremos serán Foucault, Rorty y Vattimo.

4.1. Michel Foucault (1926-1984)

Conocemos como estructuralistas a una serie de pensadores, no sólo del ámbito de la filosofía sino sobre todo de la antropología y el psicoanálisis, los cuales comparten un vocabulario común y un mismo método. Entre ellos cabe destacar al antropólogo Claude Levi-Strauss y al psicoanalista Jacques Lacan. No podemos hablar de una escuela con un criterio unitario, pero sí de unas características más o menos comunes que podrían resumirse en la tesis de que son las estructuras (psíquicas, sociales, políticas, lingüísticas) las que hacen al hombre, de ahí que el estudio de las ciencias sociales se tenga que hacer centrándose en estas estructuras. El término *estructura* se define como el modo en que las partes se conectan entre sí. Para desvelarla hace falta un análisis interno de la totalidad de los elementos y de las relaciones que mantienen entre sí. De ahí que el estructuralismo, más que una teoría

filosófica, sea una disposición a tener en cuenta la interdependencia y la interacción de las partes dentro del todo.

Siguiendo esta línea, pero con un enfoque crítico, encontramos a una serie de pensadores, denominados postestructuralistas, aunque ellos nunca se han referido a sí mismos con esta etiqueta. Quizás el más representativo sea Foucault.

Filósofo e historiador social, Michel Foucault es singular en muchos aspectos. A veces él mismo se consideró periodista o arqueólogo, ya que se dedicó a temas que no son propios de la filosofía (locura, centros penitenciarios, sexualidad...). Su trabajo también estuvo siempre en correspondencia con la praxis política. Tras estudiar en París filosofía y psicología, fue asistente de psicología en la Universidad de Lille. Entre los años 1950-1955 comienza a recibir las influencias de los escritos de Nietzsche y Heidegger. A esto hemos de añadir su experiencia como psicólogo en un hospital psiquiátrico, lo cual condujo a su primer gran proyecto, *Historia de la locura*. En 1966 publica la obra que lo dio a conocer, *Las palabras y las cosas*, y por la cual muchos comenzaron a considerarlo como un estructuralista. Desde 1970 da clases en París y continúa sus investigaciones centrándose en el estudio de las instituciones penitenciarias y las estructuras de poder, las cuales expondrá en su obra *Vigilar y castigar*, lo mismo que comenzará a elaborar una *Historia de la sexualidad*. En 1984 muere de una enfermedad relacionada con el SIDA.

La manifestación de lo otro: Historia de la locura

La obra *Historia de la locura en la época clásica*, publicada en 1961, tiene como origen la tesis doctoral de filosofía que Foucault defendió en la Sorbona de París en 1960. Lo que se presenta en esta obra es una historia de la locura que sirve para desarrollar una visión paralela a la concepción heideggeriana de existencia. Foucault examina cómo ha variado el concepto de locura a lo largo de la historia. Así, muestra cómo en la Edad Moderna el loco es excluido de la vida cotidiana e internado en centros aislados de la sociedad, cosa que no ocurría en la Edad Media. Lo que Foucault descubre de este cambio de actitud es el dominio de una razón que quiere dejar de lado todo lo que no sea ella misma, todo lo que sea diferente, todo lo que piense de otro modo. La modernidad quiere silenciar «lo otro», manifestado en la locura. Foucault se propone descubrir la «arqueología» de este proceso, y así en su investigación pone de manifiesto las estructuras de exclusión y

dominio, las cuales se manifiestan en instituciones tales como el derecho, la policía e incluso la ciencia. El tipo de razón que está en el fondo tiende a la marginación de grupos enteros.

La arqueología del saber: Las palabras y las cosas

En 1966 Foucault publica *Las palabras y las cosas*, obra con la cual realiza una crítica al concepto humanista de hombre como marco estable del saber. A este respecto, analiza algunas de las tesis defendidas especialmente por Kant y niega que la trascendentalidad constituya el marco fijo en el cual deba basarse el pensamiento. Foucault considera el trascendentalismo kantiano como un momento transitorio, un momento más y no el definitivo. El saber no ha ido creciendo evolutivamente en una progresión cada vez más perfecta, sino que se ha movido de un marco a otro, entre los cuales raramente ha habido conexión. Por esta razón, la historia del pensamiento se encuentra siempre abierta a nuevas experiencias que en el pasado resultaban imposibles. No hay constantes en la historia del pensamiento, no hay una línea continua que cruce toda la historia. Por esta misma razón, Foucault se opondrá al estructuralismo, ya que este busca constantes antropológicas. En este libro, pues, el autor no pretende mostrar las estructuras que determinan al ser humano, sino que pone en tela de juicio el concepto de hombre que desde finales del siglo XVIII se ha puesto como base de las ciencias humanas. A su juicio, el concepto de hombre tiene muchas posibilidades de desaparecer del panorama del pensamiento, una vez que nuestro saber encuentre una nueva forma que se focalice en el conocimiento.

El origen del biopoder: Vigilar y castigar

A partir de los años setenta del pasado siglo, Foucault centrará sus investigaciones en el estudio de la tecnología relacionada con el poder. Comienza así la elaboración de su teoría del poder, cuyo principal aspecto es la consideración del poder en relación con el conocimiento y el cuerpo en el castigo. El poder deja de tener un contenido sustancial y comienza a ser considerado como una tecnología.

En su obra *Vigilar y castigar*, de 1975, presenta dos imágenes del cuerpo de los condenados: el cuerpo torturado y mutilado en público, y el cuerpo disciplinado del prisionero en su celda el cual se encuentra bajo una vigilancia constante. Como en *Historia de la locura*, Foucault afirma que no es posible estudiar el nacimiento de la prisión, como

principal forma de castigo legal en el siglo XIX, sin tener en cuenta otras instituciones tales como el ejército, la fábrica y la escuela. Lo que tienen en común todas estas instituciones es que se basan en la disciplina del cuerpo mediante técnicas de vigilancia real o aparente (efecto panóptico). La conclusión a la que llegamos es que la prisión nació, no por la buena voluntad y el humanitarismo de los reformadores del derecho penal, sino porque se precisaba de una nueva tecnología que detentase el poder de los cuerpos en el seno de una sociedad disciplinaria. A esta tecnología es a lo que Foucault llamará biopoder.

La figura que mejor refleja esta articulación del poder es el panóptico de Jeremy Bentham. Este permite la vigilancia invisible de un gran número de personas por parte de un número relativamente escaso de guardianes. Lo mismo que ocurre con la locura, el castigo tiene una historia variada e inestable que no sigue ningún tipo de progreso continuo. El castigo, la vigilancia y el poder dependen del nacimiento de las instituciones encargadas de formar el conocimiento de los individuos. De esta forma, el conocimiento queda unido al poder.

La diseminación del poder: Historia de la sexualidad

En 1976 Foucault publicó *La voluntad de saber*, primer volumen de la *Historia de la sexualidad*, que había de tener un total de seis volúmenes. En realidad la obra consta de tres volúmenes publicados (*La voluntad de saber*; *El uso de los placeres*; *El cuidado de sí mismo*). Aunque el primero es un ensayo general, y los otros dos tratan sobre Grecia, Roma y el cristianismo, en realidad la obra no obedece a un plan riguroso, ya que la investigación cambió con el tiempo, debido a la enfermedad terminal del autor.

Siguiendo la línea comenzada en *Vigilar y castigar*, se vuelve a analizar el vínculo existente entre poder y conocimiento. La clave para entender la modernidad es que ha superado el concepto ilustrado de poder, el cual era entendido como algo represivo y, por tanto, esencialmente negativo. Ahora, en cambio, el poder está diseminado por toda la sociedad, no pertenece a nadie concreto, y se considera que tiene efectos positivos. La definición clásica del poder como algo centralizado y propio del gobierno, significaría que aún habría que cortar la cabeza al rey. Pero esto ya no es así. Precisamente cuando el poder ya tiene contenido sustantivo, la sexualidad no es reprimida. Sin embargo, la sexualidad se considera un conocimiento, y su práctica se ha convertido en objeto de saber (véase por ejemplo el psicoanálisis). Y

si el conocimiento está unido al poder, la conclusión es que la sexualidad y el poder van de la mano. La sexualidad forma parte del biopoder y queda reducida a una tecnología más de poder. Un poder, que lejos de castigar públicamente o prohibir las conductas sexuales, lo que hace es convertir todo esto en una tecnología a su servicio.

4.2. *Richard Rorty (1931-2007)*

Nacido en Nueva York, estudió filosofía en Chicago y Yale, obteniendo el doctorado en 1956. Fue profesor en el Wellesley College y en Princeton desde 1961 hasta 1982. En sus escritos descubrimos una despiadada crítica a todo lo que suponga unidad del pensamiento. Está influido por el pragmatismo de Peirce, Dewey y James, así como por la filosofía analítica de Wittgenstein y Quine. En el plano de la historia de la filosofía conecta con Nietzsche y con la línea que va de Heidegger a Derrida. De Heidegger asume la idea de que la metafísica está acabada. Su padre había sido comunista, pero se separó del partido. Heredó de su familia una mentalidad progresista y una gran preocupación por la solidaridad entre los hombres. Su pragmatismo podría centrarse en la tesis de que el valor de una idea se mide por los efectos que produce. Sus dos principales obras, las cuales analizaremos brevemente, son *El giro lingüístico* y *La filosofía y el espejo de la naturaleza*.

La crítica a la filosofía del lenguaje: El giro lingüístico

Rorty publica en 1967 una antología de artículos sobre filosofía analítica bajo el título de *El giro lingüístico*. En esta obra el autor realiza una crítica a este movimiento y a la filosofía del lenguaje en general.

El giro lógico-lingüístico de la filosofía alentó la esperanza y la ambición de superar, por fin, los desacuerdos que siempre dividieron a la filosofía tradicional. Se trataba de adoptar un punto de vista, un método y un lenguaje comunes y efectivamente universales para abordar las cuestiones filosóficas tradicionales y, al resolverlas, poner a todos los filósofos de acuerdo.

Se tomaron dos caminos principales: el primero consistía en regular los problemas reformulándolos con ayuda de un lenguaje lógico ideal, libre de todas las imperfecciones del lenguaje ordinario, supuesta fuente de problemas filosóficos; el segundo camino consistía en reducir el uso metafísico de las palabras a su uso ordinario no problemático, pero mal observado por los filósofos. En ambos casos se redujeron los problemas

filosóficos a problemas de lenguaje, pero mientras que en el primero la causa se hallaba en el lenguaje ordinario, en el segundo residía en el uso filosófico de ese lenguaje. Pero ambas corrientes son criticadas por Rorty.

En su crítica, Rorty llama la atención sobre el hecho de que no sólo hay oposición entre los partidarios de un lenguaje ideal y quienes se mantienen fieles al lenguaje ordinario, sino que, además, el desacuerdo domina en el seno mismo de cada ámbito. Por tanto, en la pluralidad irreductible de las filosofías del lenguaje ha resurgido la polémica e insuperable diversidad de las metafísicas. Rorty concluye que es menester abandonar el sueño clásico, y sobre todo moderno, de una solución filosófica universal, inspirada en el mito de la razón y el sueño de una teoría definitiva.

La filosofía del futuro: La filosofía y el espejo de la naturaleza

En 1979 aparece su obra principal, un conjunto de artículos a los que agrupó bajo el nombre de *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. En este libro Rorty ataca una constelación de creencias fundamentales estrechamente asociadas a la filosofía occidental. Los componentes principales de esta constelación son:

1. La primacía del saber –de la ciencia– identificado con un proyecto de representación adecuado (verdadero, objetivo, universal) de la realidad.
2. La determinación de la filosofía como Ciencia de la ciencia o Teoría del conocimiento, que define las normas y los criterios de la científicidad y la verdad.
3. El privilegio acordado a la facultad humana de conocer (espíritu, razón, entendimiento), idealmente descritos como una suerte de espejo y perteneciente a un orden de realidad superior al de la realidad material y cambiante.
4. La definición del hombre como el ser esencialmente destinado al conocimiento (ideal de la vida teórica).

Esta mitología domina la filosofía desde su institución, pero ha encontrado renovado aliento en la época moderna por impulso de Descartes y de Locke, lo que ha llevado al desarrollo de la filosofía de la mente. Esta describe la filosofía como la Superciencia, pues está constituida por la reflexión introspectiva de las experiencias conscientes a propósito de las cuales el sujeto reflexivo no puede engañarse y a las que tiene acceso inmediato; y a la vez, por otra parte, como la Teoría

del conocimiento, que determina, siempre con ayuda de la reflexión a priori, los marcos, procesos, criterios y reglas inmutables de todo conocimiento, es decir, de todas las otras ciencias.

Para Rorty ninguna práctica humana puede ser fundamentalmente privilegiada con respecto a todas las otras sobre la base de propiedades extraordinarias que la pusieran en relación con una realidad trascendente. La ciencia debe considerarse como una práctica cultural o social, un juego de lenguaje entre los otros. En consecuencia, las discusiones científicas se zanan como las otras, no se las puede zanjar mediante la referencia a un ser radicalmente extralingüístico, ni por la gracia de un método o el ejercicio de una facultad (intuición, reflexión) cuyos resultados estuvieran fuera de debate. La verdad científica no debe imponerse porque se la suponga científica, y por tanto neutra. La verdad científica es materia de consenso, de argumentación, de justificación, de discusión, de solidaridad, de la misma manera que las otras actividades humanas. El conocimiento no es más importante que la conversación, y jamás es legítimo poner fin a una discusión con una referencia a una entidad fuera de debate, ya se trate de la autoridad de un hecho, al que se llama «objetivo», ya de una revelación, a la que se llama «trascendente». Sólo es legítimo cerrar una discusión cuando los interlocutores están de acuerdo sobre las razones (que también son enunciados) para cerrarla, aunque sea provisionalmente.

El pensamiento de Rorty afirma la primacía de la voluntad y de la libertad sobre la razón. No hay una «esencia» humana ni una «diferencia antropológica» determinada por un orden natural o trascendente inmutable. La manera en que los seres humanos se describen y se identifican como humanos y señalan su diferencia en el seno de los seres vivos y del cosmos sólo depende de sí mismos (no de una esencia determinada de una vez para siempre por el orden divino o el orden de la naturaleza). Esta autodescripción es más o menos amplia y abierta.

La actividad de redescrición que subraya Rorty tiene una finalidad ética. Es la actividad humana por excelencia, el ejercicio de la única libertad real del hombre, la de poder siempre volver a describir, volver a contar de otra manera el mundo, la historia, la sociedad y el propio hombre. Esta actividad es fundamentalmente simbólica: como artista o como poeta es como el hombre debe vivir la condición humana.

La actividad filosófica debe entenderse como una especie de descripción y de narración entre las otras, más o menos diferente de las otras, pero en absoluto superior.

4.3. *Gianni Vattimo (1936-)*

Nacido en Turín, estudió en su ciudad natal y más tarde en Heidelberg con H.-G. Gadamer, de quien tradujo al italiano *Verdad y método*. De 1964 a 1982 enseñó estética en Turín. También enseñó en Los Ángeles y en Nueva York y fue profesor de filosofía teórica en la Universidad de Turín de 1982 hasta su jubilación en 2008. En la actualidad escribe habitualmente sobre temas culturales y políticos en el periódico *La Stampa*. Políticamente ha sido militante del Partido Radical, de Alleanza Torino y de los Demócratas de Izquierda. Su pensamiento conecta con la hermenéutica filosófica y con la crítica de la metafísica de Nietzsche y Heidegger, aunque se le cataloga dentro de las corrientes que promulgan una pluralidad de la razón. Su concepto de «pensamiento débil» es el que le ha dado fama internacional.

La razón debilitada: El pensamiento débil

Para entender qué es el pensamiento débil hemos de situarlo dentro de la idea más general de posmodernidad. Esta se contrapone, en general, al pensamiento metafísico. Según esto, la posmodernidad habría que verla como contrapuesta al pensamiento metafísico. Este se caracteriza por ser un pensamiento de fundamentos absolutos. Desde ellos se pueden dar visiones globales acerca de la realidad o la historia. Pero, en contraposición, la ausencia de tales fundamentos o de realidades superiores estables es uno de los rasgos fundamentales de la posmodernidad.

La modernidad se puede caracterizar como un fenómeno dominado por la idea de historia. La modernidad es la época de la historia; historia del pensamiento como una progresiva iluminación que se desarrolla en un proceso cada vez más pleno. Sin embargo, la posmodernidad se caracteriza por señalar el fin de la historia como proceso unitario. La idea de proceso unitario, o simplemente de historia, va unida a la idea de realización progresiva de una humanidad auténtica. Esta visión de la historia implicaba la existencia de un centro, alrededor del cual se reunieran y ordenaran los acontecimientos. La historia como proceso unitario ha sido entendida también como historia de progreso ordenada

a un fin. Además, las ideas de unidad de la historia, de progreso y de fin estaban estrechamente relacionadas con el ideal del hombre europeo, sobre todo en la modernidad. El despertar de los llamados pueblos primitivos y la reclamación de los derechos de sus respectivas culturas han contribuido en gran parte a romper esas ideas de unidad y progreso. Hoy día se aceptan múltiples versiones del mundo y una diversidad de racionalidades.

Las principales características de la posmodernidad son:

1. Retorno al pasado y recuperación de lo transmitido, inspirada en la idea heideggeriana de recuerdo o recuperación de la tradición.

2. Aplicar la hermenéutica al saber contemporáneo, desde la ciencia y la técnica a las artes y al saber que se expresa en los mass-media, para reproducirlos de nuevo en una unidad. Esta no tendría nada que ver con la unidad de un sistema dogmático, ni con los caracteres fuertes del pensamiento metafísico.

3. Hay que ver las posibilidades u oportunidades ultrametafísicas o posmetafísicas de la tecnología mundial. Esto sería una especie de ontología débil, como único camino para salir de la metafísica y llegar a un comienzo nuevo.

En este contexto de la posmodernidad se daría el pensamiento débil, el cual pretende llegar hasta el fondo de la experiencia heideggeriana del olvido del ser o de la experiencia nietzscheana de la muerte de Dios. Los caracteres de este pensamiento débil son:

1. Tomar en serio la idea nietzscheana, y tal vez marxiana, del nexo entre evidencia metafísica y relaciones de dominio dentro y fuera del sujeto.

2. Echar una mirada amiga y sin angustias metafísicas al mundo de las apariencias, de los procedimientos discursivos y de las formas simbólicas, viéndolos como el lugar de una posible experiencia del ser.

3. Entender la identificación de ser y lenguaje, que la hermenéutica toma de Heidegger, no como un modo de reencontrar el ser originario y verdadero de la metafísica, sino como vía para encontrar de nuevo el ser como huella, recuerdo o ser debilitado.

El pensamiento débil se caracteriza por una debilitación del ser; por una liberación del ser del carácter de estabilidad y presencia, de la sustancia. Estos caracteres eran propios del ser de la metafísica. El ser debilitado, en cambio, es evento, es acaecer. El ser debilitado es darse explícito de su esencia temporal, es efímero, nacimiento-muerte, transmisión que ha perdido su aspecto original. Otra característica

propia del pensamiento débil es la ausencia de fundamento, propio de la metafísica de cualquier tipo.

Vattimo presenta también el pensamiento débil como prácticas, juegos o técnicas localmente válidas; como diferentes lenguajes de la razón. La verdad se alcanza a través de modos de proceder, la verdad tiene este modo de acaecer. La verdad se va consolidando en varios lenguajes; no se impone mediante un fundamento ontológico de estos lenguajes, ni en nombre de la posibilidad de reconducir tales modos de proceder a una estructura normativa de base. Las reglas de los juegos no se imponen ni en nombre de una demostrada funcionalidad de las mismas, ni porque se funden en alguna meta-regla de tipo trascendental, que sea el funcionamiento natural de la razón. Se imponen únicamente en nombre del respeto. Precisamente este respeto es apertura y diálogo con estos modos de proceder. En este diálogo respetuoso se va consolidando la verdad en los diferentes lenguajes.

La filosofía es, por lo tanto, recuerdo y diálogo con el pasado: con la historia, con la tradición, con el lenguaje, como cristalización de actos de palabra y de modos de experiencia.

Referencias bibliográficas

- Austin, J.L., *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*, Paidós, Barcelona 1982.
- Bodei, R., *La filosofía del siglo XX*, Alianza Editorial, Madrid 2001.
- Bubner, R., *La filosofía alemana contemporánea*, Cátedra, Madrid 1984.
- Cruz, M., *Filosofía contemporánea*, Taurus, Madrid 2010.
- D'Agostini, F., *Analíticos y continentales. Guía de la filosofía de los últimos treinta años*, Cátedra, Madrid 2009.
- Foucault, M., *Historia de la locura en la época clásica*, Fondo de Cultura Económica, México 1967.
- *Las palabras y las cosas. Una arqueología del saber*, Siglo XXI, Madrid 1967.
- *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, Madrid 1976.
- *Historia de la sexualidad*, Siglo XXI, Madrid 2005.
- Gabás, R., *Filosofía del siglo XX. Historia de la Filosofía de Hirschberger. Volumen III*, Herder, Barcelona 2011.
- Habermas, J., *Conocimiento e interés*, Taurus, Madrid 1982.
- *Facticidad y validez: sobre el derecho y el estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*, Trotta, Madrid 2005.

- *Entre naturalismo y religión*, Paidós, Barcelona 2008.
- *Teoría de la acción comunicativa*, Trotta, Madrid 2010.
- Heidegger, M., *El ser y el tiempo*, Fondo de Cultura Económica, México 2001. [Existe otra traducción: *Ser y tiempo*, Trotta, Madrid 2009].
- *Identidad y diferencia*, Anthropos, Barcelona 2008.
- *Tiempo y ser*, Tecnos, Madrid 2009.
- Horkheimer, M. y Adorno, Th.W., *Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos*, Trotta, Madrid 2003.
- Husserl, E., *Meditaciones cartesianas*, Ediciones Paulinas, Madrid 1979.
- *Investigaciones lógicas*, Alianza, Madrid 1999.
- Marcuse, H., *El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*, Ariel, Barcelona 1984.
- *Eros y civilización*, Ariel, Barcelona 1984.
- Marías, J., *Historia de la filosofía*, Alianza Universidad Textos, Madrid 1993.
- Ortega y Gasset, J., *Meditaciones del Quijote*, Alianza Editorial, Madrid 1999.
- *La rebelión de las masas*, Alianza Editorial, Madrid 2001.
- *Qué es filosofía*, Alianza Editorial, Madrid 2005.
- Popper, K.R., *La lógica de la investigación científica*, Tecnos, Madrid 1962.
- *Conjeturas y refutaciones: el desarrollo del conocimiento científico*, Paidós, Barcelona 1983.
- *La miseria del historicismo*, Alianza, Madrid 1973.
- *La sociedad abierta y sus enemigos*, Paidós, Barcelona 1957.
- Raulet, G., *La filosofía alemana después de 1945*, Universitat de València, Valencia 2009.
- Rorty, R., *La filosofía y el espejo de la naturaleza*, Cátedra, Madrid 1989.
- *El giro lingüístico. Dificultades metafísicas de la filosofía lingüística*, Paidós, Barcelona 1990.
- Vattimo, G. y Rovatti, P.A., *El pensamiento débil*, Cátedra, Madrid 1988.
- Villacañas, J. L., *Historia de la filosofía contemporánea*, Akal, Madrid 2001.
- Wittgenstein, L., *Tractatus logico-philosophicus*, Alianza, Madrid 1985.
- *Investigaciones filosóficas*, Crítica, Barcelona 2010.

2. Pensamiento crítico, sociedad y educación

1. Qué se entiende por pensamiento crítico

Todo el mundo es capaz de pensar, de eso no cabe duda. Pero, muy a pesar nuestro, por sí sólo el pensamiento es arbitrario, distorsionado, parcial, desinformado y generalmente lleno de prejuicios. Sin embargo, nuestra calidad de vida depende de la calidad de nuestro pensamiento. El pensamiento de mala calidad es tan perjudicial a nivel personal y social como una mala calidad de vida; de ahí la necesidad de formar a las personas en un pensamiento crítico que mejore la calidad del pensamiento, y consecuentemente la calidad de vida de las personas y de nuestras sociedades.

En estas páginas presentaremos los principales elementos que definen el pensamiento crítico. También dedicaremos nuestra atención a estudiar el origen actual del pensamiento crítico y cómo lo podemos entroncar en la historia del pensamiento filosófico occidental. Analizaremos igualmente las propuestas de los principales teóricos del pensamiento crítico. Por último, reflexionaremos sobre la importancia de formarse en el pensamiento crítico en el seno de nuestras sociedades democráticas y cómo desarrollarlo en la enseñanza.

1.1. Definición y características

En líneas generales, podemos decir que el pensamiento crítico es una estrategia de pensamiento que integra varias operaciones coordinadas. Por pensamiento crítico podemos entender aquella investigación que tiene como propósito explorar una situación, fenómeno, pregunta o problema y que nos permite elaborar una hipótesis o llegar a una conclusión al respecto, y que integre toda la información disponible.

Una posible definición podría ser la siguiente: el pensamiento crítico es el proceso intelectual que permite conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar, y/o evaluar información recopilada o generada por la observación, la experiencia, la reflexión, el razonamiento, o la comunicación, y cuyo objeto es guiar al individuo en su acción. Sus principales características son: claridad, exactitud, precisión, coherencia, pertinencia, sentido común, profundidad, amplitud y justicia.

Otra posible definición de pensamiento crítico sería esta: es el modo de pensar sobre cualquier tema, contenido o problema, en el que el individuo mejora la calidad de su pensamiento gracias a que se hace cargo de las estructuras inherentes a su propio pensamiento.

Lo que se busca es un pensador crítico bien cultivado, capaz de plantear cuestiones vitales y afrontar los problemas de manera clara y precisa. La meta es conseguir una persona que:

1. Recoge y evalúa la información pertinente, siendo capaz de trabajar con ideas abstractas.
2. Actúa en situaciones problemáticas y tolera la ambigüedad.
3. Interpreta de manera efectiva y llega a conclusiones bien razonadas, corroborándolas con criterios y normas pertinentes.
4. Piensa de un modo abierto y utiliza modos alternativos de pensamiento.
5. Otorga valor a la racionalidad y tiene fe en la eficacia del pensamiento.
6. Recurre a la autocrítica, considerando las diferentes posibilidades que se le presentan y los aspectos antagónicos de la situación.
7. Es capaz de sopesar las implicaciones y consecuencias prácticas de su acción.
8. Define sus objetivos de manera profunda.
9. Aporta las pruebas que ponen en duda las decisiones tomadas por la mayoría de un modo acrítico.
10. Se comunica efectivamente con otros para encontrar desde el consenso solución a problemas complejos.

Como vemos, el pensamiento crítico implica el examen de las estructuras o elementos implícitos en todo razonamiento: propósito, problema o pregunta en cuestión, supuestos, conceptos, fundamentos empíricos, razonamiento que conduce a las conclusiones, implicaciones y consecuencias, objeciones de los puntos de vista alternativos, y el marco de referencia. Es por esto que el pensamiento crítico no puede ser estudiado aisladamente, sino en relación con otros tipos de

pensamiento tales como el pensamiento científico, el pensamiento matemático, el pensamiento histórico, el antropológico, el económico, el pensamiento moral y el filosófico.

Los ámbitos desde los cuales entender el pensamiento crítico son principalmente dos:

1. Puede ser entendido como un conjunto de *conocimientos* que una vez ofrecidos al estudiante mejorarán su capacidad de generar y procesar conocimientos; el pensamiento crítico es una serie de *contenidos* que han de ser aprendidos.

2. Pero también puede ser entendido como un *hábito*, basado en el compromiso intelectual, que busca desarrollar habilidades para guiar el comportamiento; el pensamiento crítico es también una serie de *habilidades*.

La mejor forma de entender qué es el pensamiento crítico es considerarlo de una manera dinámica, concibiéndolo como *un proceso en esencia activo, que busca desencadenar la acción*. Ejercer el pensamiento crítico exigiría, por lo tanto, una preparación y disposición de carácter activo, que capaciten al individuo para afrontar de una manera reflexiva los problemas y cuestiones que surgen en la vida cotidiana. El proceso sería el siguiente: hay un momento en que aparece un problema, que proviene de alguna pregunta que se le hace al sujeto, de un estado de duda interior, o de un conjunto de circunstancias que produzcan perplejidad; el sujeto entonces reacciona, en primer lugar poniendo en marcha las actitudes apropiadas, tales como la amplitud de mente y la honestidad intelectual; en segundo lugar pone en marcha las capacidades de razonamiento y de investigación lógica; por último, tras ejercer todo este proceso que favorece el pensamiento crítico, se llega a la resolución del conflicto. Resumiendo, el proceso que pone en marcha el pensamiento crítico es el siguiente:

1. Aparición de un problema.
2. Puesta en marcha de las actitudes y capacidades apropiadas.
3. Resolución del problema.

El pensamiento crítico, entendido como un proceso, da pie incluso a ser desarrollado en varias fases, concretamente en cinco. Veamos. Un acontecimiento que desencadene un proceso de pensamiento crítico se manifiesta como una situación que no se atendió y que provoca incomodidad o perplejidad en el sujeto. Después, este evalúa la situación para definir el objeto de sus preocupaciones. La tercera fase es de exploración en el curso de la cual hay una búsqueda de explicaciones

o de soluciones con el fin de reducir el sentimiento de incomodidad que se experimenta. La cuarta fase consiste en concebir diferentes perspectivas para que surjan formas de pensar y de actuar que convengan en dicha situación. La fase final es de integración de ideas y sentimientos contradictorios, lo cual conduce a la resolución de la situación. En resumen, las fases del pensamiento crítico entendido como un proceso son las siguientes:

1. Aparición de una situación que no se atendió (incomodidad interna).
2. Evaluación de la situación.
3. Búsqueda de explicaciones o de soluciones.
4. Concepción de diferentes perspectivas.
5. Resolución de la situación (comodidad interna).

Ahora bien, el pensamiento crítico no puede ser considerado como una receta que se aplica en cualquier situación y produce su efecto. El pensamiento crítico de cualquier tipo nunca es universal ni vale del mismo modo para cualquier individuo. Su eficacia depende de cada caso, del problema en cuestión, de la calidad o la profundidad de la experiencia que está teniendo el sujeto, lo mismo que del dominio de pensamiento que posea o de las cuestiones que pueda llegar a formularse. Nadie llega a ser un pensador crítico plenamente desarrollado; y es que el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico y las disposiciones necesarias para llevarlo a cabo son un esfuerzo que dura toda la vida.

1.2. Razones para un pensamiento crítico

Tres son las razones por las que consideramos que el pensamiento crítico es una metodología que vale la pena poner en práctica: primero, porque mejora la educación de las personas y desarrolla sus habilidades personales; segundo, porque estando como estamos en una sociedad de la información, la capacidad para discriminar críticamente las informaciones que recibimos a diario se convierte en una tarea fundamental; y tercero, porque ayuda a desarrollar la mentalidad democrática, ayudando a que el individuo sepa distanciarse de todo planteamiento dogmático y asuma su papel de ciudadano activo.

El pensamiento crítico en la educación

El desarrollo de pensadores críticos debería ser la meta de todas las instituciones educativas. Al asegurar que los estudiantes aprenden a pensar críticamente y de manera justa, aseguramos que no sólo dominen los contenidos esenciales de la materia, sino que se conviertan en personas capaces de razonar adecuadamente e integradas en la sociedad de un modo activo y crítico.

Es un hecho que las personas con educación funcionan de forma diferente que las que carecen de ella o que la tienen pero con un nivel poco desarrollado. Las personas formadas son capaces de comprender y tolerar otras formas de ver las cosas. Cambian su forma de pensar cuando la evidencia o el razonamiento lo requieren. Son capaces de interiorizar conceptos importantes dentro de una disciplina e interrelacionar esos conceptos con otros importantes. Son capaces de razonar lo suficientemente bien como para afrontar problemas complicados. En todo este proceso, el pensamiento crítico puede convertirse en una herramienta fundamental: ayuda a formar a los estudiantes para que alcancen la apertura de mente, desarrolla la capacidad operativa ante cualquier problema que surja o planteamiento al que tengan que enfrentarse y facilita la comprensión de diversos planteamientos vitales, aunque estos sean opuestos a la propia forma de pensar. El pensamiento crítico ayuda a formar personas de mente abierta que se integran en la sociedad sin caer en ningún tipo de conducta gregaria. Por esta razón, crea personas libres, difíciles de manipular y que optan por controlar su propia vida, por duras que sean las decisiones que hayan de tomar, antes que esperar que los mecanismos sociales y las instituciones tomen las decisiones por ellos.

El pensamiento crítico en la sociedad de la información

La sociedad de la información implica una constelación de habilidades ligadas tanto a la formación como al pensamiento crítico. Sin conocimientos y habilidades para desenvolverse en la sociedad de la información, hoy en día no podríamos considerar que un estudiante está plenamente formado. Pues bien, el pensamiento crítico puede proveer de herramientas para evaluar la información. Bien entendida, la sociedad de la información puede ser considerada como una dimensión del pensamiento crítico. La razón es simple. La información es una estructura básica del pensamiento que funciona en relación con otras.

Para entender cualquier contenido, cualquier comunicación humana, cualquier libro, película o mensaje de los medios, una persona debe entender no sólo la «información» que contiene, sino también su propósito, las preguntas que plantea, los conceptos que estructura la información, las conclusiones que a la que nos lleva, las implicaciones que siguen a esas conclusiones, y el punto de vista desde el que se informa.

El pensamiento crítico en este ámbito resulta imprescindible ya que poseer información no es suficiente; uno debe ser capaz de evaluarla. Nuestra mente se forma no sólo por la información que recibimos, sino también por la información que rechazamos.

Hemos de tener en cuenta que el propósito fundamental de los medios de masas no es educar, sino obtener ganancias e influir ideológicamente en la sociedad. Los medios maximizan sus ganancias diciéndole a la gente esencialmente lo que desea oír y jugando con los deseos, prejuicios y lealtades de su audiencia. Los medios alimentan la pasión de las masas hacia lo novedoso, lo sensacional y lo escandaloso. Estos fenómenos no son una cuestión de conspiración, sino de interés económico y de manipulación de la opinión pública. Por esto mismo es importante la formación en un pensamiento crítico, porque los consumidores críticos procuran información a partir de fuentes de información discrepantes y puntos de vista diferentes. No suponen que las posturas dominantes son verdaderas o que las discrepantes son falsas, ni lo inverso.

Un pensador crítico es capaz de distinguir lo plausible de lo implausible, lo creíble de lo increíble, lo probable de lo improbable. Por tanto, si deseamos que los estudiantes desarrollen una cultura de la información, no podrán hacerlo sin haber desarrollado habilidades de pensamiento crítico.

La creciente importancia del pensamiento crítico

El pensamiento crítico es cada vez más importante en nuestra sociedad. En un mundo repleto de miedo e inseguridad, las masas siguen a líderes sin pensar que tendenciosamente dividen al mundo entre el bien y el mal, y usan el engaño, e incluso a veces la fuerza y la violencia, para hacer cumplir sus puntos de vista. Diariamente nos enfrentamos con un exceso de información, y mucha de esa información ha sido manipulada para servir a grupos con intereses partidistas y no al ciudadano en particular o al bien común. Los

estudiantes necesitan tomar el control de sus ideas para reconocer sus valores, para tomar decisiones que contribuyan a su propio bien y al bien de los demás. Para hacer esto deben aprender a aprender desde un planteamiento crítico.

El pensamiento crítico puede ser muy válido para el desarrollo político de nuestras sociedades democráticas y puede favorecer la formación de verdaderos ciudadanos comprometidos con sus responsabilidades sociales. Pero también puede ser un buen instrumento a nivel económico. El pensamiento crítico puede favorecer un buen desarrollo socioeconómico a nivel global, en particular cuando se trata de favorecer una producción más racional, que tenga más en cuenta las necesidades humanas y la protección del medio ambiente.

Existe pues un acuerdo en cuanto a la importancia del pensamiento crítico como un medio para asegurar el progreso del individuo y la sociedad, y en cuanto al papel que debe desempeñar la escuela en el desarrollo del pensamiento crítico, en todos los niveles de la enseñanza.

1.3. El elemento clave del pensamiento crítico: la metacognición

El término «metacognición» hace referencia a la reflexión que el sujeto de aprendizaje realiza sobre su manera de aprender, su estilo, y las consecuencias que obtiene para posteriores aprendizajes. El resultado de esta reflexión, por tanto, debería ser la adopción de estrategias eficaces ante un problema, en lugar del acercamiento mediante un sistemático ensayo-error hasta que llegue el éxito.

A primera vista se podría definir como la cognición sobre la cognición, el conocimiento sobre el conocimiento, el pensamiento sobre el pensamiento. En la década de los setenta se empezó a utilizar este término aplicándolo inicialmente a la metamemoria; pronto se relacionó con dominios específicos, como la lectura, la comprensión, la atención, la interacción social y, a mediados de los ochenta, se replantea con fuerza la aplicación del término a la metacognición en general y la necesidad de definirlo teórica y operacionalmente. No obstante, no ha faltado quien lo ha considerado un concepto borroso, con gran diversidad de significados, que se enraíza en la historia de la filosofía, pero cuyo significado no está suficientemente claro.

Razones de la importancia de la metacognición

¿Por qué es importante la metacognición para el pensamiento crítico? Los procesos cognitivos, sobre todo el pensamiento crítico, se orientan hacia un objetivo, motivan y exigen un compromiso y un esfuerzo. Estas características ofrecen la posibilidad de descubrir las deficiencias cognitivas potenciales mediante un proceso metacognitivo que las haga conscientes. De esta forma se pueden corregir dichas deficiencias. La metacognición representa pues una condición necesaria de la mejora del pensamiento. La cognición adquiere también un carácter crucial por el hecho mismo de que facilita la transferencia.

La metacognición ayuda a:

1. Construir conocimientos y competencias con más oportunidades de tener éxito y transferibilidad.
2. Aprender las estrategias de resolución de problemas que favorecen la obtención de éxito y transferencia.
3. Ser autónomo en la ejecución de tareas y en los aprendizajes (autorregularse y pedir ayuda).
4. Desarrollar una motivación para aprender y construir un concepto de sí mismo.

La formación del pensamiento crítico puede sacar partido, como vemos, de las múltiples formas de metacognición. La metacognición puede ayudar al pensamiento crítico a:

1. Edificar y transferir el pensamiento crítico.
2. Efectuar el aprendizaje de resolución de problemas.
3. Aumentar la autonomía del pensamiento.
4. Motivar al sujeto a formar su pensamiento crítico
5. Conseguir que el sujeto se conciba como persona que posee un pensamiento crítico.

Modalidades de la metacognición

Existen tantas modalidades metacognitivas como procesos cognitivos (metarrepresentación, metamemoria, metalenguaje, metapensamiento, metaatención, metamotivación, metapercepción, metaaprendizaje). Las tres modalidades más significativas son la metamemoria, el metapensamiento y el metalenguaje.

1. Metamemoria

El término «metamemoria» hace referencia a nuestro conocimiento y conciencia acerca de la memoria y de todo aquello relevante para el registro, almacenamiento y recuperación de la información. Algunos de los aspectos más conocidos y estudiados de la metamemoria, aparte de los relativos a su desarrollo y a los procesos de «control de la realidad», hacen referencia a estimaciones sobre el conocimiento ya adquirido y a estimaciones sobre ejecuciones futuras.

2. Metapensamiento

Es más conocido como «pensamiento sobre el pensamiento». La base para esta modalidad se encuentra en el propio concepto de «metacognición» ya que se restringe cognición a pensamiento, a manipulación del conocimiento. En este sentido la mayor parte del pensamiento es metapensamiento puesto que incluye la reflexión, el volver sobre sí mismo y el autocontrol.

Reducido el pensamiento al razonamiento lógico, se hace más patente la existencia de una metalógica. En su representación dentro de la metacognición, podríamos recurrir a las distinciones entre razonamiento lógico, que implica la habilidad para alcanzar conclusiones válidas mediante la aplicación de esquemas o reglas inferenciales inconscientes, y la metalógica, que implica la conciencia metacognitiva de la lógica; a su vez, la metalógica incluye las estrategias metalógicas –coordinación relativamente sistemática y consciente de los esquemas y reglas de inferencias– y la comprensión metalógica –que implica el conocimiento acerca de la naturaleza de la lógica, incluyendo el concepto de necesidad lógica–.

3. Metalenguaje

En sentido estricto se trata de un lenguaje de segundo orden que no se refiere a la realidad extralingüística, de acuerdo con la teoría de la jerarquía de lenguajes que propuso Russell y que desarrollaron Carnap y Tarski.

En el campo de la investigación psicológica al metalenguaje le ha sustituido la habilidad metalingüística, que no se reduce a un mero hablar sobre el lenguaje, sino a un conocer, pensar y manipular cognitivamente, no sólo el lenguaje, sino la actividad lingüística de cualquier hablante y en particular del propio sujeto. Estas consideraciones nos hacen definir la habilidad metalingüística como

una habilidad metacognitiva que tiene por objeto el lenguaje (la actividad lingüística, el procesamiento lingüístico, el sistema lingüístico).

La metalingüística incorpora las actividades de reflexión y control sobre todos los componentes lingüísticos, dando lugar a que se subdivida en metafonología, metasintaxis, metasemántica y, en su caso, metapragmática (incluso metaléxico y metatexto), según se refiera respectivamente a la capacidad para conocer y manejar la fonología, la sintaxis, la semántica y la pragmática (o el léxico o el texto).

Desarrollo de la metacognición

Las actividades metacognitivas son los mecanismos autorregulatorios que utiliza un sujeto durante la resolución de un problema o al enfrentarse a una tarea y esto implica:

1. Tener conciencia de las limitaciones del propio sistema. Por ejemplo, poder estimar el tiempo que puede llevarnos una tarea determinada.

2. Conocer el repertorio de estrategias de las que disponemos y usarlas apropiadamente.

3. Identificar y definir problemas.

4. Planificar y secuenciar acciones para su resolución.

5. Supervisar, comprobar, revisar y evaluar la marcha de los planes y su efectividad.

¿Cómo puede el profesor poner en práctica la metacognición en el aula? Necesita sobre todo:

1. Comentar con los estudiantes lo que pasa por la cabeza cuando se comienza a pensar.

2. Comparar los diferentes caminos que toman los estudiantes cuando resuelven un problema y toman decisiones.

3. Precisar lo que se conoce, lo que se tiene que generar, y de qué forma puede producirse este conocimiento.

4. Dejar que los estudiantes piensen con libertad.

Para mejorar la metacognición en los estudiantes se deben reunir dos condiciones pedagógicas: emprender una actividad de búsqueda compleja y establecer una relación de mediación. Las tareas complejas y con una finalidad, en las que el sujeto debe transformar sus conocimientos anteriores en un objetivo explícito y repartido, estimulan la metacognición.

Para organizar y estructurar la metacognición, el profesor desempeña el papel de mediador que consiste en procurar momentos de

confrontación de estrategias cognitivas, a propósito de problemas complejos y con una finalidad.

Las funciones de todo mediador que quiera desarrollar la metacognición han de ser:

1. Hacer que los estudiantes emprendan actividades diferentes de las suyas.
2. Validar ciertas diligencias que llevan a cabo.
3. Proponer procedimientos clásicos.

2. Una breve historia de la idea del pensamiento crítico

Si consideramos el pensamiento crítico más como un hábito o proceso que como metodología pedagógica, descubrimos que este ha estado presente en la casi totalidad de los pensadores de la historia de la filosofía occidental. Desde Sócrates y Platón hasta Marx, el pensamiento crítico ha sido la chispa que ha encendido la aventura del pensamiento. Ahora bien, el pensamiento crítico es una metodología concreta que tiene su propia historia. El siglo XX es el que lo ha visto nacer y desarrollarse y el XXI es el tiempo en que su influencia está proliferando. Sin embargo, sin la historia general del hábito de pensar críticamente este no sería lo que es. Por esta razón consideramos importante insertarlo en una tradición mayor y más rica, con un recorrido histórico más amplio, tal y como vamos a hacer en este apartado. Y es que pensadores críticos siempre los hubo, tanto en la Antigüedad, como en la Edad Media, en el Renacimiento, durante la Ilustración y en la actualidad.

2.1. Las raíces socráticas del pensamiento crítico

Las raíces intelectuales del pensamiento crítico son tan antiguas como su etimología, que se remonta, en última instancia, a la filosofía socrática de hace 2500 años. Sócrates puso en práctica un método que a base de preguntas conseguía extraer de sus interlocutores lo que estos no podían justificar racionalmente. Su filosofía, la cual se encuentra en la base del pensamiento crítico, puede resumirse como sigue:

1. Decepcionado de los planteamientos de los primeros filósofos – sobre la naturaleza, el cosmos, etc.– decidió dedicarse a reflexionar sobre sí mismo y sobre la vida del hombre en la ciudad. Pensaba que de los seres y objetos de la naturaleza nada podía aprender; sólo de los

hombres que viven en la ciudad. Se dio cuenta de que en su momento lo más importante eran los problemas éticos.

2. Entiende la filosofía como un diálogo que hace posible la búsqueda colectiva de la verdad. Estaba convencido de que cada hombre posee dentro de sí una parte de la verdad, pero a menudo sólo puede descubrirla con ayuda de los otros. Rechazaba, por tanto, que alguien posea ya la verdad y que esta pueda ser encontrada de forma individual.

3. Su método consistía en hacer preguntas que hicieran descubrir al otro su propia ignorancia. Agobiado por las preguntas de Sócrates, el que se creía listo acababa reconociendo que no sabía nada. A partir de este momento recurría a su estrategia mayéutica (literalmente «arte de la comadrona»), intentando que el otro llegase a descubrir la verdad por y en sí mismo.

4. Sócrates no enseñó ni dictó doctrina propia alguna, ni parecía tenerla: sólo ayudaba a los demás a pensar y buscaba la verdad con ellos.

5. Con su método, Sócrates pretendía ir construyendo definiciones, cuya formulación debía encerrar la esencia inmutable o cualidades permanentes de lo estudiado o investigado. Se oponía así al convencionalismo y relativismo, inaugurando la búsqueda de esencias en filosofía.

6. La estrategia de Sócrates para, mediante la mayéutica, llegar hasta la definición verdadera, era inductiva: del análisis y examen de casos particulares se llegaba a una generalización que nos diese la definición buscada.

Sócrates estableció el hecho de que uno no puede depender de la «autoridad» para tener un buen conocimiento y comprensión. Además demostró que las personas pueden tener poder y una posición alta y, sin embargo, estar profundamente confusos y ser irracionales. Sócrates estableció no sólo la importancia de hacer preguntas profundas que indagaran en el pensamiento antes de aceptar ideas como dogmas de fe, sino también la importancia de buscar pruebas, examinando de cerca el razonamiento y la hipótesis, el análisis de conceptos básicos, y previendo las implicaciones no sólo de lo que se dice sino de lo que se hace. Su método de interrogatorio ahora se conoce como «método socrático» y es la mejor estrategia conocida para enseñar a pensar. En su modo de cuestionar a sus interlocutores, Sócrates destacó la necesidad de pensar guiados por la claridad y por la coherencia lógica.

En Sócrates encontramos el origen de la tradición del pensamiento crítico, ya que en sus enseñanzas aprendemos a cuestionar reflexivamente las creencias comunes y las explicaciones establecidas como oficiales. Sócrates nos enseña a distinguir cuidadosamente las creencias que son razonables y lógicas de las que no tienen importancia, a pesar del atractivo con que se nos puedan presentar, por más que puedan servir a nuestros intereses creados, y por muy cómodos o confortables que nos podamos sentir siguiéndolas.

Las enseñanzas de Sócrates fueron seguidas principalmente por el pensamiento crítico de Platón, Aristóteles y los escépticos griegos, todos los cuales hicieron hincapié en que las cosas son a menudo muy diferentes de lo que parecen ser y que sólo la mente entrenada está preparada para ver más allá de las apariencias de las cosas. Todos estos autores enseñaron que los seres humanos solemos quedarnos en la superficie de las cosas, en las apariencias engañosas, pero que si nos esforzamos intelectualmente podemos llegar a lo que realmente está por debajo de la superficie, esto es, a las realidades más profundas. A partir de esta antigua tradición griega surgió la necesidad para cualquier persona que aspira a comprender las realidades más profundas de pensar sistemáticamente, de un modo razonado y crítico, ya que sólo desde este tipo de pensamiento podemos responder a las objeciones que la realidad nos plantea y conseguir llegar más allá de la superficie.

2.2. El pensamiento crítico en la Edad Media

En la Edad Media la tradición del pensamiento crítico fue desarrollada en los escritos y las enseñanzas de pensadores tales como Pedro Abelardo, Tomás de Aquino o Guillermo de Ockham. Todos estos pensadores tenían en común la aplicación del «método escolástico», el cual salvando las diferencias temporales podría ser entendido como un antecedente del actual pensamiento crítico.

Por «método escolástico» entendemos un método que, aplicado a la filosofía y a la teología, se caracteriza por el empleo, tanto para la investigación como para la enseñanza, de un sistema constante de nociones, distinciones, definiciones, análisis proposicionales, técnicas de razonamiento y métodos de disputa. Estas nociones se tomaron prestadas de la lógica aristotélica y boeciana, y más tarde de la lógica terminista.

En realidad podemos distinguir dos tipos de métodos en escolástica:

1. Métodos constructivos, como son el método sintético o deductivo de la primera escolástica o el método analítico de comienzos de la segunda escolástica y el analítico-sintético de la segunda escolástica.

2. Métodos pedagógicos o didácticos. Ejemplos de estos son el comentario de texto, la exposición sistemática, la argumentación silogística o las reglas metodológicas de Pedro Abelardo.

La formación del método didáctico de la escolástica fue el resultado de un largo proceso. A finales del siglo XI ya es patente la decadencia de las escuelas monásticas y el auge de las escuelas urbanas –catedralicias o episcopales– así como escuelas comunales a cargo de los concejos. El método tradicional se basaba en la enseñanza de las siete artes liberales y la exposición de las «autoridades» (principalmente los Santos Padres de la Iglesia) mediante una hermenéutica rudimentaria.

Toda esta metodología en crisis vino al traste cuando Pedro Abelardo rompe con el método tradicional en su obra *Sic et non*. Abelardo propone que, mediante la duda sobre el sentido de las sentencias de los Padres, lleguemos a interrogarnos, a buscar más a fondo; a través de esta puesta en cuestión teórica es como alcanzaríamos la verdad. La pregunta constante representa la primera clave o llave de la sabiduría. Superando la exégesis tradicional se introduce la dialéctica en el método escolástico.

Las reglas que propone Abelardo son las siguientes:

1. Tener presente si el texto está manipulado, mal traducido o si uno mismo no lo comprende.

2. Tener presente si un enunciado controvertido ha sido modificado después por el autor.

3. Valorar un enunciado teniendo en cuenta las circunstancias.

4. Advertir si los mismos términos en autores diferentes tienen significados diferentes.

5. Distinguir los géneros literarios y no colocar en el mismo nivel las Escrituras y sus intérpretes. A estos últimos hay que juzgarlos con libertad.

El método escolástico alcanza su madurez durante los siglos XII y XIII en las Universidades urbanas. Los pasos para la enseñanza que se seguían eran: la lectura (*lectio*), la cuestión (*quaestio*) y la disputa (*disputatio*). Este esquema de aprendizaje resalta el papel de la lectura, a lo que se suma cierta influencia de los diálogos platónicos y del método socrático; se ve claramente la importancia del debate filosófico en el proceso de comprensión. Detengámonos un poco en este método.

La *lectio* como clase podía ser una exposición breve. El profesor lector tenía como obligación impartir la *lectio* todos los días. Este método tiene un fuerte carácter analítico ya que descompone, divide y subdivide el texto en busca de la comprensión final de su estructura y el significado del texto.

Después venía la *quaestio*. Ante la necesidad de aclarar un término o de comprender un concepto o la oposición entre autoridades, se suscitaban dificultades, es decir, *quaestiones*. Con la *quaestio* se va más allá del texto y se entra en una fase interpretativa y creadora, en la que es posible poner en cuestión tesis generalmente admitidas. Se trata de encontrar argumentos convincentes a nuevos problemas surgidos por la propia evolución doctrinal de la Escolástica o por nuevas teorías de origen greco-árabe o por nuevas sensibilidades. El profesor pasa de ser un exégeta a ser un maestro, va más allá del juego de autoridades y aborda las «cuestiones» por medio de razones que descubran la raíz de las cosas.

Por último se iniciaba la *disputatio*, la cual consistía en un debate o disputa pública sobre una cuestión de interés general en la que podían intervenir varios maestros. La *disputatio* no tenía periodicidad establecida. Se celebraban bajo la dirección de un maestro. Era anunciada con antelación en las diferentes escuelas.

2.3. El renacer del pensamiento crítico

Como acabamos de ver, durante el Medievo no dejó de practicarse el pensamiento crítico. No obstante, la Edad Media si se ha caracterizado por algo ha sido por el predominio del dogmatismo y la excesiva influencia del pensamiento religioso sobre el filosófico. Contra esta excesiva influencia del pensamiento único se revelaron los pensadores de la Ilustración. Pero este proceso había comenzado unos siglos antes.

En el Renacimiento (siglos XV y XVI), una gran cantidad de pensadores comenzó a cuestionar críticamente todo lo que hacía referencia a la religión, el arte, la sociedad, la naturaleza humana, el derecho y la libertad. Se llegó a la conclusión de que la mayoría de los ámbitos de la vida humana tenían la necesidad de ser analizados y criticados. Entre estos pensadores podemos destacar a Erasmo.

Por otra parte, y saliendo del Renacimiento, Francis Bacon, en Inglaterra, fue uno de los impulsores de teorías que hoy reconoceríamos como pensamiento crítico. Reconoció explícitamente que la mente no se puede dejar sola, según sus tendencias naturales.

Promulgó la importancia de estudiar el mundo de un modo empírico. Él sentó las bases de la ciencia moderna con su énfasis en los procesos de recopilación de información. También llamó la atención sobre el hecho de que la mayoría de la gente, si se deja que actúe según sus tendencias naturales, desarrolla malos hábitos de pensamiento, a los que él llamó «ídolos»; estos nos llevan a creer en lo que es falso o engañoso. Bacon distinguió cuatro tipos de ídolos:

1. Los ídolos de la tribu: las formas en que nuestra mente, según su naturaleza, tiende a engañarse.

2. Los ídolos de la caverna: las formas propias de cada hombre que le pueden conducir a error.

3. Los ídolos del foro: las formas en que las palabras son mal usadas y producen engaños en nuestra mente.

4. Los ídolos del teatro: nuestra tendencia a quedar atrapados en los sistemas convencionales de pensamiento.

Su libro *Novum organum* puede ser considerado uno de los primeros textos de pensamiento crítico.

Pocos años más tarde en Francia, Descartes escribió lo que podría llamarse el segundo texto en el pensamiento crítico, *Discurso del método*. En él, Descartes argumentó la necesidad de un método sistemático especial que pueda guiar el pensamiento. Defendió la necesidad de pensar con una mayor claridad y precisión. Su método de pensamiento crítico se basó en el principio de la duda sistemática; cada parte del pensamiento, según él, debe ser cuestionada, puesta en duda, y probada.

Las reglas del método se remiten a la razón, una razón matemática: las reglas son reglas de un saber matemático. Estas reglas se reducen a cuatro:

1. No aceptar jamás cosa alguna por verdadera que no supiese con evidencia que lo es: es decir, evitar cuidadosamente la precipitación y la prevención; y no comprender nada más en mis juicios que lo que se presentase tan clara y distintamente a mi espíritu que no tuviese ocasión de ponerlo en duda.

2. Dividir cada una de las dificultades que examinase en tantas partes como pudiera y que fueran necesarias para resolverlas mejor.

3. Conducir por orden mis pensamientos, comenzando por los objetos más simples y más fáciles de conocer, para ascender poco a poco, como por grados, hasta el conocimiento más complejo; suponiendo incluso el orden entre aquellos que no se preceden naturalmente unos a otros.

4. Hacer en todo enumeraciones tan enteras, y revisiones tan generales, que llegase a estar seguro de no omitir nada.

Para saber cómo aplicar estas reglas primero habría que saber cómo funciona el conocimiento en el hombre. El primer acto de conocimiento es la intuición. El objeto del conocimiento son unos datos elementales captados mediante la intuición: las naturalezas simples. El único criterio de verdad es la evidencia. No debemos tomar nada como verdadero a no ser que sea evidente por sí mismo, de tal forma que es mejor no estudiar nunca que ocuparse de objetos difíciles y dudosos. Así, se rechazan todos los conocimientos sólo probables. La evidencia se define mediante dos características: la claridad y la distinción. Descartes entiende por claro aquello presente y manifiesto a un espíritu atento y por distinto aquello que es preciso y diferente a todo lo demás. Así, una idea es clara cuando sus partes están separadas entre sí: la idea tiene claridad interior. Como vemos, Descartes no sólo planteó un método de pensamiento crítico, sino que en cierta medida ya estaba aplicando al mismo una especie de planteamientos metacognitivos.

2.4. El pensamiento crítico en la modernidad

Aunque posiblemente sea Platón quien primero aplicó el pensamiento crítico a la política, como muestran sus obras *La República*, *El político*, *Las Leyes* o su *Carta VII*, Aristóteles continuó este trabajo en su *Política*, e incluso podemos ver un intento parecido en *Sobre el gobierno tiránico del Papa*, un panfleto que Guillermo de Ockham escribió contra Juan XXII, oficialmente podemos considerar que este paso se produjo en la Italia renacentista. Maquiavelo con su libro *El Príncipe* realizó un análisis crítico de la política de la época, y sentó las bases para el pensamiento político moderno. Se negó a asumir que el gobierno funcionara asentado en un poder absoluto, y abogó por un republicanismo que aún hoy en día sigue siendo válido.

Lo que Maquiavelo inició en Italia, Hobbes y Locke lo desarrollaron dos siglos después en Inglaterra. Estos autores no aceptaron la imagen tradicional de la política dominante en el pensamiento de su época. Tampoco aceptaron como algo necesariamente racional lo que se consideraba normal en su época. Ambos consideraron que el espíritu crítico podía abrir nuevas perspectivas de aprendizaje. Hobbes adoptó una visión naturalista del mundo en el que todo tenía que ser explicado por la evidencia y el razonamiento. Locke defendió un análisis de

sentido común de la vida cotidiana y el pensamiento. Él sentó las bases teóricas para el pensamiento crítico sobre los derechos humanos básicos y las responsabilidades de todos los gobiernos a presentar a la crítica razonada de ciudadanos reflexivos.

Gracias a este ambiente de libertad intelectual y al espíritu crítico de esta época, pensadores como Robert Boyle (en el siglo XVII) y Sir Isaac Newton (en el siglo XVII) pudieron realizar su trabajo aplicando el pensamiento crítico al ámbito científico. Boyle criticó duramente la teoría de la sustancia que habían mantenido los que le habían precedido, inaugurando la química moderna. Newton, a su vez, desarrolló un nuevo marco de pensamiento, el cual se basaba en la crítica de la visión del mundo tal y como tradicionalmente se había mantenido. Newton desarrolló el pensamiento que había heredado de pensadores tales como Copérnico, Galileo y Kepler. Después de Boyle y Newton, la imagen tradicional del mundo natural que tradicionalmente se había mantenido desde la antigüedad hubo de ser abandonada en favor de un nuevo punto de vista basado enteramente en datos rigurosamente analizados, la experimentación y el razonamiento.

Otra importante contribución al pensamiento crítico fue realizada por los pensadores de la Ilustración francesa: Montesquieu, Voltaire y Diderot. Todos ellos mantienen la premisa de que la mente humana, cuando se encuentra dirigida por la razón, es más capaz de averiguar la naturaleza del mundo social y político. Es más, para estos pensadores, la razón debe volverse sobre sí misma, a fin de determinar las debilidades y fortalezas del propio pensamiento. La máxima de la Ilustración fue que todo punto de vista había de ser sometido a un análisis serio y a la crítica. Creían que toda autoridad debía de someterse al escrutinio público y a un cuestionamiento crítico razonable.

Los pensadores del siglo XVIII ampliaron nuestra concepción del pensamiento crítico, llegando a aplicar el mismo a prácticamente todos los ámbitos de las ciencias humanas. Aplicando el pensamiento crítico a las cuestiones económicas, Adam Smith escribió su obra *La riqueza de las naciones*. Aplicándolo a la concepción tradicional de lealtad al rey, en América se produjo la Declaración de la Independencia. Aplicado este criticismo a la razón misma, Kant concibió su *Crítica de la razón pura*.

En el siglo XIX, el pensamiento crítico se extendió aún más en el ámbito de la vida social humana gracias a los escritos Comte y Spencer. Introduciéndolo en los problemas del capitalismo, dio como resultado la crítica social y económica que elaboró de Karl Marx. Aplicado a la

historia de la cultura humana y la base de la vida biológica, Darwin lo enfocó en su teoría de la evolución, la cual expuso en sus obras *El origen de las especies* y *El origen del hombre*. Sigmund Freud lo aplicó al estudio de la mente inconsciente. También se aplicó al estudio a las culturas y del lenguaje, dando como resultado la creación del campo de la antropología cultural y la lingüística.

2.5. El pensamiento crítico en el mundo contemporáneo

El pensamiento crítico entendido como una actitud y como un modo de pensar tiene su historia, como acabamos de ver. Sin embargo, cuando hablamos propiamente de pensamiento crítico del modo en que ha sido expuesto en el apartado anterior hemos de centrarnos en el siglo XX. Así, hemos de remontarnos hasta 1906, año en que el darwinista social William Graham Sumner publica su estudio *Folkways: A study of the sociological importance of usages* en el que documentó la tendencia de la mente humana para pensar de un modo etnocentrista y en el que exponía la necesidad del pensamiento crítico en la vida y en la educación. «El sentido crítico –nos dice el autor– es un producto de la educación y la formación. Se trata de un hábito mental. Es una condición primordial para el bienestar humano que los hombres y las mujeres en la cual deben ser entrenados. Es nuestra única garantía contra la ilusión, el engaño, la superstición y la incompreensión sobre nosotros mismos y nuestras circunstancias terrenales».

Este texto inspiró al psicólogo, filósofo y educador americano John Dewey y dio pie para que escribiese en 1916 su libro *Democracy and education*, el cual podemos considerar como el acta del nacimiento del pensamiento crítico. Dewey utilizó el término «pensamiento reflexivo» para referirse al pensamiento crítico y lo definió como «la cuidadosa, activa y persistente consideración acerca de una creencia o forma de conocimiento a la luz de las evidencias que los sustentan y las ulteriores conclusiones a las que se pueden llegar». Con esta definición queda claro que Dewey percibía el pensamiento crítico como un proceso activo, contrastándolo con el tipo de pensamiento en el cual sólo se reciben ideas e informaciones de alguien más. Según esta definición, el pensamiento crítico no puede ser considerado como un proceso pasivo, sino esencialmente como un proceso activo en el cual el individuo mismo reflexiona, se cuestiona y se documenta.

Esta misma corriente de pensamiento es la que siguió Robert Glaser quien, apoyándose en las ideas de Dewey, definió el pensamiento crítico abordándolo desde tres perspectivas:

1. La disposición a considerar cuidadosamente los aspectos y problemas relacionados con la experiencia propia del individuo.
2. El conocimiento de los métodos de razonamiento y cuestionamiento lógicos.
3. Algunas habilidades en la aplicación de estos métodos.

Para Glaser el pensamiento crítico requiere de un esfuerzo persistente para examinar cualquier creencia o forma de conocimiento a la luz de las evidencias que lo apoyan y las conclusiones a las que se pueden llegar.

Ahora bien, la plena madurez del pensamiento crítico llega en la década de los ochenta. Una de las contribuciones más importantes en el desarrollo de la tradición sobre pensamiento crítico es la de Robert Ennis, cuya definición es ampliamente utilizada. Para Ennis, el pensamiento crítico es el pensamiento reflexivo y razonado, centrado en decidir en qué creer o dejar de creer. La definición de Ennis coincide con las dos anteriores en cuanto a percibir el pensamiento crítico como razonado y reflexivo, pero añade la idea de la toma de decisiones, la cual no está presente en las definiciones anteriores.

Otra contribución importante y más actual es la del investigador Richard Paul, quien define el pensamiento crítico como «aquella forma de pensamiento acerca de cualquier tema, contenido o problema en el cual el individuo mejora la calidad de sus ideas al apoderarse cuidadosamente de las estructuras inherentes al pensamiento e imponiendo sobre ellos patrones intelectuales». Un aspecto interesante de esta definición radica en la atención que Paul le brinda a un aspecto del pensamiento crítico sobre el que coinciden investigadores y educadores: la idea de que la única forma posible de desarrollar nuestras propias habilidades para el pensamiento crítico es a través de la reflexión acerca de nuestros propios pensamientos, proceso al que también se le conoce como metacognición.

Por último conviene tener en cuenta a Matthew Lipman, uno de los pedagogos que más han hecho por el pensamiento crítico gracias al programa creado por él, Filosofía para niños, y que cuenta con asociaciones que se dedican a su aplicación en todo el mundo. Lipman afirma que el pensamiento crítico es un pensamiento capaz y responsable que facilita el juicio porque se basa en criterios, es auto-

correctivo y sensible al contexto. De lo que expone Lipman, lo mismo que de Ennis y Paul nos centraremos con más detenimiento en el siguiente apartado.

3. Modelos de aplicación del pensamiento crítico

La expresión «pensamiento crítico» puede resultar engañosa, ya que puede entenderse como técnica o modo de desarrollar el pensamiento, de potenciar la toma de decisiones o de generar habilidades intelectuales. Sin embargo, dependiendo del autor, podemos encontrar diferentes significados aplicables al pensamiento crítico. Por esta razón parece adecuado que, para llegar a una mejor definición de lo que pueda ser el pensamiento crítico, nos centremos en la forma que tienen algunos autores de entenderlo; concretamente lo haremos en tres: Ennis, Paul y Lipman. Los conceptos que elaboran estos autores proponen una articulación de los principios y argumentos con objeto de apoyar la definición de pensamiento crítico con que se relacionan. Si bien existen múltiples diferencias, de ellos podemos extraer tres convergencias principales que nos ayudarán a comprender mejor qué es el pensamiento crítico, a saber: 1) apela a muchas habilidades de pensamiento; 2) requiere de información y conocimientos para manifestarse; 3) implica una dimensión afectiva.

3.1. Robert H. Ennis

Ennis definió el pensamiento crítico como un pensamiento razonado y reflexivo orientado a una decisión de qué creer o hacer. El pensamiento crítico no se limita a unas habilidades, sino que también incluye actitudes.

La concepción de Robert Ennis responde a un conjunto de criterios a partir de los cuales se aprecia su valor. Esta concepción es relativamente exhaustiva y abarca una cantidad importante de operaciones cognitivas. Adopta además una perspectiva amplia, que incluye sobre todo las actitudes propias del pensamiento crítico. Esta concepción se presenta también como inacabada, es decir, abierta a la crítica y a la mejora.

En su artículo de 1962, *A concept of critical thinking*, Ennis concibió la noción de pensamiento crítico como la evaluación adecuada de los enunciados, y llegó a formular una lista de aspectos que facilitan la elaboración de criterios. Ahora bien, más tarde cambió su definición

enfocándola no sólo a la evaluación de los enunciados, sino también a la decisión de qué hacer o creer.

Con la expresión «qué creer o hacer» se destaca que con el pensamiento crítico se evalúan los enunciados (en los que creemos) y las acciones (que llevamos a cabo). Según Ennis, esta definición hace referencia a las capacidades y a las actitudes. El mismo autor presenta una lista de doce capacidades con las que propone indicadores, y menciona catorce actitudes.

Capacidades propias del pensamiento crítico

1. Concentración en un asunto.
2. Análisis de los argumentos.
3. Formulación y resolución de proposiciones de aclaración o réplica.
4. Evaluación de la credibilidad de una fuente.
5. Observación y valoración de informes de observación.
6. Elaboración y valoración de deducciones.
7. Formulación y valoración de inducciones.
8. Formulación y valoración de juicios de valor.
9. Definición de términos y evaluación de definiciones.
10. Reconocimiento de suposiciones.
11. Cumplimiento de las etapas del proceso de decisión de una acción.
12. Interacción con los demás (por ejemplo, presentar argumentos a otras personas, en forma oral o escrita).

Actitudes características del pensamiento crítico

1. Procurar una enunciación clara del problema o de la postura.
2. Tender a buscar las razones de los fenómenos.
3. Mostrar un esfuerzo constante por estar bien informado.
4. Emplear fuentes verosímiles y mencionarlas.
5. Considerar la situación en su conjunto.
6. Mantener la atención en el tema principal.
7. Procurar conservar el ánimo inicial.
8. Examinar las diversas perspectivas disponibles.
9. Manifestar una mente abierta.
10. Mostrar una tendencia a adoptar una postura (y a modificarla) cuando los hechos lo justifiquen o existan razones suficientes para hacerlo.

11. Buscar precisiones en la medida en que el tema lo permita.
12. Adoptar una forma ordenada de actuar al tratar con varios actores que formen parte de un conjunto complejo.
13. Procurar la aplicación de las capacidades del pensamiento crítico.
14. Considerar los sentimientos de los demás, así como su grado de conocimiento y madurez intelectual.

La lista detallada de actitudes y capacidades, con sus numerosas especificaciones, puede llegar a ser útil para la enseñanza, el desarrollo de programas y su evaluación. Por lo demás, tal y como señala Ennis, esta concepción ofrece una orientación general, si bien no indica qué enseñar, ni cómo ni cuándo. Ennis también propone una lista abreviada de diez elementos interdependientes que caracterizan el pensamiento crítico.

Lista resumida de diez elementos

1. Evaluación de la credibilidad de las fuentes.
2. Reconocimiento de las conclusiones, razones y suposiciones.
3. Valoración de la calidad de un argumento, incluso la aceptabilidad de las razones, suposiciones y hechos en los que se apoya.
4. Elaboración de un punto de vista propio sobre el tema, así como de su justificación.
5. Formulación de proposiciones de aclaraciones pertinentes.
6. Concepción de experiencias y evaluación de proyectos de la experiencia.
7. Definición de términos en función del contexto.
8. Manifestación de una mente abierta.
9. Realizar un esfuerzo constante por estar bien informado.
10. Formulación de conclusiones cuando la situación lo justifique.

Esta lista abreviada de las capacidades y actitudes interdependientes, en virtud de su sencillez, puede ser útil en el momento de establecer objetivos relacionados con el pensamiento crítico para el diseño de un programa escolar o un curso en particular que aborde una materia específica.

3.2. *Richard W. Paul*

Paul señala que el pensamiento crítico es disciplinado y autodirigido, y ejemplifica las perfecciones del pensamiento adecuado ante un modo o área particulares de mentalidad. Este autor destaca tres dimensiones importantes del pensamiento: 1) su perfección, 2) sus elementos y 3) sus áreas. A estas tres dimensiones tendríamos que añadir el cultivo del carácter, sin el cual resultaría imposible el desarrollo de aquellas.

La perfección del pensamiento

Los criterios de un pensamiento perfecto son la claridad, precisión, conveniencia, lógica, profundidad y pertinencia. Estos criterios tienen lugar siempre, sin importar la disciplina o el área de pensamiento que los genere. Estos criterios son los que generarán un pensamiento crítico, que se contrapone al pensamiento acrítico caracterizado por la vaguedad, la imprecisión, los planteamientos ilógicos y la superficialidad.

Los elementos del pensamiento

Si se van a evitar las imperfecciones del pensamiento, se debe ser capaz de tener cierto dominio de sus elementos. Estos incluyen la comprensión y la capacidad de formular, analizar y evaluar los elementos siguientes:

1. El problema o la pregunta de que se trate.
2. La función o el objetivo del pensamiento.
3. El marco de referencia o los puntos de vista pertinentes.
4. Los supuestos formulados.
5. Las ideas y los conceptos centrales pertinentes.
6. Las teorías y los principios utilizados.
7. Las pruebas, los datos o razones expuestos.
8. Las interpretaciones y las afirmaciones expresadas.
9. Las inferencias, el razonamiento y las líneas de pensamiento formuladas.
10. Las implicaciones y las consecuencias que se derivan de ello.

Las áreas del pensamiento

Todo lo que se ha dicho ha de poder aplicarse a un campo disciplinario o a un área de pensamiento, por ejemplo, designar los

conceptos fundamentales, las teorías básicas, así como las corrientes de pensamiento en el seno de una disciplina particular.

El cultivo del carácter

En opinión de Paul, hay dos formas de pensamiento crítico. Una forma es el que podríamos considerar débil, llamado sofisticado, y que sirve a los intereses de un individuo o de un grupo particular, con exclusión de otras personas o grupos importantes. La segunda forma de pensamiento crítico es el fuerte, llamado también equitativo; este pensamiento crítico fuerte toma en cuenta los intereses de una diversidad de personas o grupos, consiguiendo integrar las habilidades del pensamiento crítico y los valores de verdad, racionalidad y autonomía.

Para que una persona se convierta en un pensador crítico en sentido fuerte es necesario que se cultiven al menos estos siete rasgos del carácter:

1. Humildad intelectual, que implica ser consciente de las limitaciones de los conocimientos propios y tener sensibilidad ante las partes participantes y ante los prejuicios que traen aparejados los puntos de vista propios.

2. Valor intelectual, que predispone a examinar y evaluar de manera equitativa las ideas, creencias o puntos de vista que no se comparten del todo, y hacerlo sin tomar en cuenta las reacciones negativas que pudiesen suscitar.

3. Solidaridad intelectual, que consiste en reconocer la necesidad de ponernos en el lugar de los demás para comprenderlos en realidad.

4. Integridad intelectual, gracias a la cual admitimos la necesidad de ser fieles al pensamiento propio, de ser constantes en la aplicación de los criterios intelectuales propios y de actuar conforme a las normas con el mismo rigor respecto de hechos y pruebas que exige a los adversarios.

5. Perseverancia intelectual, que es la voluntad de investigar y profundizar las certezas e intuiciones intelectuales, a pesar de las dificultades, obstáculos y frustraciones que resulten.

6. Fe en la razón, que es la confianza en que en el largo plazo los propios intereses fundamentales y los de la humanidad en general serán la mejor herramienta para el libre ejercicio de la razón; esta fe consiste en fomentar que los individuos lleguen a sus propias conclusiones gracias al desarrollo de sus propias facultades racionales.

7. Sentido intelectual de la justicia, que es la voluntad de considerar todos los puntos de vista con comprensión y de evaluarlos a partir de los mismos criterios intelectuales, sin que participen los sentimientos propios o intereses particulares, ni siquiera sentimientos o intereses de amistades, comunitarios o nacionales.

Estos rasgos se aplican a todas las áreas o modos de conocimiento, no sólo a alguno en especial. Por otra parte, cada uno de estos rasgos intelectuales se desarrolla mejor al mismo tiempo que lo hacen los demás; son interdependientes. Tomemos como ejemplo la humildad intelectual. Tomar conciencia de las limitaciones del propio conocimiento requiere el valor intelectual de admitir la propia ignorancia y prejuicios. Descubrir nuestros prejuicios exige solidaridad intelectual para poder razonar dentro de un marco de puntos de vista ajenos. Para realizar todo esto se necesita también perseverancia intelectual, la cual no es posible si no hay confianza en la razón. Asimismo, se debe tener un sentido intelectual de la justicia, esto es, saber reconocer la responsabilidad intelectual de las propias conclusiones, así como saber valorar equitativamente y con respeto los puntos de vista opuestos al propio, con el fin de no descalificarlos y rechazarlos arbitrariamente a causa de la propia ignorancia y los prejuicios de cada uno.

3.3. Matthew Lipman

Lipman es conocido por haber creado el programa «Filosofía para Niños» (FpN), el cual es desarrollado y promovido por una red de asociaciones extendidas por todo el mundo. Los objetivos que dicho programa se propone alcanzar al ser llevado a la práctica en la educación escolar son, en síntesis, los siguientes:

1. Mejora de la capacidad para razonar.
2. Desarrollo de la creatividad.
3. Crecimiento personal e interpersonal.
4. Desarrollo de la comprensión ética.
5. Desarrollo de la capacidad para encontrar significado en la experiencia.

Para alcanzar tales objetivos, el programa cuenta con una serie de materiales creados expresamente para ser usados en las aulas de educación infantil hasta los dieciocho años, y también en la educación de adultos. Todo el programa, en su conjunto, apuntaría a un objetivo básico: el buen juicio, esto es, que los y las estudiantes desarrollen un

modo de pensamiento que Lipman llama pensamiento de alto nivel, también traducido a veces como «pensamiento complejo»; un modo de pensamiento que es al mismo tiempo crítico y creativo.

El objetivo de todo el programa educativo, y en especial el de la Filosofía para Niños, es que los y las estudiantes aprendan a pensar. Y aprender a pensar significa adoptar una perspectiva de pensamiento complejo para una vida personal y comunitaria plena. La convicción que subyace en esta propuesta educativa es que no se puede conseguir que lleguemos a ser personas autónomas y solidarias si no es promoviendo un medio educativo que sea una comunidad de búsqueda, comunidad de cuestionamiento o comunidad de investigación (*community of inquiry*). Y correlativamente no se puede conseguir semejante comunidad si no se promueve en sus miembros un modo de pensar y de actuar que sea cada vez más consciente, más autónomo y más solidario.

Hay en este programa educativo un compromiso explícito con los valores morales y políticos que definen una democracia plena, participativa e integral. Valores como la búsqueda sincera de la verdad, el respeto por los demás y por uno mismo, la esperanza en que la libre investigación y discusión en un marco de respeto mutuo nos han de conducir a un mundo mejor, la renuncia voluntaria a los intereses mezquinos en pro de una comunidad más justa, son algunos de los motores de este programa. Utilizarlo solamente como un instrumento al servicio del desarrollo de destrezas cognitivas sería un error que muy probablemente conduciría a que tampoco este objetivo tuviera éxito. No hay desarrollo cognitivo pleno sin un ambiente de compromiso con valores de justicia y correlativamente no promovemos un ambiente de compromiso con la justicia si se descuida el desarrollo cognitivo pleno, que incluye la asimilación de los citados valores de lo justo. En resumidas cuentas, no hay desarrollo cognitivo sin pensamiento crítico.

El pensamiento crítico para Lipman se caracteriza porque:

1. Produce juicios.
2. Se apoya en criterios.
3. Es sensible al contexto.
4. Es autocorrectivo.
5. Se desarrolla en una «comunidad de investigación».

Todo razonamiento crítico tiene como resultado un juicio

A partir de la debilidad de los juicios de los niños, Lipman consideró que la enseñanza debía procurar una mejoría de los mismos. Su tesis es que «todos los juicios tienen por origen un razonamiento y todos los razonamientos dan por fruto un juicio». De aquí se deduce que, si la escuela ha de procurar una mejoría en el juicio, debe desarrollar el razonamiento crítico.

El pensamiento crítico se apoya en criterios

Fundamentar el pensamiento crítico en criterios sólidos produce un pensamiento estructurado, con cimientos fuertes. Los criterios son razones que tienen por función establecer la objetividad de los juicios. Por ejemplo, las áreas de conocimientos aplicados orientan su práctica en función de criterios apropiados: el arquitecto considera la utilidad, la seguridad y la belleza; el magistrado la legalidad y la ilegalidad. El pensamiento crítico es una forma de cumplir con estos objetivos de acuerdo con una responsabilidad cognitiva, esto es, con un sentimiento de obligación de ofrecer razones para las opiniones que se expresan.

Los criterios (normas, leyes, reglas, etc.) tienen una naturaleza heterogénea. Es posible seleccionar los criterios, entendidos como razones que apoyan a los juicios, con la ayuda de dos categorías: los metacriterios (coherencia, fuerza, conveniencia) y los megacriterios (verdadero, falso, justo, bueno, bello...).

Según Lipman, los criterios figuran entre los instrumentos más válidos de los procedimientos racionales. Para enseñar a los y las estudiantes cómo desarrollar su pensamiento crítico parece esencial que aprendan a reconocer críticamente estos criterios.

El pensamiento crítico es sensible al contexto

El pensamiento crítico permite tener en cuenta las circunstancias particulares en el momento de la aplicación de las reglas a los casos concretos. Esta sensibilidad implica reconocer las circunstancias de excepción o las irregularidades, las limitaciones especiales y las configuraciones globales. Esto se produce cuando, por ejemplo, se considera una observación a la luz del conjunto total del discurso.

Como ejemplo claro de cómo aplicar las normas a los casos concretos, Lipman ponía como ejemplo los casos del derecho y la medicina. Las dos áreas requieren de la aplicación de principios

(criterios) a casos prácticos (juicio), lo mismo que de una gran sensibilidad ante los casos particulares (el contexto).

El pensamiento crítico es autocorrectivo

Ser capaz de corregir la forma de pensar, al detectar las debilidades y rectificarlas, constituye una característica más del pensamiento crítico. Si partimos del hecho de que una buena parte del acto de pensar se desarrolla de una manera acrítica, con un desarrollo que se deja llevar más por las asociaciones tipificadas de antemano que por la reflexión racional, sin preocuparse de la veracidad ni de la validez, llegamos a que es importante reflexionar en la forma de pensar para rectificar métodos y procedimientos.

La comunidad de investigación

Lipman cree que el enfoque de la «comunidad de investigación» es la pedagogía que se adapta mejor a la tarea de reforzar el razonamiento y el juicio. Este método consiste en que los y las estudiantes se escuchen entre sí, cuestionando el tema a partir de las ideas de los demás, poniendo en duda las opiniones que no se basan en razones válidas y ayudándose mutuamente para sacar las inferencias de su discusión.

La tarea del profesor dentro de esta comunidad de investigación consiste en organizar, moderar, ayudar, motivar, cooperar y participar; concretamente, he aquí algunas de las labores principales que le incumbe realizar:

1. Inicia las sesiones de trabajo y marca el modo de desarrollarlas. En las primeras semanas o meses será imprescindible que esta labor la realice el profesor, pero con la práctica es posible que algunos de los estudiantes se atrevan a hacerla.

2. Introduce la dinámica de trabajo en grupo que considere más adecuada, teniendo en cuenta el tema que se esté debatiendo o la estructura del capítulo que se va a leer, o el ejercicio que se va a desarrollar, etc.

3. Anima a que formulen preguntas sobre el texto leído, y también aporta sus propias preguntas como uno más, destacando algún tema de interés que puede haber pasado inadvertido para ellos. Pero formular preguntas no es lo mismo que exponer sus propias opiniones sobre los temas debatidos: es importante abstenerse de ofrecerlas hasta que no estemos seguros de que ello no va a ser un modo de adoctrinamiento.

4. Modera el desarrollo de los debates:

- a. recoge temas, sugerencias o cuestiones,
 - b. mantiene el turno de palabras pedidas procurando que todos puedan intervenir y evitando abusos y alejamientos del tema tratado,
 - c. pide aclaraciones, pregunta, plantea cuestiones de enlace, etc.
5. Evita sacar conclusiones definitivas y dejar cerrados los temas: en lugar de ello, pedirá a los y las estudiantes que digan o escriban las conclusiones a las que cada uno ha llegado.
6. Pide razones, argumentos, justificaciones de lo que se dice: cuestiona las posturas dogmáticas («digo esto porque sí») e impide las intervenciones que atenten contra los derechos básicos de las personas (insultos, burlas, desvelar la intimidad de alguien, etc.).
7. Propone actividades y ejercicios que ayuden a precisar o aclarar los conceptos utilizados en el desarrollo de las cuestiones.
8. Exige la asistencia a clase y el cumplimiento de las normas elementales de respeto mutuo y de cumplimiento de las tareas encomendadas.

Esta laboriosa tarea exige que el profesor o profesora ponga la mayor atención que pueda a los intereses del grupo; de este modo podrá proponer las actividades adecuadas en los momentos oportunos sin romper la dinámica de trabajo ni forzar la introducción de temas que no hayan sido previamente elegidos por los estudiantes.

A continuación enumeramos algunas de las principales actividades que forman parte de la preparación de las clases con este programa de Filosofía para Niños:

1. Lectura previa del capítulo que va a ser leído en clase. Decidir si los alumnos habrán de leer el capítulo entero o sólo una parte.
2. Detectar las ideas centrales tratadas en el capítulo o fragmento en cuestión.
3. Detectar los razonamientos (ya sean explícitos o implícitos) que puedan aparecer en las páginas seleccionadas para la lectura.
4. Previsión de los temas o cuestiones que podrían plantear los alumnos tras esa lectura en común.
5. Preparación de ejercicios, textos, cuestionarios, etc. que puedan servir para aclarar, centrar o estimular el debate.
6. Establecer la dinámica de trabajo que se piensa utilizar y la secuencia de actividades a realizar. Por ejemplo:
 - a. lectura en corro, dramatizada o escenificada del capítulo escogido;

b. debate previo por grupos y luego todos juntos o directamente todos juntos; se puede nombrar a alguien para que tome nota de las intervenciones en la pizarra; comenzando con ejercicios o comenzando directamente con el tema planteado;

c. posibilidad de grabar o filmar las sesiones de clase, para un posterior comentario entre todos de lo sucedido;

d. posibilidad de introducir la realización de murales, o los comentarios de noticias de prensa, o de algún documento sonoro o audiovisual que pueda interesar en relación con algún tema ya elegido.

En cualquier caso, hemos de huir de la improvisación a la hora de enfrentar las sesiones que se dedican a hacer filosofía con niños o con adolescentes. El desarrollo correcto de este programa exige de los profesores una dedicación profesional seria y continuada, que incluye reservar unos tiempos para la preparación de las clases. Cuando decimos que este programa persigue como objetivo la formación de una comunidad de investigación en el aula, estamos dando por supuesto que el profesor o profesora tiene que ofrecer a esa comunidad un esfuerzo mayor que el que realizan los estudiantes, dado que la aportación de cada cual ha de estar en justa proporción a sus capacidades y posibilidades. El profesor o profesora es un miembro especialmente cualificado, y si bien no debe imponer sus puntos de vista, eso no significa que deba inhibirse de la responsabilidad de conducir a la clase con una actuación flexible, pero a la vez firme, por los caminos de la investigación compartida: su papel ha de tener cierta semejanza con el de un buen árbitro en un deporte; generalmente no deberá exponer su opinión particular sobre las cuestiones que se estén debatiendo, sino exigir que todos aporten razones de lo que dicen y respeten las reglas del diálogo y las de la lógica; únicamente podrá compartir con los alumnos y alumnas sus propias opiniones cuando esté totalmente seguro de que no van a ser tomadas como «la verdad absoluta» aportada por la autoridad, que en este caso es él.

La conclusión a la que Lipman nos lleva es que, de la misma forma que se otorga confianza a las deliberaciones de un jurado popular guiado por jueces competentes, también podemos otorgar confianza a las discusiones de las comunidades de investigación guiadas por docentes cualificados. El autor concluye como sigue: «¿Qué mejor forma de preparar a los alumnos para la vida que hacerlos capaces de participar en comunidades deliberativas que traten los problemas que les aquejan?».

4. La enseñanza del pensamiento crítico

El «qué» de la educación es el contenido que deseamos que adquieran nuestros estudiantes; todo lo que queremos que los estudiantes aprendan. El «cómo» de la educación es el proceso; todo lo que hacemos para ayudar a que los estudiantes adquieran el contenido de un modo profundo y significativo. La mayoría de los educadores suponen que si exponen a los estudiantes el «qué», estos automáticamente usarán el «cómo» apropiado. Esta suposición tan común, aunque falsa, es y ha sido durante muchos años una plaga para la educación. Al enfocarse en «cubrir los contenidos» en vez de aprender a cómo aprender, la enseñanza ha fallado en enseñar a los estudiantes cómo tomar el control de su aprendizaje, cómo atraer ideas a su mente usando su mente, cómo interrelacionar ideas en y entre las disciplinas. La mayoría de los profesores conciben los métodos de enseñanza basados en las siguientes suposiciones:

1. El contenido de la clase puede absorberse con el mínimo compromiso intelectual por parte de los estudiantes.

2. Los estudiantes pueden aprender el contenido más importante sin mucho trabajo intelectual.

3. La memorización es la clave para el aprendizaje, de manera que los estudiantes necesitan almacenar mucha información (que podrán utilizar posteriormente cuando la necesiten).

Sin embargo, el objetivo de la educación es muy distinto, pues no basta con que los estudiantes adquieran unos contenidos, sino que se precisa sobre todo que interioricen unos procedimientos que puedan ser aplicados a lo largo de toda su vida. Por esta razón el pensamiento crítico si tiene alguna aplicación relevante es en educación; el pensamiento crítico es el «cómo de la educación», el cual desde la aplicación de unas estrategias de enseñanza determinadas puede desencadenar todo un proceso que lleve a la persona no sólo a tener conocimientos sino a poder aplicarlos de un modo crítico. De estos tres puntos son de los que nos ocuparemos en este apartado.

4.1. *El «qué» y el «cómo» de la educación*

Como acabamos de indicar, una barrera significativa para el desarrollo del pensamiento del estudiante es el hecho de que pocos profesores entienden el concepto o importancia del compromiso intelectual al aprender. Al ser enseñados por instructores que

primordialmente daban un sermón, muchos profesores enseñan como si las ideas y los pensamientos pudieran vaciarse en la mente del estudiante sin que se tenga que efectuar un trabajo intelectual para adquirirlos.

Para facilitar que los estudiantes se conviertan en aprendices efectivos, los educadores deben aprender lo que es el trabajo intelectual, cómo funciona la mente cuando se encuentra operando intelectualmente, lo que significa tomar las ideas en serio, tomar posesión de ellas. Por esta razón, para poder realizar todo esto, los educadores deben comprender el papel esencial del pensamiento en la adquisición del conocimiento.

Pues bien, justo aquí es donde el pensamiento crítico adquiere un papel relevante. El contenido que se quiere enseñar es el «qué» de la educación; el pensamiento crítico es el «cómo». El pensamiento crítico es un conjunto de habilidades intelectuales, aptitudes y disposiciones que pueden llevar al dominio del contenido y al aprendizaje profundo del mismo. Desarrolla la apreciación por la razón y la evidencia. Anima a los estudiantes a descubrir y a comprender los contenidos recibidos.

El pensamiento crítico es el «cómo» de la educación porque enseña a:

1. Pensar llegando a conclusiones.
2. Defender posiciones en asuntos complejos.
3. Considerar una amplia variedad de puntos de vista.
4. Analizar conceptos, teorías y explicaciones.
5. Aclarar asuntos y conclusiones.
6. Resolver problemas, transferir ideas a nuevos contextos.
7. Examinar suposiciones.
8. Evaluar hechos supuestos.
9. Explorar implicaciones y consecuencias.
10. Aceptar las contradicciones e inconsistencias de su propio pensamiento y experiencia.

El pensamiento y el contenido son inseparables, no son antagónicos sino que colaboran entre sí. No existe el pensar acerca de nada. Cuando pensamos acerca de la nada, no estamos pensando. El pensar requiere contenido, sustancia, algo en qué pensar. Por otro lado, el contenido sólo puede darse desde el pensamiento. Se descubre y crea mediante el pensamiento; es analizado y sintetizado por el pensamiento, organizado y transformado por el pensamiento, aceptado o rechazado por el pensamiento.

Enseñar un contenido de manera independiente del pensamiento es asegurar que los estudiantes nunca aprenderán a pensar hacia el interior de la disciplina; es negar a los estudiantes la oportunidad de convertirse en aprendices autónomos y motivados para toda su vida.

La clave de la conexión entre el aprendizaje y el pensamiento crítico es la siguiente: la única capacidad que podemos usar para aprender es el pensamiento humano. Si pensamos bien mientras aprendemos, aprendemos bien. Si pensamos mal mientras aprendemos, aprendemos mal. Aprender lo esencial de un contenido, digamos de una disciplina académica, equivale a pensar hacia el interior de la misma disciplina. De aquí que, para aprender biología, uno tiene que aprender a pensar biológicamente; para aprender sociología, uno tiene que aprender a pensar sociológicamente.

Los estudiantes necesitan aprender a pensar críticamente para poder aprender en cada nivel educativo. A veces el pensamiento crítico que se requiere es elemental y fundamental; por ejemplo, al estudiar un tema existen conceptos fundamentales que definen el núcleo de la disciplina y, para comenzar a apropiarlo, uno necesita dar voz a aquellos conceptos básicos, es decir, plantear con sus propias palabras lo que significa el concepto, con el fin de detallar su significado, utilizando sus propias palabras para después dar ejemplos de dicho concepto en situaciones de la vida real.

Sin que el pensamiento crítico guíe el proceso de aprendizaje, el aprendizaje por memorización se convierte en el recurso primario, donde los estudiantes olvidan aproximadamente a la misma velocidad con la que aprenden. Por ejemplo, la mayoría de los estudiantes nunca se adueñan genuinamente del concepto de democracia. Memorizan frases como una democracia es el gobierno del pueblo, por el pueblo, para el pueblo. Sin embargo, no llegan a entender lo que significa dicha definición y, cuando no saben lo que significa una definición, no pueden desarrollar o ejemplificar su significado. Además, la mayoría de los estudiantes son incapaces de distinguir entre democracia y otras formas de gobierno incompatibles con la democracia como, por ejemplo, la plutocracia. Realmente ellos no comprenden el concepto de democracia porque nunca han trabajado esa idea hacia el interior de su pensamiento comparándola con otras formas de gobierno, considerando las condiciones que debieran existir dentro de una sociedad para que funcionara una democracia, evaluando la práctica en sus propios países para determinar por sí mismos si existe una verdadera

democracia y, si no existe, cómo tendrían que cambiar las condiciones para que una democracia se llevara a cabo.

4.2. Estrategias de enseñanza del pensamiento crítico

De forma general los investigadores identifican cuatro grandes estrategias pedagógicas.

La primera consiste en ejercitar las habilidades de pensamiento crítico. Esta estrategia pedagógica agrupa las diversas técnicas de enseñanza que contribuyen a crear en clase las condiciones favorables para la adquisición de estas habilidades y sobre todo para la práctica de las mismas. Esta estrategia se centra en los siguientes puntos:

1. Exponer claramente la naturaleza de los objetivos de la enseñanza del pensamiento crítico.
2. Estructurar el tiempo y la energía en torno a este tipo de enseñanza.
3. Adoptar un ritmo de trabajo que permita a los y las estudiantes desarrollar su pensamiento.
4. Favorecer el debate y el intercambio de puntos de vista.
5. Hacer preguntas de nivel superior, exigir respuestas elaboradas.
6. Favorecer los procedimientos científicos.
7. Estimular el trabajo de equipo.

La segunda estrategia pedagógica importante concierne a la enseñanza directa de las habilidades de pensamiento crítico. Esta estrategia pedagógica agrupa las diversas técnicas que contribuyen directamente, y de forma explícita, a exponer al estudiante las diversas habilidades cognitivas que exige el ejercicio del pensamiento crítico. Las principales técnicas desarrolladas son:

1. Descomponer las habilidades de pensamiento de nivel superior en elementos más simples.
2. Presentar las diferentes etapas de la resolución de un trabajo intelectual.
3. Proponer a los estudiantes modelos sobre las distintas formas de razonar.
4. Pensar en voz alta para ilustrar las diversas etapas de un razonamiento.
5. Facilitar al estudiante encuadres o marcos del pensamiento que lo ayuden a organizar y a estructurar su proceso de pensamiento de forma sistemática.

La tercera estrategia consiste en enseñar favoreciendo el desarrollo de las habilidades metacognitivas. Los tipos de técnicas que agrupa se centran en:

1. Enseñar al alumno a planificarse.
2. El autocontrol del propio pensamiento.
3. La evaluación del propio proceso de pensamiento.

La última estrategia pedagógica importante tiene por objetivo enseñar la transferencia de las habilidades del pensamiento crítico a través de técnicas de enseñanza que favorezcan la aplicación de estas habilidades a otras situaciones que no se presenten en los programas. Para los investigadores esto es de gran importancia, porque muy a menudo podemos constatar que los estudiantes no transfieren de un campo a otro las habilidades de pensamiento que han desarrollado.

En síntesis, la investigación sobre la enseñanza del pensamiento crítico nos dice que todo programa cuyo objetivo es desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes ha de tener en cuenta tres dimensiones fundamentales:

1. El contenido de los programas debe estar organizado de tal forma que desarrolle las habilidades cognitivas específicas asociadas al pensamiento crítico.
2. Los programas deben favorecer el desarrollo de habilidades metacognitivas.
3. El requerimiento de las estrategias pedagógicas que favorecen la adquisición y la práctica de las habilidades cognitivas y metacognitivas por parte del estudiante, porque el modo de enseñar es tan importante como las habilidades intelectuales que se pretende desarrollar.

4.3. Un ejemplo de estrategia

Existen muchas formas de concretar los tres modelos de estrategias de enseñanza de pensamiento crítico que acabamos de exponer. Es más, un buen educador debería no sólo conocer algunos modelos sino ser capaz de crearlos él mismo. Pues bien, de entre todos los ejemplos que podríamos poner para ilustrar el tema, presentamos uno que recoge el espíritu de todo lo que venimos diciendo hasta ahora. Es la estrategia de preguntas socráticas que Richard Paul nos presenta en su libro *Critical thinking*. Esta estrategia consiste en la aplicación en el aula de seis tipos de preguntas. Presentamos un breve resumen de esta estrategia.

Preguntas conceptuales aclaratorias

Estimule a sus estudiantes a pensar más reflexivamente respecto a qué es exactamente lo que están pensando o lo que están preguntando, a demostrar los conceptos que apoyan sus argumentos. Básicamente son preguntas que les ayudan a profundizar más.

- ¿Por qué dice usted eso?
- ¿Qué quiere decir exactamente esto?
- ¿Cómo se relaciona esto con lo que hemos venido hablando, discutiendo?
- ¿Cuál es la naturaleza de...?
- ¿Qué es lo que ya sabemos respecto a esto?
- ¿Puede darme un ejemplo?
- ¿Lo que usted quiere decir es... o...?
- ¿Por favor, puede reformular lo que dijo?

Preguntas para comprobar conjeturas o supuestos

Comprobar conjeturas en busca de la verdad hace que los estudiantes piensen acerca de presuposiciones y creencias no cuestionadas en las que están basando sus argumentos. Esto les sacude las bases en las que se están apoyando y con eso se pretende que hagan avances hacia un terreno más sólido.

- ¿Qué más podríamos asumir o suponer?
- ¿Parece que usted está asumiendo que...?
- ¿Cómo escogió esos supuestos?
- ¿Por favor explique por qué o cómo?
- ¿Cómo puede usted verificar o negar esa conjetura, ese supuesto?
- ¿Qué pasaría si...?
- ¿Usted está de acuerdo o en desacuerdo con...?

Preguntas que exploran razones y evidencias

Cuando los estudiantes dan a sus argumentos explicaciones razonadas, ayúdelos a profundizar en ese razonamiento en lugar de suponer que es algo que se da por sentado. Las personas con frecuencia utilizan apoyos que no han sido suficientemente pensados o soportes pobremente comprendidos para sus argumentos.

- ¿Por qué está sucediendo esto?
- ¿Cómo sabe usted esto?

- ¿Puede mostrarme?
- ¿Me puede dar un ejemplo de eso?
- ¿Cuáles son las causas para que suceda...? ¿Por qué?
- ¿Cuál es la naturaleza de esto?
- ¿Son estas razones suficientemente buenas?
- ¿Podría defenderse en un juicio?
- ¿Cómo se podría refutar?
- ¿Cómo podría yo estar seguro de lo que usted está diciendo?
- ¿Por qué está pasando...?
- ¿Por qué? (siga preguntando)
- ¿Qué evidencia existe para apoyar lo que usted está diciendo?
- ¿En qué autoridad o experto basa su argumento?

Preguntas sobre puntos de vista y perspectivas

La mayoría de los argumentos se dan desde una posición o punto de vista particular. Ataque entonces la posición para mostrar a los estudiantes que existen otros puntos de vista igualmente válidos.

- ¿De qué otra manera se podría mirar o enfocar esto... parece razonable?
- ¿De qué otras maneras alternativas se puede mirar esto?
- ¿Podría explicar por qué es esto necesario o beneficioso y a quién beneficia?
- ¿Cuál es la diferencia entre... y...?
- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de...?
- ¿Cuál es la similitud entre... y...?
- ¿Qué se podría decir sobre esto...?
- ¿Qué pasa si usted compara... y...?
- ¿Qué contra argumentos se podrían usar para...?

Preguntas para comprobar implicaciones y consecuencias

Los argumentos que dan los estudiantes pueden tener implicaciones lógicas que se pueden pronosticar o predecir.

- ¿Y entonces qué pasaría?
- ¿Tienen sentido?
- ¿Son deseables?
- ¿Cuáles son las consecuencias de esa suposición o conjetura?
- ¿Cómo puede... usarse para...?
- ¿Cuáles son las implicaciones de...?
- ¿De qué manera... afecta...?

- ¿En qué forma... se conecta con lo que aprendimos antes?
- ¿Por qué... es importante?
- ¿Qué está insinuando usted?
- ¿Por qué es el mejor...? ¿Por qué?
- ¿Qué generalizaciones puede usted hacer?

Preguntas sobre las preguntas

También puede usted volverse reflexivo sobre todo el tema, volviendo las preguntas hacia las preguntas mismas. Usando las preguntas formuladas por los estudiantes en contra de ellos mismos. Devuélvalas el balón a su propia cancha.

- ¿Cuál era el punto de formular esta pregunta?
- ¿Por qué cree usted que formulé esa pregunta?
- ¿Qué quiere decir eso?
- ¿Cómo aplicar en la vida diaria?

4.4. Niveles del pensamiento crítico

Para concluir con el estudio del pensamiento crítico nos vamos a centrar en sus niveles. Existen tres niveles (literal, inferencial y crítico) y en cada uno de ellos una serie de subniveles que desarrollan capacidades específicas que muestran claramente la ruta a seguir hasta llegar al nivel más alto de los procesos de pensamiento.

Nivel literal

Esta fase puede dividirse en los siguientes niveles:

1. Percepción: toda percepción es el resultado de un proceso muy complejo que implica interacción entre los estímulos que llegan por los sentidos (aparato interpretativo) con la corteza cerebral, la mente y la personalidad del individuo. A esto hemos de añadir aquellos elementos como la historia personal, experiencia, lenguaje, etc., que hacen posible finalmente la construcción mental del estímulo en términos de significados.

2. Observación: a medida que aumentan los estímulos comenzamos a prestarles mayor atención y a fijarnos con más precisión en ellos hasta distinguirlos cabalmente.

3. Discriminación: es lo que nos hace capaces de reconocer una diferencia o los aspectos de un todo. Luego comparamos y

contrastamos; sólo entonces estamos en condiciones de nombrar e identificar algo.

4. Nombrar o identificar: consiste en utilizar palabras y conceptos para reconocer entre las demás a una persona, cosa, lugar o experiencia. Este proceso se lleva a cabo codificando la información para que esta sea utilizada en el futuro.

5. Emparejar: consiste en la habilidad de reconocer e identificar objetos cuyas características son similares o parecidas.

6. Ordenar: consiste en catalogar en secuencia la información, ya sea en orden cronológico, alfabético o según su importancia, para que pueda ser localizada en la memoria de corto o largo plazo en el futuro.

Nivel inferencial

Esta fase se divide en estos niveles:

1. Inferir: consiste en adelantar un resultado sobre la base de ciertas observaciones, hechos o premisas. Es utilizar la información de que disponemos para aplicarla o procesarla con miras a emplearla de una manera nueva o diferente.

2. Comparar-contrastar: consiste en examinar los objetos de estudio con la finalidad de reconocer los atributos que los hacen tanto semejantes como diferentes.

3. Categorizar-clasificar: consiste en agrupar ideas u objetos valiéndose de un criterio determinado que, por lo general, es lo que resulta esencial en dicha clase de objetos.

4. Describir-explicar: enumerar las características de un objeto, hecho o persona, situación, teoría, etc. Consiste en explicar o manifestar el porqué de un objeto; se trata de hacerlo claro y accesible al entendimiento, es decir, expresar lo que se quiere dar a entender o manifestar, con palabras, gestos, actitudes, esquemas, textos, etc.

5. Analizar: consiste en expresar o descomponer un todo en sus partes, siguiendo ciertos criterios u orientaciones.

6. Distinción de causas y efectos: consiste en vincular la condición que genera otros hechos, siendo estos últimos consecuencia del primero.

7. Interpretar: capacidad que consiste en explicar el sentido de una cosa, de traducir algo a un lenguaje más comprensible, como consecuencia de haber sido asimilando previamente.

8. Resumen-síntesis: es el procedimiento a través del cual se va de lo simple a lo compuesto, de los elementos a sus combinaciones. La

síntesis es un complemento del análisis que permite incorporar todos los elementos y variables identificados de una manera integral.

9. Predicción-estimación: consiste en utilizar los datos que tenemos a nuestro alcance para formular en base a ellos posibles consecuencias.

10. Generalización: consiste en abstraer lo esencial de una clase de objetos de tal forma que podamos aplicar las conclusiones extraídas a otros objetos similares. Consiste también en aplicar una regla, principio o fórmula en distintas situaciones.

11. Resolución de problemas: consiste en el manejo de una serie de habilidades que permitan a la persona identificar una alternativa viable para zanjear una dificultad para la que existan soluciones conocidas.

Nivel crítico

Es el último nivel en el cual se culmina el desarrollo de la capacidad del pensamiento crítico, porque los estudiantes están en condiciones de debatir, argumentar, evaluar, juzgar y criticar, utilizando todas las habilidades ya adquiridas en los niveles literal e inferencial.

Los niveles en los que se divide son:

1. Debatir-argumentar: es la capacidad que tiene la persona para discutir sobre algo o una cosa. Implica, por tanto, esforzarse para tener las ideas claras. Es recomendable leer sobre un asunto antes de debatir sobre él en mejores condiciones y con mayores elementos de juicio que nos permitan demostrar su verdad, siguiendo un razonamiento que produzca la certeza sobre su valor de verdad. Se ha de tener en cuenta que argumentar es la capacidad a través de la cual elaboramos un tipo de discurso en el que se pretende defender una posición, creencias, ideas, etc. sobre la base de otras ideas, creencias o afirmaciones. Se caracteriza esencialmente porque intenta defender, sustentar, justificar o explicar una posición. Implica tener la habilidad para razonar sobre una cosa o hecho y realizar propuestas ante alguien para inducirlo a adoptarla o para que simplemente la conozca. Por ejemplo, entre las actividades que los educadores pueden realizar para desarrollar esta capacidad se encuentra la organización de mesas redondas o seminarios en los que se discuta sobre un tema de interés, con la participación de representantes de cada sección, pudiendo tomar posiciones diferentes. Después, con la ayuda de un moderador llegar a conclusiones, que se constituyen en verdaderos aportes elaborados por ellos mismos, con el asesoramiento y el apoyo de sus docentes. A los estudiantes podemos ejercitarlos, ayudándolos a elaborar argumentos correctos, válidos y

persuasivos, así entrarán en contacto con sus componentes. Luego se les enseña los indicadores de argumentos de calidad que les permitan defender sus propios puntos de vista y tener tolerancia frente a puntos de vista de los demás, aún cuando difieran de sus propias apreciaciones.

2. **Evaluar-juzgar y criticar:** la habilidad de evaluar consiste en utilizar otros recursos más complejos y básicos para elaborar el análisis de habilidades del pensamiento. Consiste en elaborar una forma, un objeto, tema o fenómeno, utilizando un conjunto de criterios, que previamente se han definido con esta finalidad específica.

4.5. La importancia de la enseñanza del pensamiento crítico

A partir de lo que hemos visto en este apartado podríamos concluir lo siguiente:

1. Desarrollar un pensamiento crítico es importante para todos, no es un capricho ni una moda, es una habilidad esencial que todo estudiante debe manejar y aplicar a la solución de problemas cotidianos y la toma de decisiones. Por tanto, entendemos que la disposición a pensar críticamente debe ser modelada y cultivada por los educadores.

2. Con el fin de estimular en los estudiantes habilidades de pensamiento crítico, es necesario presentarles situaciones o asuntos que requieran de un pensamiento de nivel superior. Es la escuela la que debe incluirlos en los contenidos escolares y es responsabilidad del sistema educativo cultivarlos y desarrollarlos.

3. La transferencia a otros contextos no es automática, por lo que el educador debe hacer uso de estrategias para ayudar al estudiante a establecer nuevas relaciones y significados.

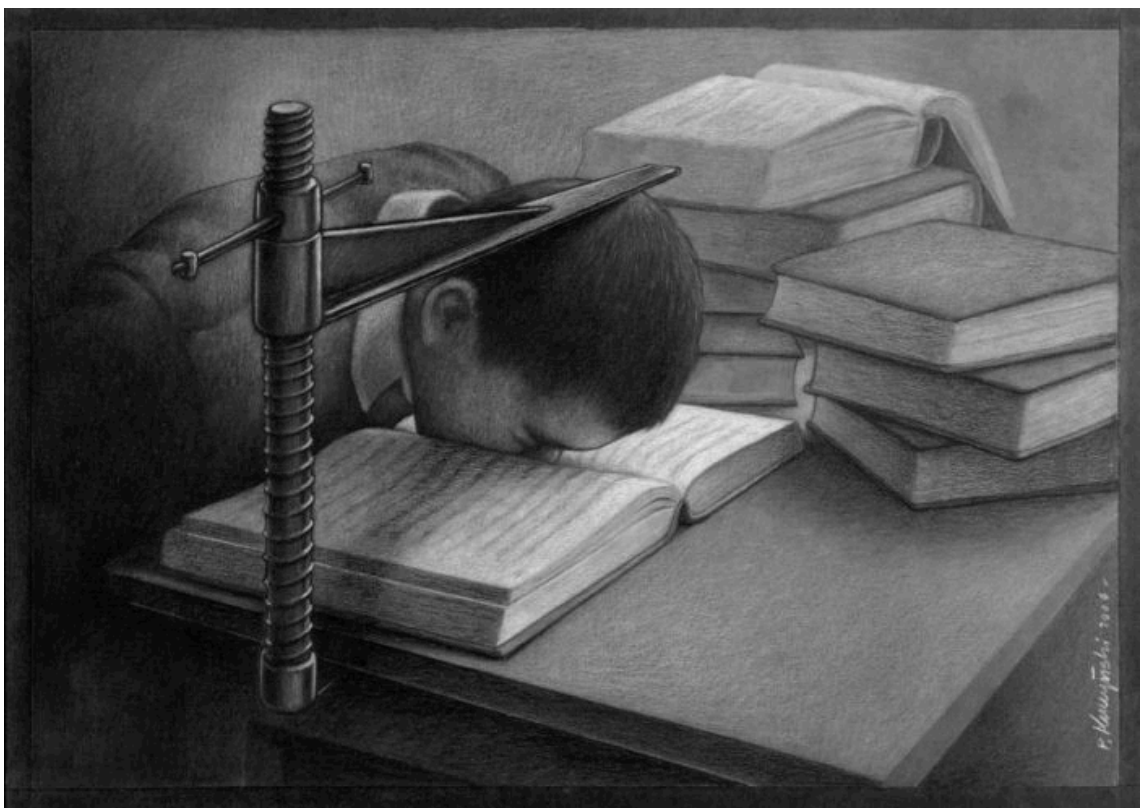
4. La ausencia de un pensamiento crítico puede ser la causa de los errores principales en el aprendizaje, incluso en la enseñanza primaria. Pero los educadores deben recibir una preparación especial para la enseñanza del pensamiento crítico.

5. Todavía hay mucho que aprender a partir de investigaciones actuales y futuras en el ámbito del pensamiento crítico. Tenemos que lograr que los métodos –técnicas y condiciones– para la enseñanza del pensamiento crítico, que han resultado efectivos, lleguen a todos los educadores, a fin de que su enseñanza alcance a todos nuestros estudiantes y se convierte en la regla, no en la excepción. Aunque en la actualidad existen muchos programas, técnicas, procedimientos y estrategias para la enseñanza del pensamiento crítico que han sido acogidos con entusiasmo, tenemos que ser capaces de distinguir entre

aquellos que justificadamente merecen nuestro apoyo y los que no. Tenemos que avanzar simultáneamente en cada área de investigación necesaria, atendiendo a aspectos conceptuales y, al mismo tiempo, aspectos relacionados con la eficacia de la instrucción.

Referencias bibliográficas

- Benton, J., Drage, A. G. y McShane, Ph., *Introducción al pensamiento crítico*, Plaza y Valdés, México 2011.
- Boisvert, J., *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*, Fondo de Cultura Económica, México 2004.
- Dewey, J., *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Morata, Madrid 1995.
- Gadamer, H.-G., *La educación es educarse*, Paidós, Barcelona 2000.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L., *Tratado de la argumentación*, Gredos, Madrid 1989.
- Saiz, C. (ed.), *Pensamiento crítico: conceptos básicos y actividades prácticas*, Pirámide, Madrid 2002.
- Toulmin, S.E., *Los usos de la argumentación*, Península, Madrid 2007.



Pawel Kuczynski, *Satiric Drawings*

3. Sociedades moralmente pluralistas

El cometido de este capítulo es investigar los fundamentos éticos de una moral cívica. En primer lugar se presentarán las características principales de la ética cívica, que consiste en unos mínimos compartidos entre ciudadanos que tienen distintas concepciones de hombre, distintos ideales de vida buena; mínimos que les llevan a considerar como fecunda su convivencia. En segundo lugar se expondrán los ocho tipos de inteligencia y las cinco mentalidades necesarias para la ciudadanía del siglo XXI, entre las cuales resultan centrales el cultivo de una la mentalidad respetuosa y ética. En tercer lugar se subrayará la importancia, para una democracia, de cultivar una actitud reflexiva y se presentará un modelo de formación de profesionales reflexivos. En cuarto y último lugar, y en relación con todo lo anterior, se subrayará la importancia de la educación moral en una sociedad pluralista para sacar a la luz valores compartidos y posibilitar así una vida democrática.

1. Pluralismo moral y ética cívica

1.1. La forja de una ética cívica

La ética es filosofía moral, es decir, aquella parte de la filosofía que reflexiona sobre el hecho innegable de que exista una dimensión en los hombres llamada “moral”. De igual modo que la filosofía de la ciencia, de la religión o del arte se ocupan de estos objetos que los filósofos no han creado, tiene la ética por objeto el fenómeno de la moralidad, e intenta desentrañar en qué consiste y si hay razones para que exista: le preocupan, pues, su conceptualización y fundamentación.

En este sentido, la ética es quehacer de expertos, de filósofos en este caso, que utilizan para llevarlo a cabo métodos filosóficos (empírico racional, trascendental, fenomenológico, hermenéutico) y no pueden

adjudicarle apellidos no filosóficos, como “civil” o “religiosa”. Tales apellidos convienen, por el contrario, a la moral, que forma parte de la vida cotidiana, de eso que se ha dado en llamar el “mundo de la vida”, de suerte que cabe decir con Apel que, en lo que respecta a los contenidos morales, ostenta la primacía el mundo de la vida, mientras que en el ámbito de la fundamentación racional, es la ética quien ostenta la primacía.

Si acudimos a la vida cotidiana, encontraremos distintas morales que van configurando el vivir de los hombres. Algunas son religiosas, es decir, apelan expresamente a Dios para dar sentido a sus propuestas, y podemos decir que han sido y son numerosas; otras, por el contrario, no hacen tal apelación expresa, y son, por tanto, morales seculares, de entre las cuales podemos destacar para nuestros propósitos la moral civil. A diferencia de las morales religiosas, que tienen una larguísima historia, la moral cívica es relativamente reciente, ya que tiene su origen en una positiva experiencia, vivida a partir de los siglos XVI y XVII en Europa: la de que es posible la convivencia entre ciudadanos que profesan distintas morales religiosas o ateas, siempre que compartan unos mínimos axiológicos y normativos; precisamente el hecho de compartir esos mínimos permite la convivencia de los máximos.

La moral cívica consiste, pues, en unos mínimos compartidos entre ciudadanos que tienen distintas concepciones de hombre, distintos ideales de vida buena; mínimos que les llevan a considerar como fecunda su convivencia. Precisamente por eso pertenece a la “esencia” misma de la moral cívica ser una moral mínima, no identificarse en exclusiva con ninguna de las propuestas de grupos diversos, constituir la base del pluralismo y no permitir a las morales que conviven más proselitismo que el de la participación en diálogos comunes y el del ejemplo personal, de suerte que aquellas propuestas que resulten convincentes a los ciudadanos sean libremente asumidas, sean asumidas de un modo autónomo. Por eso carece de sentido presentar como alternativo el par “moral cívica/moral religiosa”, ya que tienen pretensiones distintas y, si cualquiera de ellas se propusiera “engullir” a la otra, no lo haría sino en contra de sí misma.

1.2. Éticas de máximos y éticas de mínimos

En el amplio panorama de las éticas contemporáneas conviene hacer una distinción que, no sólo resulta sumamente fecunda, sino que nos

permite entender mejor la naturaleza de la ética cívica: la distinción entre éticas de máximos y éticas de mínimos.

Las primeras tratan de dar razón del fenómeno moral en toda su complejidad y por eso entienden la moral como el diseño de una forma de vida felicitante. Se trata del tipo de éticas que entienden lo moral desde un imperativo hipotético que diría: “si quieres ser feliz, entonces debes...”; de suerte que la pregunta “¿por qué debo?” vendría respondida por la obviedad: porque es el modo de alcanzar la felicidad, si quieres hacerlo. Habida cuenta de que todos los hombres quieren ser felices, los mandatos se convierten en cuasi-categoricos.

Ocurre, sin embargo, que entonces hemos dado por supuesto que la pregunta por el fundamento de lo moral es la pregunta “¿por qué debo?”, suposición totalmente infundada ya que el fenómeno moral es mucho más amplio que el ámbito del deber. En buena ley estas éticas de máximos deberían preguntarse, no “¿por qué hay que ser feliz?”, ya que esto sería preguntarse por la finalidad del fin último de la vida humana, sino “¿cómo hay que ser feliz?”. Y la respuesta no puede referirse al fundamento –“¿por qué?”, sino al modo de serlo.

Las éticas de máximos son, por tanto, éticas consiliatorias, que invitan o dan consejos desde la experiencia vivida en primera persona o desde la experiencia heredada de quienes merecen confianza. Por eso en ellas son importantes las aportaciones científicas y contar con la ayuda de autoridades morales, es decir, de gentes a las que se cree porque se confía en su saber y hacer. Si la vida es una unidad narrativa, en su hacerse son imprescindibles la experiencia propia y ajena, las aportaciones científicas y la autoridad de personas y tradiciones. Por eso son éstos ingredientes ineliminables de una moral de máximos.

Por lo que hace a la moral cívica, se encuadra en el contexto de las morales de mínimos, es decir, de aquellas morales que únicamente proponen los mínimos axiológicos y normativos compartidos por la conciencia de una sociedad pluralista, desde los que cada quien debe tener plena libertad para hacer sus ofertas de máximos y desde los que los miembros de esa sociedad pueden tomar decisiones morales compartidas en cuestiones de ética aplicada.

La moral cívica es hoy un hecho. No porque los ciudadanos de las democracias pluralistas respeten de hecho los derechos humanos y los valores superiores de las constituciones democráticas. La moral – conviene recordarlo– no debe confundirse con lo que de hecho sucede, sino con la conciencia de lo que debería suceder. La moral se ocupa de

lo que debe ser y desde ese deber ser critica lo que sucede. Y desde esta perspectiva es un hecho que en las sociedades pluralistas se ha llegado a una conciencia moral compartida de valores como la libertad, la tendencia a la igualdad y la solidaridad, como el respeto a los derechos humanos de primera y segunda generación y, en muy buena medida, de la tercera. Una conciencia que va conformando ya una “ética cívica transnacional” (Cortina, 2003). Estos valores y derechos sirven como orientación para criticar actuaciones sociales y para revisar la moralidad de las instituciones que organizan la vida común, sean o no políticas.

Precisamente porque estos valores son los que dan sentido compartido a la existencia de las mencionadas instituciones, pueden ser éstas criticadas cuando no los encarnan debidamente. Precisamente porque estos valores campean en las constituciones democráticas y legitiman la obligación política, puede el derecho positivo ser reformado desde una orientación moral.

A mayor abundamiento, en los distintos ámbitos sociales van descubriéndose paulatinamente unos principios morales específicos que, precisamente por ser compartidos, permiten a los agentes de los distintos campos tomar decisiones compartidas en los casos concretos, aunque las razones que apoyen tales valores –las premisas de las que los valores son conclusión– sean diferentes. Rastrear principios semejantes es, a mi juicio, una de las grandes tareas de nuestro tiempo y vamos a intentarla en lo que sigue en el caso de la educación moral.

1.3. Los fundamentos éticos de la moral cívica

De entre las distintas propuestas éticas de fundamentación de lo moral, dos son las corrientes capaces de dar razón de una moral cívica dotada de las características que hemos reseñado: el liberalismo político que con tanto acierto ha diseñado Rawls, entre otros, y la ética del discurso, creada en los años 70 por Apel y Habermas y que goza ya de una implantación mundial. Uno y otra reconocen sin ambages que su más claro precedente ético es la ética formalista, deontológica, universalista y mínima de Kant, que son “éticas kantianas”. Las diferencias existentes entre ellas proceden sobre todo del método filosófico empleado y, en consecuencia, del tipo de fundamento al que llegan.

En el caso de Kant, el método es el trascendental, que tiene sus dificultades en el campo práctico porque su modelo de deducción trascendental tiene como referente el conocimiento científico de

experiencia y no una experiencia no empírica. El punto de llegada –no de fundamentación trascendental, por cuestiones metodológicas– es la autonomía de cada ser racional. Frente al resto de la creación, los seres racionales son capaces de darse sus propias leyes, hecho por el cual tienen un valor en sí, es decir, un valor absoluto en sentido moral y, en consecuencia, no se les puede utilizar como medios con vistas a fines egoístas porque son en sí mismos fines. La fundamentación kantiana de lo moral sufre una transformación en las otras dos éticas a las que me he referido.

El método empleado por Rawls, aunque él mismo no le denomine método, es el “equilibrio reflexivo”, un método hermenéutico-coherencial, que parte del hecho de que ya existe en los países democráticos occidentales un “consenso solapante” entre distintas posiciones, creyentes y no creyentes, que –como hemos dicho– comparten determinados valores.

La tarea del filósofo consistirá entonces –cree Rawls– en ayudarnos a comprender mejor lo que ya compartimos, y propone con tal fin rastrear en nuestras tradiciones cuál o cuáles darán mejor razón de ello, para pasar después a configurar conceptualmente con su ayuda un modelo que pueda devolverse a la sociedad para llevar a cabo la “tarea social práctica” de reforzar sus convicciones morales.

La tradición encontrada será la contractualista de cuño kantiano y el concepto en torno al cual gira la configuración aludida, el de “persona moral” en sentido kantiano. Es decir, el de un ser dotado de autonomía, que tiene el derecho de decidir las leyes de su sociedad, pero a la vez un ser inteligente que prefiere la cooperación al conflicto en la relación social.

No es posible entrar en los detalles del rawlsiano liberalismo político, que ha marcado sin duda nuestra época en el campo de la filosofía práctica, sino sólo destacar el método empleado para mejor comprender y reforzar ese consenso mínimo, que compone una moral cívica, método que no pretende tener fuerza metafísica, sino sólo política.

Por su parte, la ética discursiva pretende ir más lejos porque, a su entender, el método trascendental filosófico puede acceder a la entraña de los tipos humanos de racionalidad y descubrir en ella que no sólo existe una racionalidad estratégica, que preside las relaciones sociales, sino una comunicativa, que ofrece base racional suficiente para una moral cívica dialógica. El método empleado es entonces la reflexión trascendental, aplicada a un hecho incontrovertible: el hecho de que

realicemos acciones comunicativas o bien el hecho de la argumentación. Reflexionando sobre él trascendentalmente descubrimos el carácter dialógico de la razón humana que, para descubrir la corrección de las normas morales, se ve obligada a establecer un diálogo presidido por unas reglas lógicas y, en último término, por un principio ético procedimental, que viene a decir: “una norma sólo será correcta si todos los afectados por ella están dispuestos a darle su consentimiento tras un diálogo, celebrado en condiciones de simetría, porque les convencen las razones que se aportan en el seno mismo del diálogo”.

Naturalmente este principio se refiere a una situación ideal de diálogo, que constituye un presupuesto contrafáctico pragmático del habla cuando realizamos una acción comunicativa, viniendo entonces a ser un idea regulativa, que proporciona una dirección para la acción y un canon para la crítica de nuestras realizaciones concretas.

Cada afectado, entonces, se nos presenta ahora como un sujeto autónomo en la medida en que tiene autonomía para elevar pretensiones de racionalidad con cada acción comunicativa y en la medida en que tiene autonomía para rechazar las pretensiones elevadas por otros interlocutores. Con lo cual se nos presenta como un interlocutor válido, como alguien que debe ser tenido en cuenta de modo significativo a la hora de decidir normas que le afectan. De modo que cualquier norma que se decida sin tener en cuenta a todos los afectados por ella es inmoral. Y todos los afectados son, no sólo los que pueden participar en los diálogos, sino todos aquellos en quienes la decisión tendrá repercusiones: material y culturalmente pobres, generaciones futuras. De ellos se debe intentar, no sólo tener en cuenta sus intereses, sino posibilitar que los expongan y defiendan ellos mismos siempre que sea posible. Lo cual obliga a comprometerse en la elevación del nivel material y cultural de cada interlocutor virtual para que pueda participar personalmente en los diálogos.

La fundamentación racional que ofrece la ética discursiva es la más acabada filosóficamente para dar cuenta de una moral cívica como la que ha llegado a configurarse en nuestras sociedades a través de un largo proceso histórico de evolución social, precisamente por la superioridad de su construcción teórica frente a otras. Pero además de ella se desprenden conceptos tan valiosos para dirigir la acción común como el de persona, entendida como ese interlocutor al que hay que escuchar a la hora de decidir normas que le afectan, compromiso en la elevación del nivel material y cultural de los afectados por las decisiones,

libertad de los interlocutores, entendida como autonomía, solidaridad, sin la que un individuo no puede llegar a saber siquiera acerca de sí mismo, aspiración a la igualdad, entendida como simetría en el diálogo, y realización de todos estos valores en la comunidad real en que vivimos, abierta a la comunidad humana universal.

1.4. Las metas de la educación: ¿individuos hábiles o personas íntegras?

La educación moral ha planteado desde antiguo un buen número de problemas, de los cuales tal vez el más antiguo, al menos en la civilización occidental, consista en la clásica pregunta por el aprendizaje de la virtud: ¿puede enseñarse la virtud? ¿puede enseñarse, en suma, el comportamiento moral? Sin duda es ésta una pregunta para la que hoy todavía carecemos de respuestas palmarias, pero lo curioso no es tanto la permanencia del problema, propia de todas las cuestiones clásicas, como el hecho de que hoy en día aquellos “a quienes corresponde” parecen haber sustituido la ancestral pregunta “¿es posible enseñar la virtud?” por una bastante más ramplona: “¿vale la pena enseñarla?”.

La metamorfosis de la pregunta parece obedecer a uno de los “signos de los tiempos” –el del progreso técnico y su creciente complejidad–, que lleva a padres y responsables políticos de la educación a convencerse de que más vale transmitir a los jóvenes cuantas habilidades técnicas sean capaces de asimilar para poder “defenderse en la vida” y alcanzar un nivel elevado de bienestar. El triunfo de la razón instrumental, que Adorno y Horkheimer detectaran, parece ser un hecho indiscutible, y además con repercusiones en el campo político, ya que la distinción entre países pobres y ricos no guarda ya relación con la riqueza de los recursos naturales, sino con la capacidad tecnológica.

Razones como éstas parecen, pues, hacer aconsejable una educación en destrezas técnicas, que harán apto al individuo concreto para alcanzar un grado de bienestar y, a la vez, permitirán configurar un país con un grado de desarrollo elevado. Teniendo en cuenta siempre que el potencial tecnológico parece aumentar las posibilidades sociales de libertad y bienestar.

Ciertamente, los pedagogos “concienciados” gustan de escandalizarse ante estos proyectos de educación tecnológica, pero es menester ir más allá del escándalo y la protesta, y reflexionar. En primer lugar, porque es preciso transmitir habilidades y conocimientos,

ya que una sociedad bien informada tiene mayor capacidad de aprovechar sus recursos materiales, es menos permeable al engaño que una sociedad ignorante, y puede ofrecer alternativas al actual proceso de globalización. Pero, en segundo lugar, conviene reflexionar porque maestros, padres y políticos –en suma, nuestra sociedad– tienen que plantearse en serio la pregunta: ¿vale la pena enseñar a comportarse moralmente? ¿creemos que vale la pena –por decirlo en el lenguaje clásico– enseñar la virtud? En realidad, la transformación de la pregunta “¿es posible enseñar la virtud?” en la pregunta “¿vale la pena enseñarla?” no es tan reciente como pudiera parecer. Como muestra podemos recordar al menos aquellas palabras de la *Fundamentación* kantiana (*Ak.*, IV 415): “En la primera juventud nadie sabe qué fines podrán ofrecérsenos en la vida; por eso los padres tratan de que sus hijos aprendan muchas cosas y se cuidan de darles habilidad para el uso de los medios útiles a toda suerte de fines cualesquiera, pues no pueden determinar de ninguno de éstos que no ha de ser más tarde un propósito real del educando, siendo posible que alguna vez lo tenga por tal; y este cuidado es tan grande, que los padres olvidan por lo común reformar y corregir el juicio de los niños sobre el valor de las cosas que pudieran proponerse como fines”.

Vemos, pues, que el afán por educar en toda suerte de habilidades técnicas no es precisamente nuevo y que ya Kant se lamentaba de que los padres se preocuparan más por hacer a sus hijos diestros que por invitarles a la moralidad, es decir, a la valoración de los fines últimos.

Sin embargo, no es ésta la única razón por la que la pregunta por el aprendizaje de la virtud ha podido quedar trasnochada. Cualquier padre y educador responsable sabe que para “defenderse en la vida” más le vale al niño hacerse con otro tipo de habilidad técnica, antiquísima por otra parte: la habilidad de situarse bien socialmente. Consiste tal aptitud, como es sabido, en aprender desde la escuela a entablar buenas relaciones con los niños mejor situados, dejando a su suerte a los que no puedan prestar una ayuda para el ascenso social. Con ello irá el tierno infante tejiendo una tramita de relaciones, que crecerá en densidad con el tiempo inevitablemente, porque ya desde niño habrá adquirido lo importante: la aptitud para tejerla.

Dígase lo anterior con amargura o con alegría, lo bien cierto es que es ésta una cuestión previa a todo intento de educación moral: ¿está convencida nuestra sociedad de que vale la pena emprenderla, o un individuo dotado de destreza técnica y social ha adquirido

sobradamente cuanto precisa, no sólo para defenderse en la vida, sino para triunfar en ella?, ¿no está actuando irresponsablemente cualquier educador –padre o maestro– que intente dejar al niño como herencia una invitación a la reflexión sobre fines y valores últimos, es decir, sobre la moralidad?

En una civilización como la nuestra, en que la lucha por la vida sólo permite sobrevivir a los técnica y socialmente diestros, es una pregunta anterior a toda otra en el terreno de la educación moral la de si creemos en serio que merece la pena, a pesar de todo, enseñar a apreciar aquellos valores por los que pareció luchar la Modernidad: la libertad –entendida como autonomía, la igualdad, la solidaridad o la imparcialidad.

1.5. Educar en valores en una sociedad democrática y pluralista

Pero además de intentar dar una respuesta a una pregunta como la formulada, hay otra tarea que debe emprender cualquier educador deseoso de determinar qué tipo de educación moral es apropiado para construir una sociedad democrática: la de tratar de dilucidar en qué consiste una auténtica democracia. Porque, aunque es éste un tema que ha originado ríos de tinta, no parecen tomarlo en cuenta quienes organizan la vida social, sino darlo por supuesto. Y no es de espíritus críticos y responsables, sino de espíritus dogmáticos, dar por supuesto lo que prácticamente nadie tiene claro, en este caso qué tipo de democracia queremos construir.

En principio de ley es admitir que no existe un único modelo de democracia y éste será un dato ya importante para tomar conciencia de la dificultad del tema. Pero además tendremos que averiguar cuál de los modelos posibles es moralmente deseable y técnicamente viable; pesquisa que no puede llevarse a cabo si no es imaginando qué tipo de hombre produce un modelo u otro y cuál de ellos nos parece que merece la pena propiciar. Con lo cual invertimos el planteamiento del tema, porque no se trata entonces de indagar qué tipo de educación moral hemos de fomentar para construir una sociedad democrática, como si hubiera que poner a los individuos al servicio de un tipo de organización social, sino, por el contrario, qué modelo de educación es menester adoptar para configurar una sociedad que “produzca” un modelo de hombre deseable. A mi modo de ver, y frente a lo que Rorty propone, las instituciones –incluyendo la educativa– han de estar al servicio de los individuos, y no viceversa. Es imposible construir una

sociedad auténticamente democrática contando únicamente con individuos técnica y socialmente diestros, porque tal sociedad ha de sustentarse en valores para los que la razón instrumental es ciega, valores como la autonomía y la solidaridad, que componen de forma inevitable la conciencia racional de las instituciones democráticas.

En relación con estos valores conviene precisar que en este contexto se entiende por “autonomía” el ejercicio tanto de la “libertad de los antiguos” como de la “libertad de los modernos”, en el sentido de Constant; es decir, el derecho a gozar de un espacio de libre movimiento, sin interferencias ajenas, en el que cada quien puede ser feliz a su manera, y también el derecho a participar activamente en las decisiones sociales que me afectan, de suerte que en la sociedad en que vivo pueda saberme “legislador”. No lejos de estos conceptos, sino estrechamente ligado a ellos, se encontraría el de libertad como “no dominación”, que con tanto empeño defiende Philip Pettit, caracterizando con él a la tradición republicana.

Y “solidaridad” se entiende en un doble sentido: como la actitud personal dirigida a potenciar la trama de relaciones que une a los miembros de una sociedad, pero no por afán instrumental, sino por afán de lograr con los restantes miembros de la sociedad un entendimiento, y también como la actitud social dirigida a potenciar a los más débiles, habida cuenta de que es preciso intentar una igualación, si queremos realmente que todos puedan ejercer su libertad. En un mundo de desiguales, en que la desigualdad lleva a la dominación de unos por otros, sólo políticas que favorezcan la igualación de oportunidades pueden tener legitimidad.

Una auténtica democracia sólo es posible sobre la base del fomento de la autonomía y la solidaridad, valores para los que la racionalidad instrumental, experta en destrezas, es totalmente ciega. Por eso deberíamos preguntarnos antes de entrar en otras cuestiones si lo que queremos realmente son individuos diestros, que saben manejarse para lograr su bienestar, o individuos autorrealizados, porque no es lo mismo el bienestar que la autorrealización. Para lograr el primero basta con las destrezas, para conseguir la segunda, es necesaria una educación moral, en el más amplio sentido del término “moral”.

2. El diseño de una educación para la comprensión

2.1. *Las ocho inteligencias del ser humano*

Howard Gardner (1943-), psicólogo, investigador y profesor de la Universidad de Harvard, es reconocido por haber propuesto en 1983 el célebre modelo de las inteligencias múltiples. Gardner especifica que todas las personas tenían 7 tipos de inteligencia, que, si bien pueden estar relacionados, determinan el comportamiento, la manera de aprender, captar, comprender, entre otros, el mundo que los rodea. En 1997 se añadió la inteligencia naturalista de manera que contamos con 8 tipos de inteligencia. Gardner define la inteligencia como la «capacidad de resolver problemas y/o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas».

La teoría de Gardner implica una crítica a otras teorías que, hasta hace muy poco tiempo, consideraban la inteligencia como innata. Se nacía inteligente o no, y la educación no podía cambiar ese hecho (en el sentido de aprovechar más o menos la parte innata). Tanto es así, que, en épocas no muy lejanas, a los deficientes psíquicos no se les educaba, porque se consideraba que era un esfuerzo inútil, cuando en realidad hay tanto la parte innata (genética) como la parte adquirida (más o menos provecho de la parte innata a lo largo de la vida). Según Gardner, la inteligencia es una capacidad, y por tanto, como una destreza, una habilidad, que se puede desarrollar. Hay un componente genético pero las potencialidades se desarrollarán más o menos, dependiendo del ambiente, las experiencias vividas, la educación, la motivación, etc.

Además, la teoría de Gardner suponía una crítica a la noción de que sólo existe una inteligencia única, que puede ser medida con diferentes instrumentos estándares de psicometría (tests de coeficiente intelectual). La teoría de Gardner tiene el mérito de ser una teoría más comprensiva que otras de las múltiples formas que tiene el intelecto humano de manifestarse y de la continuidad de desarrollar el talento de cada individuo de acuerdo a sus propias potencialidades intelectuales naturales y que todos los sujetos poseen en virtud de su pertenencia a la especie humana. Gardner amplía así el campo de lo que es la inteligencia y reconoce lo que se sabía intuitivamente: que la brillantez académica no lo es todo. A la hora de desarrollarse en la vida no basta con tener un gran expediente académico.

Esta formulación plural de la mente parte que las personas disponen de diferentes facultades y estilos cognitivos que son resultado tanto de

factores biológicos como de circunstancias personales. Aunque interactúan y se edifican desde el principio de la vida en todos los individuos por igual, hay una tendencia innata en cada sujeto, debido a factores como la herencia y/o el adiestramiento prematuro, para desarrollar una o dos formas de inteligencia más en comparación con sus congéneres y, todo ello converge, en definitiva, hacia una visión más pluralista de la mente.

Por un lado, Gardner propone con esta teoría un enfoque modular de las capacidades intelectuales. Así, admite que hay operaciones cognitivas de nivel superior, como la capacidad metafórica. Por otra parte, sustenta la capacidad del ser humano para dotar a todo su entorno sociocultural con todo tipo de sistemas simbólicos, indicadores del comportamiento inteligente que lo distingue de otras especies. Cada una de las inteligencias definidas dispone de un sistema simbólico o de notación propio: el sistema numérico, el código morse, el sistema Braille o la comunicación no verbal.

Todos los seres humanos, poseen las ocho inteligencias en mayor o menor medida. Todas son igualmente importantes y necesarias. Un ingeniero necesita la inteligencia espacial bien desarrollada pero también necesita a las otras, la lógico-matemática para poder realizar cálculos de estructuras, la inteligencia interpersonal para poder presentar sus proyectos, la corporal-kinestésica para poder conducir el coche hasta en casa, etc.

El problema sería, para Gardner, que el sistema escolar vigente no las trata por igual sino que prioriza la inteligencia lógico-matemática y la lingüística. Además se pregunta si una educación así es la más adecuada para preparar a los estudiantes para vivir en un mundo cada vez más complejo. A continuación presentamos los tipos de inteligencias identificados por Gardner y su equipo.

2.1.1. Inteligencia lingüística

La función del lenguaje es universal, y su desarrollo en los niños es sorprendentemente similar en todas las culturas. Incluso en el caso de personas sordas a las que no se les ha enseñado explícitamente un lenguaje por señas, a menudo inventan un lenguaje manual propio y lo usan espontáneamente. En consecuencia, podemos decir que una inteligencia puede operar independientemente de una cierta modalidad en el estímulo o una forma particular de respuesta. Es la inteligencia

que tienen los escritores, los poetas, los buenos redactores. Utiliza ambos hemisferios.

2.1.2. *Inteligencia musical*

Los datos procedentes de diversas culturas hablan de la universalidad de la noción musical. Incluso, los estudios sobre el desarrollo infantil sugieren que existe habilidad natural y una percepción auditiva (oído y cerebro) innata en la primera infancia hasta que hay la habilidad de interactuar con instrumentos y aprender sus sonidos, su naturaleza y sus capacidades. Esta inteligencia permite desarrollarse adecuadamente a cantantes, compositores y músicos.

2.1.3. *Inteligencia lógico-matemática*

En los seres vivos especialmente dotados de esta forma de inteligencia, el proceso de resolución de problemas a menudo es extraordinariamente rápido: el científico competente maneja simultáneamente muchas variables y crea numerosas hipótesis que son evaluadas sucesivamente y posteriormente son aceptadas o rechazadas.

Es importante puntualizar la naturaleza no verbal de la inteligencia matemática. En efecto, es posible construir la solución del problema antes de que ésta sea articulada.

Esta forma de inteligencia ha sido investigada en profundidad por los psicólogos tradicionales, constituyendo quizás el arquetipo de inteligencia para resolver problemas que supuestamente pertenecen a cualquier terreno. Sin embargo, todavía no se comprende plenamente el mecanismo por el cual se llega a una solución a un problema lógico-matemático.

Esta inteligencia es la que tienen los científicos. Se corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico y con lo que la cultura occidental ha considerado como la única inteligencia.

2.1.4. *Inteligencia espacial*

Este tipo de inteligencia se emplea en las artes visuales. Consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones. Es la inteligencia que tienen los marineros, los pilotos, ingenieros, cirujanos, escultores, arquitectos, decoradores y diseñadores. Se aplica a la navegación y el uso de mapas.

2.1.5. Inteligencia corporal-kinestésica

Consiste en la capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. La evolución de los movimientos corporales especializados es de importancia obvia para la especie; en los humanos esta adaptación se extiende al uso de herramientas. El movimiento del cuerpo sigue un desarrollo claramente definido en los niños y no hay duda de su universalidad cultural. La consideración del conocimiento cinético corporal como apto para la solución de problemas puede ser menos intuitiva, sin embargo, utilizar el cuerpo para expresar emociones (danza), competir (deportes) o crear (artes plásticas), constituyen evidencias de la dimensión cognitiva de el uso corporal. Es la inteligencia de los deportistas, artesanos, cirujanos y bailarines.

2.1.6. Inteligencia interpersonal

La inteligencia interpersonal se constituye a partir de la capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás, en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamento, motivaciones e intenciones. Esta inteligencia le permite a un adulto hábil leer las intenciones y los deseos de los demás, aunque se les hayan ocultado. Esta forma de inteligencia no depende necesariamente del lenguaje. Es la inteligencia que tiene que ver con la capacidad de entender a otras personas y trabajar con ellas; se la suele encontrar en políticos, profesores, psicólogos y administradores.

2.1.7. Inteligencia intrapersonal

El sentido de uno mismo es una de las más notables invenciones humanas: simboliza toda la información posible respecto a una persona y qué es. Se trata de una invención que todos los individuos construyen para sí mismos.

La inteligencia intrapersonal es el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimiento, la capacidad de efectuar discriminaciones entre ciertas emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como medio para interpretar y orientar la propia conducta.

Las personas que tienen una inteligencia intrapersonal notable poseen modelos viables y eficaces de sí mismos. Pero al ser esta forma

de inteligencia la más privada de todas, requiere otras formas expresivas para que pueda observarse en funcionamiento.

La inteligencia interpersonal permite comprender y trabajar con los demás, la intrapersonal, en cambio, permite comprender mejor y trabajar con uno mismo. En el sentido individual de uno mismo, es posible encontrar una mezcla de componentes intrapersonal e interpersonales.

Se la suele encontrar en los buenos vendedores, políticos, profesores o terapeutas.

2.1.8. Inteligencia naturalista

Es la inteligencia utilizada cuando se observa y estudia la naturaleza, con el motivo de saber organizar, clasificar y ordenar. Se describe como la competencia para percibir las relaciones que existen entre varias especies o grupos de objetos y personas, así como reconocer y establecer si existen distinciones y semejanzas entre ellos.

Los naturalistas suelen ser hábiles para observar, identificar y clasificar los miembros de un grupo o especie, e incluso, para descubrir nuevas especies. Su campo de observación más afín es el mundo natural, donde pueden reconocer flora, fauna y utilizar productivamente sus habilidades en actividades de caza, ciencias biológicas y conservación de la naturaleza.

Pero puede aplicarse también en cualquier ámbito de la ciencia y la cultura, porque las características de este tipo de inteligencia están ligadas a las cualidades que esperamos en personas que se dedican a la investigación y siguen los pasos propios del método científico.

En realidad, todos aplicamos la inteligencia naturalista al reconocer plantas, animales, personas o elementos de nuestro entorno natural. Las interacciones con el medio físico nos ayudan a desarrollar la percepción de las causas y sus efectos y los comportamientos o fenómenos que puedan existir en el futuro, como la observación de los cambios climáticos que se producen en el transcurso de las estaciones año y su influencia entre los humanos, los animales y las plantas.

Gardner sostiene que este tipo de inteligencia debió tener su origen en las necesidades de los primeros seres humanos, ya que su supervivencia dependía, en gran parte, del reconocimiento que hicieran de especies útiles y perjudiciales, de la observación del clima y sus cambios y de ampliar los recursos disponibles para la alimentación.

2.2. Las cinco mentalidades del futuro

En *Las cinco mentes del futuro* (2005) Gardner expone las cinco mentalidades clave que se necesitarán en el siglo XXI: disciplinada, sintetizadora, creativa, respetuosa y ética.

2.2.1. Mentalidad disciplinada

Gardner critica que en la mayoría de los colegios se enseñan sólo contenidos que se deben aprender de memoria: qué rey siguió a qué reina, qué año pasó tal cosa, cuántos planetas hay en el sistema solar. Pero esto no es un pensamiento disciplinado. A juicio de Gardner, a los jóvenes no se les enseña a pensar de una manera disciplinada. Para lograr una mentalidad disciplinada, los educadores deben hacer que el niño, el adolescente, entienda lo que se le está enseñando y hacerlos practicar. Como los contenidos son invenciones del ser humano, el cerebro no está preparado para aprenderlos de manera intuitiva. Por ello, para Gardner, las mediciones internacionales carecen de sentido, y cuanto más se centren en memorización de contenidos y lejos de una forma de pensar disciplinada, más anacrónicas serán. Para él, en esta era digital donde la información es infinita, la formación de una mente disciplinada se hace más importante y necesaria, pues los estudiantes con conocimientos sobre una disciplina han de ser capaces más que nunca de buscar qué es importante y descartar lo que no resulte importante dentro de la gran cantidad de información disponible en la red.

2.2.2. Mentalidad sintetizadora

La síntesis es necesaria para unir cosas que se encuentran dispersas, pero que una vez juntas cobran un sentido desconocido. La mentalidad sintetizadora, personificada por Charles Darwin, se da cuenta de que hoy en día estamos inundados de información. Gardner señala que si se busca la palabra «evolución» en internet, se podría pasar toda la vida leyendo fuentes secundarias, muchas de ellas de cuestionable valor, por lo que se necesita de un criterio formado para decidir a qué poner atención y qué ignorar. Para poder sintetizar la información, ésta se debe unir de la forma más coherente para que tenga sentido y pueda ser transmisible hacia otras personas.

2.2.3. *Mentalidad creativa*

Esta mentalidad, según Gardner, está personificada por Albert Einstein en las ciencias, y por Virginia Woolf en las artes. Las personas creativas son aquellas a quienes se les ocurren cosas nuevas, las cuales con el tiempo son aceptadas. Gardner dice que si una idea o un producto son fácilmente aceptados, entonces no son creativos.

Cree también que no se puede ser creativo sin dominar al menos una disciplina, arte u oficio, «y la ciencia cognitiva nos enseña que, en promedio, toma alrededor de 10 años dominar un oficio». Si bien Mozart escribió música excelente a los 15 años, fue porque comenzó cuando tenía cuatro o cinco. La misma historia ocurrió con Picasso.

Gardner considera que las personas que son creativas toman oportunidades, asumen riesgos, no tienen miedo a caerse y son ellas mismas las que se levantan y se preguntan: ¿qué puedo aprender de esto?

Es mucho más fácil prevenir que alguien sea creativo, a hacer que alguien lo sea. ¿Cómo se previene? Diciéndoles a los niños, a los jóvenes, que hay sólo una respuesta correcta y castigando al alumno si es que contesta la respuesta incorrecta. Eso nunca fomenta la creatividad. A juicio de Gardner, las personas creativas cambian con sus trabajos la forma de pensar y de actuar de quienes los rodean.

2.2.4. *Mentalidad respetuosa*

Gardner señala que ésta es una de las mentalidades más fáciles de explicar, pero ello no significa que sea fácil de lograr. En esta mentalidad, la misión más grande recae en los educadores puesto que, si se pretende enseñar a personas a que respeten a su prójimo, se deben proveer modelos y ofrecer una educación que fomente una postura favorable al respecto. Ello, sobre todo, cuando el poder de las relaciones es asimétrico. En el mundo complejo donde vivimos, deberíamos, siempre que sea posible, dar prioridad al respeto por esas personas que tienen un origen y creencias distintas a nosotros, y esperar que ellas devuelvan la misma actitud.

2.2.5. *Mentalidad ética*

Esta mentalidad requiere de un nivel de abstracción mayor que todas las anteriores. Estar en el mundo implica un gran trabajo de pensamiento. La mentalidad ética se refleja en distintos roles que

llevamos a cabo y cómo los resolvemos. Una mentalidad ética es aquella que desearía vivir en un mundo caracterizado por el «buen trabajo», que encarna la excelencia, el compromiso y la ética. El desafío radica en unir estos tres conceptos, especialmente hoy, cuando las cosas cambian rápido, cuando nuestro sentido del tiempo y del espacio se ve muchas veces alterado por la tecnología, cuando los mercados son muy poderosos y no existen fuerzas capaces de moderarlos.

3. El conocimiento en la acción: Hacia una práctica reflexiva

3.1. La formación reflexiva

Para tratar de esclarecer cómo pensamos los seres humanos recurriremos a las reflexiones del filósofo norteamericano John Dewey (1859-1952). Fundador del pragmatismo, y de gran importancia en el siglo XX, Dewey nació en Burlington (Vermont) en 1859. Graduado en la Universidad de Vermont en 1879, impartió clases en Pennsylvania y en 1884 continuó sus estudios en la Universidad John Hopkins. Después de estudiar un doctorado enfocado a la filosofía de Kant, obtiene la dirección del Departamento de Filosofía en la Universidad de Michigan. A petición de William Rainey Harper, presidente de la Universidad de Chicago, Dewey tuvo una labor importante como profesor de filosofía en dicha institución, ya que al crear un nuevo Departamento de Pedagogía, logró crear una «escuela experimental» en donde puso a prueba sus ideas y elaboró los principios de su filosofía, en la cual defendía la unificación de la teoría y la práctica; su pensamiento estaba basado en que «democracia es libertad» y elaboró argumentaciones para fundamentar este pensamiento y llevarlo a la práctica.

En 1933 publicó el libro *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*, que ha sido utilizado como fuente directa o indirecta por diversos autores para justificar sus razonamientos en lo que se denomina formación reflexiva en educación.

Dewey apostaba por la creación de nuevas formas de convivencia: la sociedad democrática era la meta de la educación. Una de las vías para alcanzarla era la formación de sujetos reflexivos. El texto se abre con la declaración de que todos los hombres reflexionan. El pensamiento reflexivo pertenece al hombre de la calle y al científico.

Para Dewey el pensamiento reflexivo es un logro del individuo. Es el escrutinio de aquello que fundamenta nuestras propias creencias y de sus producciones. Para lograrlo hay que poner en duda nuestras ideas preconcebidas. Es un logro en tanto que tenemos que trabajar con nuestros prejuicios entendidos en sentido amplio: los juicios iniciales que poseemos sobre un tema, los juicios que nos impiden conocer nuevos objetos de la realidad. Tener claridad sobre los prejuicios y dar algún orden a la cadena de pensamientos que nos acaecen cuando pensamos es la tarea del sujeto reflexivo. Con ello Dewey suministra una comprensión hermenéutica del trabajo reflexivo.

La reflexión no es un acto abstracto que aleja a los hombres de la realidad. En conexión con Descartes, Dewey establece dos tipos de operaciones que fundan el pensamiento reflexivo:

1. Un estado de duda, vacilación, perplejidad, dificultad mental.
2. Un acto de búsqueda, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad.

Encontrar el camino que desvanezca el estado inicial de duda, de perplejidad, es lo que dinamiza y orienta al movimiento reflexivo. En Dewey no hay una vía determinada para realizar esta tarea. El camino de la reflexión no es único y cerrado: los senderos se multiplican y la vara del éxito será la prudencia de los sujetos en las soluciones encontradas para disipar la duda, la perplejidad inicial. La condición de la reflexión es soportar la búsqueda que el individuo ha movilizado. La reflexión implica pues crear, renovar, evolucionar en las prácticas sociales.

De lo anterior se desprende que la reflexión es la liberación de la rutina, la búsqueda de acciones inteligentes, el enriquecimiento de significados en los individuos y la capacidad de valorar orientaciones adecuadas a la coexistencia de los sujetos. Con ello, la reflexión tiene un doble efecto: personal y comunitario.

La participación del sujeto es central en la reflexión. El individuo tendrá que cultivar la actitud reflexiva. Para ello, no basta el mero conocimiento de los métodos, sino que ha de existir el deseo, la voluntad de emplearlos. Quien ha emprendido la tarea de poner en juego el conjunto de creencias que tiene sobre la realidad se caracteriza por tener una mentalidad abierta, entusiasmo y responsabilidad. La capacidad de asombrarse es lo que capacita a los individuos para oponerse a la monotonía y a la uniformidad. El deseo de saber es la base del pensamiento reflexivo.

En Dewey la reflexión está ligada a la búsqueda de evidencias. Para que el pensamiento reflexivo se efectúe se precisan operaciones concretas:

- eliminación por medio del análisis de lo que probablemente sea engañoso e irrelevante;
- insistencia en lo importante mediante la recopilación y comparación de casos;
- construcción deliberada de datos mediante la variación experimental.

Pero la evidencia no implica estancarse en lo empírico. De hecho, los inconvenientes de ello son:

- su tendencia a conducir a falsas creencias;
- su incapacidad para enfrentarse a lo nuevo;
- su tendencia a engendrar inercia y dogmatismo mental.

Para superar el empirismo, Dewey propone la organización del discernimiento (análisis) y de la identificación (síntesis). De hecho, el pensamiento reflexivo se asemeja a la enseñanza socrática: «Conócete a ti mismo». Así, lo valioso del camino reflexivo es la búsqueda de nuevas relaciones, de ampliar nuestra experiencia.

3.2. El conocimiento práctico común

En los siguientes epígrafes se presentan algunas de las ideas de Donald A. Schön (1930-1997), un importante pensador y pedagogo, influyente en el ámbito anglosajón, y conocido especialmente por sus trabajos sobre las estrategias de aprendizaje y la práctica reflexiva.

Schön analiza cómo se forman diferentes profesionales –ingenieros, arquitectos, economistas, docentes, músicos, artistas, entre otros– y señala cómo los programas están marcados por una lógica dominante, derivada del enfoque positivista, en el cual la formación del profesional se relaciona fundamentalmente con la apropiación de saberes y técnicas producidos por las comunidades académicas y científicas, que deben ser dominados, de cara a su aplicación en casos y situaciones particulares. En todos estos ámbitos se desarrolla una manera de comprender el conocimiento práctico que Schön denomina «racionalidad técnica», que es la epistemología de la práctica fundada en el positivismo. En *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (p. 17) afirma Schön:

La racionalidad técnica es una epistemología de la práctica que se deriva de la filosofía positivista y se construye sobre los propios principios de la investigación universitaria contemporánea. La racionalidad técnica defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos. Los profesionales de la práctica que son rigurosos resuelven problemas instrumentales bien estructurados mediante la aplicación de la teoría y la técnica que se derivan del conocimiento sistemático, preferiblemente científico.

Según esta concepción, un profesional es competente cuando sabe aplicar teorías y técnicas que han sido generadas por investigadores científicos para solucionar problemas instrumentales de la práctica. Estas teorías y técnicas las aprende en sus estudios previos; por ello, los centros de formación ofrecen un currículo normativo, de acuerdo con esta forma de entender la práctica profesional.

Para Schön esta forma de entender el conocimiento práctico es una herencia del positivismo, que está en crisis por muchas razones. Por una parte, la vida profesional ocurre en un terreno de indeterminaciones y situaciones de inestabilidad en las que, en muchas ocasiones, el saber acumulado no funciona. Señala Schön (*ibid.*, p. 20):

Son precisamente estas zonas indeterminadas de la práctica, sin embargo, las que los profesionales prácticos y los observadores críticos de las profesiones han comenzado a entender con creciente claridad, a lo largo de las dos últimas décadas, como centrales en la práctica profesional. Y la progresiva preocupación por su mejor conocimiento ha hecho que figuren de un modo destacado en aquellos debates sobre el ejercicio de las profesiones y el lugar que debe ocupar en nuestra sociedad.

Por otra parte, Schön (*ibid.*, p. 12) señala la dificultad de formar en la autonomía profesional debido a que se genera una dependencia del saber establecido, que supuestamente otorga estabilidad y seguridad:

La autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno.

Schön defiende una posición no instrumental, no tecnicista, sobre la formación. Esta perspectiva retoma la práctica como objeto de reflexión y análisis y vía para la formación, esbozando un camino de transformación de la enseñanza. Schön se sitúa en un ámbito de reflexión que surge en un momento de crisis y cuestionamiento a los

modelos de formación de los profesionales en la universidad europea y norteamericana en la década de los años setenta. Señala Schön (ibid., p. 21):

Los centros superiores de formación de profesionales, en el marco de la moderna investigación universitaria, sientan como premisa la racionalidad técnica. Su currículum normativo, establecido en las primeras décadas del siglo XX, en un momento en el que las profesiones buscaban ganar prestigio integrando sus centros de formación en el marco universitario, todavía acaricia la idea de que la práctica competente se convierte en práctica profesional cuando la solución de problemas instrumentales se basa en el conocimiento sistemático, preferentemente de carácter científico. De este modo, el currículum normativo de los centros de formación profesionales presenta en primer lugar las ciencias básicas pertinentes, a continuación las ciencias aplicadas, y finalmente un prácticum en el que se supone que los alumnos aprendan a aplicar el conocimiento basado en la investigación a los problemas de la práctica cotidiana.

Frente a esta crisis, Schön se pregunta cuáles son las formas de construcción de conocimientos de algunas profesiones como la arquitectura, la música y el arte. Sus análisis le llevan a invertir la lógica de la investigación. Afirma Schön (ibid., p. 25):

La cuestión de la relación entre la competencia en la práctica y el conocimiento profesional precisa ser planteada al revés. No deberíamos empezar por preguntar cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico sino qué podemos aprender a partir de un detenido examen del arte, es decir, de la competencia por la que en realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica, independientemente de aquella otra competencia que se puede relacionar con la racionalidad técnica.

El artista comienza su formación haciendo, experimentando, explorando técnicas, al lado del experto, que lo acompaña para que se vaya situando en el campo y reconociendo de modo directo y experimental los problemas concretos del oficio. El paradigma empleado por Schön, que se inspira en Dewey, consiste en «aprender haciendo». Dewey señalaba la necesidad de que en los primeros momentos de formación debería acercarse al estudiante al oficio, de modo directo, sin el prerequisite del dominio de una teoría. Esta vía privilegia el hacer como fuente del saber. Afirma Schön (ibid., p. 28):

Los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerlo así por medio de otros prácticos más veteranos que –volviendo a la terminología de Dewey– les

inician en las tradiciones de la práctica: «las costumbres, los métodos y los estándares de trabajo de la profesión constituyen una ‘tradición’, y [...] la iniciación en la tradición es el medio por el que se liberan y se dirigen los poderes de los aprendices» (1974, pág. 151) [...]. No se puede enseñar al estudiante lo que necesita saber, pero puede guiársele: «El alumno tiene que ver por sí mismo y a su propia manera las relaciones entre los medios y los métodos empleados y los resultados conseguidos. Nadie más puede verlo por él, y no puede verlo simplemente porque alguien se lo «diga», aunque la forma correcta de decirlo pueda orientar su percepción.

3.3. *Epistemología de la práctica*

Estos datos llevan a Schön a proponer una epistemología de la práctica como camino para la formación de profesionales. Esta epistemología, marcada por el diálogo, no sólo por la instrucción, implica una conversación que conduce al análisis de las condiciones de producción del ejercicio profesional. Esta epistemología pretende incluir al estudiante en la comunidad de práctica desde los comienzos de su formación, para que vaya comprendiendo la complejidad de su futura profesión. Además, esta epistemología no se orienta a aprender únicamente el hacer, sino, ante todo, un hacer reflexivo que implica un distanciamiento de la acción y una posición permanente de alerta. A juicio de Schön (ibíd., p. 41):

[...] el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción forman parte de las experiencias del pensar y del hacer que todos compartimos; cuando aprendemos el arte de una práctica profesional, no importa cuan alejado de la vida ordinaria pueda parecernos en un principio, aprendemos nuevas formas de utilizar tipos de competencias que ya poseemos.

Schön plantea varios niveles en su caracterización de esta epistemología de la práctica:

1. *Conocimiento en la acción*. Es el saber que se evidencia en el hacer, el conocimiento tácito que guía el hacer y que no siempre es susceptible de ser explicitado. Schön destaca que en la vida cotidiana las personas adquieren el dominio de un saber que no pueden –en muchas ocasiones– describir. Se trata de lo que en el ámbito de la educación se denomina «conocimiento procedimental» o «saber hacer»: sabemos manejar una bicicleta, cocinar, tocar el piano; para ello desarrollamos una secuencia de acciones, con el fin de alcanzar una meta, pero, cuando ya lo sabemos hacer bien, tenemos dificultad para decir cómo lo

logramos. Para Schön se trata de un conocimiento en la acción, que es tácito y no proviene de una operación intelectual.

2. *Reflexión en la acción.* El conocimiento en la acción no es totalmente seguro, porque las situaciones de la práctica son cambiantes; hay situaciones complejas, inestables, que nos producen incertidumbre y conflicto de valores. Frente a esas situaciones, un práctico competente piensa sin por ello dejar de actuar y reorganiza lo que está haciendo mientras lo está haciendo. En esto consiste la reflexión en la acción. Para Schön son ejemplos de este tipo de reflexión las improvisaciones que hacen los músicos de jazz al escuchar a sus compañeros del grupo. Es como si se estableciera una conversación reflexiva entre la persona y los materiales de una situación. También este proceso se realiza sin poder decir cómo lo hacemos y nos permite nuevos tipos de competencias de las que ya poseemos.

3. *Reflexión sobre la acción.* Es el nivel en el que objetivamos la acción y pensamos sobre ella, una vez realizada.

4. *Reflexión sobre la reflexión.* A veces puede suceder que, una vez finalizada la acción presente, retomemos nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción pudo haber contribuido a ese resultado inesperado. Es como un «pararse a pensar». Se trata de una reflexión objetivada sobre el hacer. A diferencia de los tres primeros niveles, donde la acción no implica necesariamente una verbalización, este nivel depende –indica Schön (ibid., p. 40)– de contar con buenas herramientas lingüísticas para hacerlo.

Aquellos que son buenos improvisadores con frecuencia se quedan sin saber qué decir o dar respuestas totalmente inadecuadas cuando se les pide que digan lo que hacen. Claramente, una cosa es ser capaz de reflexionar en la acción y otra muy distinta es ser capaz de reflexionar sobre nuestra reflexión en la acción, de manera que produzcamos una buena descripción verbal de ella; e incluso es otra cosa ser capaz de reflexionar acerca de la descripción resultante.

5. *Reflexión sobre la verbalización de esa reflexión.* Puede verse como el espacio de producción de teoría de saber objetivado sobre el hacer.

Estos niveles sirven a Schön para comprender qué es una práctica reflexiva y son los componentes clave de su epistemología de la práctica. Schön privilegia un aprender haciendo, en diálogo con la comunidad de expertos y mediante un aprendizaje que parte de la práctica más la conversación crítica. Esta reflexión sobre la práctica se encuentra con dificultades al cuestionar los paradigmas dominantes en la formación de

profesionales. En *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (p. 291) Schön señala:

[...] si los profesores intentaran convertirse en profesionales reflexivos se sentirían obligados por el sistema de reglas de gobierno de la escuela y arremeterían contra ellas y, haciéndolo así, arremeterían contra la teoría del conocimiento que subyace en la escuela. No sólo lucharían contra el ordenamiento rígido de los programas de las lecciones, horarios, aulas aisladas y mediciones objetivas de la ejecución; también cuestionarían y criticarían la idea fundamental de la escuela como un lugar de transmisión progresiva de dosis medidas de conocimiento privilegiado.

3.4. Investigación y práctica

Optar por una epistemología de la práctica de carácter reflexivo implica necesariamente –a juicio de Schön (ibid., p. 72)– una actitud investigadora:

Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. No es dependiente de las categorías de la teoría y la técnica establecidas, sino que construye una nueva teoría de un caso único. Su encuesta no está limitada a las deliberaciones sobre unos medios que dependen de un acuerdo previo acerca de los fines. No mantiene separados los medios de los fines, sino que los define interactivamente como marcos de una situación problemática. No separa el pensamiento del hacer, racionalizando su camino hacia una decisión que más tarde debe convertir en acción.

Las situaciones problemáticas que exigen una reflexión en la misma acción se convierten en verdaderas investigaciones en contexto práctico. Desde la perspectiva de Schön, la investigación no tiene la pretensión de instituirse como saber universal generalizable, pues entraría en contradicción con el punto que dio origen a su investigación, a saber, la crítica a los límites del saber universalizable. Para Schön la investigación parte de la práctica, de los casos particulares, a los que da respuesta por la vía de la reflexión crítica sobre la misma práctica.

Schön describe cuatro tipos de investigación reflexiva y, a través de esta descripción, es posible suponer cuáles son los componentes propios de la reflexión, que tiene un fundamento artístico y permite experimentar la sorpresa, la perplejidad o la confusión de una situación única y dudosa:

1. *Análisis del marco de referencia.* Todo profesional se desenvuelve en unos marcos de referencia que fijan las direcciones en las que tratará de cambiar la situación y las normas y valores a los que les ha dado

prioridad. Estudiar estos marcos de referencia puede permitir a los profesionales hacerse conscientes de sus saberes tácitos y poder cuestionarlos frente a los nuevos retos que plantea la práctica.

2. *Investigación en la construcción de repertorios.* Un profesional competente tiene en su memoria un conjunto de casos que son sus precedentes, sus ejemplares, a partir de los cuales estudia la nueva situación. La historia de los casos puede revelar el camino de la investigación que conduce desde un encuadre inicial de la situación a un eventual resultado.

3. *Investigación sobre los métodos fundamentales de investigación y las teorías abarcadoras.* Los profesionales competentes son capaces de construir descripciones concretas y temas con los que desarrollan interpretaciones particulares, que guían su reflexión en la acción, y son las que dan sentido a las nuevas situaciones. Se puede llegar a estas teorías y a estos métodos cuando los profesionales describen cómo funcionan estos procesos de reconocimiento y de reestructuración en episodios de la práctica o cuando se le plantean situaciones nuevas y confusas, a partir de las cuales los profesionales construyen por sí mismos sus teorías y sus métodos.

4. *Investigación sobre el proceso de reflexión en la acción.* Para estudiar este proceso se puede: 1) observar a alguien que está haciendo una práctica, 2) fijar una tarea a ejecutar, 3) tratar de aprender cómo está pensando y actuando alguien cuando lleva a cabo una tarea y 4) ayudar al sujeto a pensar en su sistema, a través de una situación de fracaso.

Estas formas de investigar la práctica son una ocasión para el profesional de autoeducarse, puesto que el reconocimiento del error se convierte en una fuente de descubrimiento de nuevas formas de acción que permite alcanzar el resultado esperado. Además, Schön reconoce que, cuando una práctica se torna muy repetitiva, el saber se vuelve cada vez más tácito y espontáneo y se deja de prestar atención a aquellos fenómenos que hacen diferente la situación. Se produce un fenómeno que él llama «sobrepensamiento». En estos casos la investigación puede servir de correctivo, ya que hace emerger las comprensiones tácitas que se han generado en experiencias repetitivas de una práctica especializada y le devuelve a cada situación su carácter de única, sobre la cual puede experimentar nuevas estrategias.

En una época en la que se cree que el profesional es el único que maneja el conocimiento socialmente legítimo como si fuese la única verdad objetiva, Schön defiende la idea de un profesional reflexivo que

promueve la crítica continua y la revisión de aquellos valores y principios que sostienen que la solución a los problemas sociales es sólo un asunto de expertos técnicos. La formación consiste en un proceso activo de interacción. Con esta idea Schön sugiere una superación de la dicotomía teoría-práctica y la necesaria adecuación del saber al hacer en cada caso particular, más allá de la imposición de un modelo teórico para resolver los problemas.

4. Ética cívica en una sociedad democrática

4.1. Sociedad democrática y nivel postconvencional en el desarrollo de la conciencia moral

La educación en una auténtica democracia exige a los educadores que tomen conciencia de que sólo es posible educar desde un tipo de conciencia moral que ha accedido al nivel post-convencional de Kohlberg, entrañado en las instituciones de las democracias liberales. Y, según la ética del discurso, parece exigirles también que asuman exclusivamente una educación formal o procedimental. Educar en el procedimentalismo sería la tarea. Una tarea que, si bien tiene su sentido, también tiene sus límites.

Tiene su sentido porque tomarse en serio el procedimentalismo ético significa reconocer que no hay principios materiales, principios con contenido, que todos los miembros de una sociedad acepten, porque en lo que afecta a tales principios es patente la existencia del pluralismo y la obligación racional de respetarlo. Si no fuera así, si existieran principios morales materiales compartidos, entonces la educación moral debería consistir en la indoctrinación en tales principios. Pero precisamente la peculiaridad de una organización democrática consiste en el descubrimiento de que es posible la convivencia entre grupos que aceptan principios materiales distintos, porque a todos ellos unen unos principios procedimentales, que exigen el respeto a la diversidad.

Esto supone introducir la ya célebre distinción entre dos dimensiones del ámbito moral, cuya necesidad no siempre es fácil apreciar, la distinción entre lo bueno y lo justo, entre los proyectos personales y grupales de autorrealización y las normas mínimas compartidas por todos, que son normas de justicia. Precisamente una de las experiencias de las que nace la democracia en su vertiente liberal es

la de que es posible el pluralismo, la convivencia de distintos proyectos de vida feliz, siempre que los miembros de una sociedad compartan unas normas y valores mínimos, desde los que se exige precisamente ese respeto del pluralismo.

Aunque los límites entre lo bueno y lo justo son difíciles de trazar, y aunque la línea que los separa va cambiando de posición al hilo del tiempo, no hay convivencia democrática si los ciudadanos no tienen conciencia de que es preciso respetar determinadas condiciones de justicia, entre ellas el derecho de cada cual a ser feliz como bien le parezca, siempre que con ello no obstaculice los proyectos de felicidad de los demás. Todo ello significa sin duda aceptar:

1) Que tomamos nuestras decisiones sobre normas inevitablemente desde una noción de la justicia, de modo que los juicios morales son ineludibles y no podemos prescindir de ellos en la educación, contentándonos con las destrezas técnicas y sociales.

2) Que tal noción de la justicia corresponde al nivel postconvencional, en el que nos situamos en el lugar de cualquier otro para comprobar si una norma es justa.

3) Que éste es el nivel de conciencia alcanzado por las instituciones de las democracias liberales y, por tanto, que los juicios acerca de la justicia constituyen un componente ineludible de nuestra racionalidad ético-política, aunque los individuos que forman parte de tales instituciones no alcancen en la mayor parte de los casos tal nivel y haya una verdadera esquizofrenia en nuestras sociedades entre los valores que legitiman nuestras instituciones, propios de un nivel postconvencional universalista, y los valores por los que se orientan los individuos que las dirigen y que en ellas viven; valores que son más propios del nivel convencional y preconvencional.

Por eso, a pesar de las afirmaciones de Fukuyama, la historia no ha terminado, porque todavía existe al menos una contradicción por resolver: la que se produce entre los valores por los que dicen legitimarse nuestras instituciones, y que en definitiva configuran su conciencia social a la hora de pronunciar juicios en torno a la justicia, y los valores que orientan el juicio y la acción de los individuos y grupos, situados las más de las veces en los niveles preconvencional y convencional.

Para lograr que los individuos puedan acceder al mismo nivel al que, al menos verbalmente, se encuentra el tipo de conciencia que legitima las instituciones democráticas, considero que el tipo de ética más

adecuado es una ética dialógica, que asume el método de Kohlberg desde la perspectiva de la dialogicidad.

4.2. Ética del discurso y educación democrática

La ética del discurso, como es sabido, consiste en una “transformación” de la ética kantiana, que ahora se interpreta en clave dialógica. A pesar de las disensiones entre Apel y Habermas acerca de algunos de sus puntos centrales, en lo que aquí nos importa la posición de ambos es compartida.

El paso del formalismo al procedimentalismo supone fundamentalmente el paso del monólogo al diálogo, la afirmación de que no es cada sujeto moral, con independencia del resto, quien ha de decidir qué normas consideraría moralmente correctas, sino que para llegar a tal decisión ha de entablar un diálogo con todos aquellos sujetos que resultan afectados por la norma puesta en cuestión. En la base de tales afirmaciones se encuentra toda la elaboración de la llamada “ética discursiva”, especie del género “ética dialógica”, que no sólo descubre el carácter dialógico de la racionalidad humana, sino que saca a la luz las condiciones que hacen de un diálogo un discurso racional, empeñado en hallar la verdad de las proposiciones teóricas y la corrección de las normas prácticas.

Según Cortina, las implicaciones de estos “hallazgos” para lo moral en general, y muy concretamente para la educación moral, serían las siguientes:

1) No existen principios éticos materiales y, por tanto, la indoctrinación moral es contraria a la racionalidad humana.

2) Los principios éticos son procedimentales, lo cual significa que sólo indican qué procedimientos deben seguir los afectados por una norma para decidir si la consideran moralmente correcta.

3) Los afectados han de tomar la decisión en condiciones de racionalidad, es decir, tras haber participado en un diálogo, celebrado en condiciones de simetría, en el que al cabo triunfe la fuerza del mejor argumento y no alguna coacción interna o externa al diálogo mismo. Las condiciones de racionalidad del discurso serían algunas de las expuestas por Alexy en su lógica de la argumentación.

4) Las decisiones sobre la corrección de normas son siempre revisables, porque los afectados pueden percatarse de que cometieron un error, de que alguien participó con mala voluntad (es decir, no

motivado por la satisfacción de intereses generalizables), pueden producirse descubrimientos en el campo de que se trataba, etc.

5) Esto significa que las normas morales pierden ese carácter de absolutez y definitividad, que parece asistirles desde antiguo, y que quedan como puntos centrales de lo moral los principios procedimentales, los valores que acompañan necesariamente a esos principios (autonomía, igualdad, solidaridad, imparcialidad), los derechos de los participantes en el diálogo, y las actitudes de quienes participan en el diálogo, actitudes que pueden ir presididas por el interés “moral” de satisfacer intereses universalizables, o bien por el interés egoísta de favorecerse en exclusiva a sí mismo o al propio grupo.

6) Ciertamente algunos lamentan como una dolorosa pérdida la de los principios materiales o las normas absolutas, sin embargo, no es ésta una razón para lamentarse, sino para recordar que el hecho de no contar con principios dados y normas intocables pone en nuestras manos la decisión acerca de la corrección de las normas, y que tales normas serán más o menos respetuosas con todos y cada uno de los hombres según la actitud que cada quien lleve al diálogo. Con lo cual cobra una relevancia inusitada en el terreno moral la actitud de los sujetos, el ethos de los individuos.

7) El ethos que llevará a decisiones moralmente correctas puede ser calificado de dialógico, atendiendo a lo dicho, y podría caracterizarse como la actitud de quien: sabe que para llegar a pronunciarse sobre lo correcto necesita tener conocimiento de las necesidades, intereses y argumentaciones de los demás afectados por una norma; es consciente de que debe recabar la máxima información posible, no sólo a través del diálogo, sino también a través del estudio y la investigación; está dispuesto, a su vez, a informar de sus necesidades e intereses a los demás afectados, y a respaldar sus propuestas con argumentos; piensa tomar su decisión desde lo que Kant llamaría una “buena voluntad”, es decir, desde la voluntad de satisfacer intereses universalizables y sólo dejarse convencer por la fuerza del mejor argumento; está presto a tomar responsablemente la decisión, porque sabe que sólo él puede decidir sobre lo que considera moralmente correcto.

8) Y, en este sentido, Cortina introduce una precisión que escapó a los creadores de la ética del discurso: el principio procedimental de esta ética debe aplicarse para determinar la corrección de normas morales; estas normas tienen, entre otras cosas, de peculiar que obligan al sujeto que tiene conciencia de ellas sin necesidad de coacción externa; lo cual

significa que solamente pueden obligar a su cumplimiento si el sujeto tiene conciencia de que él considera la norma como moralmente correcta.

No hay que confundir, pues, los términos y creer que “ética dialógica” significa algo así como “ética que considera moralmente correctas las normas que se acuerdan en grupo”, ni todavía menos “ética que considera moralmente correctas las normas que como tales ha decidido un colectivo tras una votación en que la decisión se ha tomado por mayoría”. Los acuerdos y las mayorías, con todas sus limitaciones, tienen un sentido –aunque sumamente revisable– en la decisión de normas legales y políticas, pero determinar la obligatoriedad de una norma moral es cosa de cada sujeto, siempre que esté dispuesto a escuchar, replicar y decidir según los intereses universalizables, que es en lo que consiste un ethos dialógico.

Porque el “consenso” por el que se aprueba una norma moral no significa ese tipo de consenso político en que todos ceden una parte y concuerdan en otra, de modo que nadie queda satisfecho, sino que el consenso por el que se decide que una norma es moralmente correcta es aquel en que cada uno de los afectados por ella se siente invitado a dar su consentimiento porque le han convencido plenamente las razones aducidas, en el sentido de que ciertamente la norma satisface intereses generalizables. No son, pues, los acuerdos fácticos los que llevan a decidir la corrección de una norma moral, sino la convicción del sujeto moral de que da su asentimiento porque a él le parece totalmente justificada.

En este sentido me parece paradigmática la posición de los objetores de conciencia, los desobedientes civiles o los insumisos que, desde una disconformidad moral con las normas legales vigentes, exigen su revocación o su modificación precisamente porque creen que, aunque la mayoría todavía no se haya percatado de ello por múltiples causas, es moralmente incorrecto mantener una determinada legislación. Y cuando decimos “moralmente incorrecto” nos referimos a que no satisface intereses generalizables, es decir, que no sería el tipo de norma que aprobaríamos situándonos en el lugar de cualquier otro, sino que sólo tiene sentido desde la defensa de intereses grupales, con perjuicio de los restantes afectados.

9) Precisamente esta importancia de las actitudes exige una educación moral dirigida a ayudar a los hombres y a los ciudadanos a desarrollarse como personas críticas, capaces de asumir el propio juicio

moral desde el que poner en cuestión el orden vigente, tras un diálogo abierto con los demás afectados para poder optar por intereses universalizables.

Es a través de ese diálogo como podrá ejercerse la doble dimensión de cada persona: la dimensión de autonomía, por la que es capaz de conectar con todo otro hombre, y la de autorrealización que a cada uno conviene. Porque el diálogo y la decisión personal última son el lugar en que se concilian universalidad y diferencias, comunidad humana e irrepetibilidad personal.

10) Sin embargo, y a pesar de que Apel y Habermas han presentado la ética del discurso como exenta de valores, como si fuera una “ética sin moral”, Cortina considera que el procedimentalismo lleva entrañado un conjunto de valores, que nunca ha sido ni es ahora axiológicamente neutral.

Por eso importa sacar a la luz los valores entrañados en los procedimientos e ir componiendo con ellos los trazos de un nuevo hilo conductor para la educación –el concepto de ciudadanía–, capaz de unir el procedimentalismo de las actitudes con la “materialidad” de los valores entrañados en los procedimientos. Éste sería el fundamento de un programa fecundo de educación en valores, aprovechando la riqueza de la ética del discurso.

4.3. El consenso acerca de la mejor forma de gobierno

Al menos desde Hipódamo de Mileto, a mediados del siglo V a. C., el gran reto de la filosofía política había venido consistiendo en determinar cuál es el régimen político más perfecto. Monarquía, aristocracia, democracia, tiranía y oligarquía entraron en un debate que duró siglos. Sin embargo, esta cuestión perdió su mordiente a mediados del siglo pasado, cuando la dolorosa experiencia de los totalitarismos de distinto cuño condujo a un amplio consenso sobre la superioridad de la democracia frente a cualquier otra forma conocida de gobierno. Parecía, pues, que la filosofía política se había quedado sin objeto y debía desaparecer o convertirse en una historia de las reflexiones pasadas de los filósofos acerca de los regímenes posibles.

Las raíces éticas que venían a legitimar positivamente la democracia frente a otros regímenes posibles serían fundamentalmente tres: 1) El sistema de contrapesos dificulta los totalitarismos y las tiranías hasta llegar a imposibilitarlos. 2) La democracia es el régimen propio de ciudadanos, que se saben señores, y no siervos ni esclavos, autónomos, y

no heterónomos. Que saben que lo son en igualdad de derecho, porque todos son igualmente ciudadanos. 3) Una vez desaparecida la legitimación divina del poder político, la única legitimidad racional de las leyes es la de una forma de gobierno que identifica a los autores de las leyes con sus destinatarios, que plasma en la vida política aquella idea kantiana de la libertad política “yo no puedo obedecer más leyes que aquellas a las que estaría dispuesto a dar mi consentimiento”.

Sin embargo, y a pesar de su superioridad frente a otras formas de gobierno, la puesta en marcha de la democracia en una gran cantidad de países desveló un buen número de problemas, a los que es preciso hacer frente, si es que deseamos profundizar en ella, hacerla moralmente deseable y técnicamente viable. El tratamiento de estos problemas ha generado una bibliografía ingente, que incluye temas tales como los diversos modelos de democracia, la calidad de las democracias y el modo de medirla, la posibilidad de encarnarla en el nivel local y en el global, las paradojas que salen a la luz al adoptar este régimen político, o el modo en que las distintas tradiciones de filosofía política, es decir, los republicanismos, liberalismos, comunitarismos o socialismos, han creído posible darle cuerpo social.

De entre esos problemas, quisiera tomar como hilo conductor de este tema, preocupado por una posible y necesaria profundización en la democracia, el propio nombre que la define: “gobierno del pueblo”. A la luz de este nombre se entiende que el pueblo debe ser el autor de las leyes, además de ser su destinatario, es la forma de gobierno en que autores y destinatarios de las leyes se identifican. Pero para eso necesitamos pueblo y ciudadanos, y no es evidente que podamos contar con ello. Necesitamos también articular la autonomía de los ciudadanos con la soberanía popular y esa es tarea bien ardua. ¿Cómo hacerlo?

4.4. La democracia como gobierno del pueblo

Como es bien sabido, la democracia nace en la Atenas clásica de los siglos V y IV a. C., en el siglo de Pericles, como *democracia directa*. Los ciudadanos, los hombres libres lo son porque tienen el derecho igual a participar en las deliberaciones y en la toma de decisiones de la Asamblea de forma directa. La libertad se identifica entonces con el derecho a participar, y la igualdad se refiere a la igualdad ante la ley (*isonomía*) y al igual derecho a hablar (*isegoría*).

En la raíz de todo ello se encuentra, como bien apuntó Arendt, la convicción de que la política es el ámbito en que se hace valer el poder

comunicativo. Frente a la convicción weberiana de que el Estado ostenta el monopolio de la violencia legítima, Arendt entenderá que la violencia es siempre prepolítica, el mundo de la política es el del ejercicio del poder comunicativo. No en vano el hombre es un ser dotado de *lógos*, de razón y palabra, capaz de deliberar sobre lo justo y lo conveniente.

Sin embargo, después de esta primera experiencia ateniense, que se ha convertido en el mito de referencia para este modo de entender la democracia como participación directa de los ciudadanos constituidos en pueblo, la democracia pierde todo prestigio como régimen político y no vuelve a recobrarlo hasta el siglo XVIII. Mientras tanto con el mundo moderno ha ido naciendo, eso sí, el gobierno representativo, no la democracia representativa.

La dimensión de los Estados nacionales, que nacen con la Modernidad, hace imposible una democracia consociacional, así como ese conjunto de cambios que tan bien explica Constant en la célebre conferencia sobre la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos. Pero el mayor de los cambios consiste, como este autor apunta, en una nueva forma de entender la libertad, ligada a una especial valoración de la vida privada frente a la vida pública. La vida privada, formada por relaciones tan gratificantes como las de familia y amistad, por la vida asociativa y por actividades tan productivas como las económicas resulta ser sumamente atractiva. La participación en la vida política, por el contrario, no sólo es costosa, sino que presenta unos retornos inciertos, alejados en el tiempo, poco garantizados. Por eso, de igual modo que los ricos tienen administradores a los que encomiendan la gestión de sus bienes para poder disfrutar mientras tanto de la vida privada, los ciudadanos de los Estados modernos eligen representantes y les encargan la gestión de la cosa pública.

Es verdad que Constant previene frente al error de dejar en manos de los representantes el poder público y de retirarse a la vida placentera de la familia, la amistad y la economía, porque al cabo los ciudadanos pueden encontrarse con que les han arrebatado también esa vida privada. No es prudente cambiar la libertad entendida como participación como la libertad entendida como independencia, las dos son necesarias para una vida humana realizada, y quien apuesta únicamente por la segunda puede perderla.

Con todo, es verdad que el mundo moderno aprecia sobre todo la libertad entendida como independencia, y por eso en la civilización

occidental se va extendiendo la convicción de que la mejor forma de gobierno es la representativa.

Hasta este punto no parece presentarse mayor problema. El gran problema aflora cuando la democracia empieza a valorarse de nuevo como una forma de gobierno que permite la expresión de la auténtica ciudadanía y, sin embargo, el sistema representativo parece insuperable. Resulta necesario entonces inventar un oxímoron: la democracia representativa. ¿Cómo articular la autonomía de los ciudadanos con el hecho de que sean los representantes quienes toman las decisiones, por mucho que exista un espacio libre de opinión pública en el que, cada vez más, los ciudadanos pueden expresarse?

Para responder a esta cuestión conviene recurrir al libro de Joseph Schumpeter, *Capitalismo, socialismo y democracia*, publicado en 1942.

4.5. Dos teorías de la democracia

En efecto, en este célebre trabajo expone Schumpeter con gran lucidez cómo una teoría realista de la democracia no puede descansar sino en la elección de representantes, a diferencia de lo que él llama la “teoría clásica”, empeñada en conceder al pueblo el mayor protagonismo. A juicio de Schumpeter, la “teoría clásica de la democracia” no resulta fecunda porque no permite discernir en qué países existe un gobierno democrático ni tampoco medir lo que hoy llamaríamos la calidad de las diferentes democracias. Y no lo permite porque esa teoría descansa en la fuerza de dos conceptos vacíos: “bien común” y “soberanía popular”.

En efecto, según Schumpeter, la teoría clásica entiende que “el método democrático es aquel sistema institucional de gestación de las decisiones políticas que realiza el bien común, dejando al pueblo decidir por sí mismo las cuestiones en litigio mediante la elección de individuos que han de congregarse para llevar a cabo su voluntad”. La clave política en esta teoría es el pueblo y los representantes no son sino instrumentos que tratan de conseguir lo que el pueblo desea. Sin embargo, según nuestro autor, no existe una voluntad del pueblo, sino las voluntades particulares de los ciudadanos, ni existe tampoco un bien común, sino intereses en conflicto. Y, por si faltara poco, los gobernantes ni siquiera han sido elegidos, sino que han ganado una competición por los votos de los ciudadanos.

Sería más realista –prosigue– proponer “otra teoría”, según la cual, la democracia es aquel sistema institucional para llegar a las decisiones

políticas en el que los individuos adquieren el poder de decidir por medio de una lucha de competencia por el voto del pueblo”. Según esta caracterización, el motor del sistema es la competencia entre las elites políticas por conquistar el voto de los ciudadanos, de suerte que éstos, en realidad, quedan relegados a un segundo plano y son las elites las que ocupan la vida pública y se esfuerzan por convencer a los ciudadanos para que les den su voto.

Esta nueva teoría –considera su creador– tiene la ventaja de describir lo que sucede y permite afinar los instrumentos para mejorar la realidad, en vez de diseñar mundos ideales que nos dejan en la impotencia. El eco de *El Príncipe* de Maquiavelo parece presente, el eco de la ciencia nueva: “Pero siendo mi intención escribir algo útil para quien lo lea, me ha parecido más conveniente buscar la verdadera realidad de las cosas que la simple imaginación de las mismas”.

La nueva teoría, amén del realismo, contará con otro buen número de ventajas, porque permitirá reconocer el pluralismo político, representado por las elites, hará posible aceptar el hecho del caudillaje y la necesidad de expertos, contar con la apatía del pueblo, castigar a las elites que no cumplan sus promesas, retirándoles el voto en las siguientes elecciones, e interpretar la vida política como trasunto de la económica, aprovechando así los estudios que se llevan a cabo en relación con la racionalidad económica.

Pero si las cosas son así en el mundo político, la pregunta es entonces: ¿podemos seguir hablando de un “gobierno del pueblo”?

4.6. ¿Podemos seguir hablando de “gobierno del pueblo”?

Ante esta pregunta responde Sartori que deberíamos hablar de gobierno *querido* por el pueblo, más que de gobierno del pueblo, porque en ningún lugar de la tierra gobierna el pueblo. Lo que hace el pueblo es expresar su voluntad en elecciones regulares, pero no gobernar.

Sin embargo, si tomáramos la palabra a Schumpeter, más bien tendríamos que hablar de gobierno *votado* por el pueblo. O, afinando todavía más, de *gobierno votado por la mayoría* del pueblo. Incluso de *gobierno votado por la minoría* del pueblo cuando los partidos en el poder no cuentan con una mayoría absoluta.

Evidentemente, para seguir hablando de democracia, aunque sea en un sentido amplio, es indispensable que las elecciones se lleven a cabo en un marco configurado por la división de poderes, elecciones regulares, opinión pública libre y abierta, con el compromiso

irrenunciable de que las minorías no sólo sean respetadas, sino que puedan convertirse en mayorías. Y todo ello bajo el cobijo de un marco constitucional.

Pero aun en el contexto de estas condiciones, que no pueden eliminarse sin destruir cualquier atisbo de democracia, y que pertenecen a esa especie política más modesta, a la que Robert Dahl llamó “poliarquía”, todavía queda abierta la pregunta: ¿cómo articular la autonomía de los ciudadanos con las decisiones tomadas por representantes elegidos por mayoría sin que la primera se vea en realidad traicionada?

En un fragmento antológico, que recogerán tanto James Bohman al comienzo de su libro *Public Deliberation* como Jürgen Habermas en *Facticidad y validez*, expone John Dewey una idea que, a mi juicio, es clave para el asunto que nos ocupa: “La regla de la mayoría –afirma Dewey– es tan absurda como sus críticos le acusan de serlo [...]. Lo importante es el medio por el que una mayoría llega a serlo: los debates antecedentes, la modificación de las perspectivas para atender a las opiniones de las minorías [...]. La necesidad esencial, en otras palabras, es la mejora de los métodos y condiciones de debate, discusión y persuasión”.

Ciertamente, la democracia es gobierno del pueblo, y hemos convenido en que la voluntad del pueblo se expresa a través de la voluntad de la mayoría, siempre que respete a las minorías, como es obvio. Pero no tanto porque creamos, prolongando a Rousseau, que la voz de la mayoría es la voz de la voluntad general, sino porque no hemos encontrado un mecanismo mejor: es, a fin de cuentas, el mal menor. Por eso lo importante no es revestirla de un carácter sagrado, sino averiguar cómo se forjan las mayorías, cómo se forma la voluntad del pueblo, el proceso por el que una mayoría llega a serlo.

Y ante esta pregunta yo quisiera proponer tres posibles respuestas, tres posibles modelos de democracia representativa teniendo en cuenta cómo se forman las mayorías: la democracia emotiva, la agregativa y la comunicativa o democracia de los ciudadanos. Ninguno de estos tres modelos se da en una sociedad en estado puro, sino que siempre aparecen mezclados en la vida social. Pero es posible trazar el perfil de las distintas sociedades democráticas teniendo en cuenta el mayor o menor peso que tiene en ellas la dimensión emotiva, la agregativa o la comunicativa. Como es también posible y necesario cultivar con mayor

empeño la que consideramos más ajustada a lo que sería una democracia entendida como gobierno del pueblo.

4.7. Tres procedimientos para formar las mayorías

Sería *democracia emotiva* aquella en que las mayorías se forman por manipulación de los sentimientos de los ciudadanos. Las elites políticas manipulan los sentimientos y emociones de los electores con el fin de conseguir sus votos, entendiendo la política como el arte de la conquista y conservación del poder con cualesquiera medios. Un procedimiento muy eficaz es lo que yo llamaría la “mala retórica”.

De la misma forma que hay un colesterol bueno y un colesterol malo, hay una retórica buena y una mala. La primera es la que utiliza quien trata de sintonizar con los destinatarios de su mensaje para que puedan entenderlo con claridad. Es preciso entonces conocer los sentimientos de los destinatarios, su encuadre social, sus aspiraciones para poder hablar en un lenguaje inteligible para ellos. Es la única forma de hacer llegar los argumentos de modo que quien los escucha pueda comprenderlos adecuadamente, sopesarlos, y aceptarlos o rechazarlos de forma autónoma, forjándose su juicio, que es la piedra angular de la autonomía.

Quien recurre a la mala retórica, por el contrario, trata de conocer el bagaje sentimental, cultural y social de sus oyentes, pero con el fin de manipularlo para poder venderles su producto, en este caso, para conseguir su voto. Es un mecanismo para persuadir, como el que se utiliza en el mal marketing, no un procedimiento para convencer de la bondad del propio producto mediante argumentos. Naturalmente, utilizar como altavoz los medios de comunicación resulta indispensable, y de ahí el vínculo evidente entre partidos políticos y empresas informativas.

Sin duda éste es el tipo de proceder que funciona en aquellas democracias a las que se ha llamado “democracias de masas”, porque en ellas se cuenta con *masa* y no con *pueblo*, con individuos *heterónomos*, no con ciudadanos *autónomos*.

Entendemos por “masa” un conjunto de individuos anómicos, con pequeña interacción entre ellos, un conjunto heterogéneo configurado de tal forma que sus miembros no pueden actuar de forma concertada. La masa, obviamente, es presa fácil de la propaganda emotivista, dispuesta a provocar en las gentes actitudes, más que a colaborar racionalmente en la forja de convicciones. Pero manipular emociones

atenta contra el principio básico de la ética moderna, que prescribe no instrumentalizar a las personas y sí empoderarlas para que lleven adelante sus vidas de forma autónoma. Y viola, claro está, el principio legitimador de la democracia que exige tratar a los ciudadanos como señores, y no como siervos, menos aún como esclavos; que exige organizar la vida común de modo que las gentes puedan ejercer su autonomía y ayudar a quienes no pueden hacerlo por la especial vulnerabilidad de los seres humanos.

Entendemos por “pueblo”, por el contrario, un conjunto de ciudadanos, que discrepan desde el punto de vista de sus intereses, de sus preferencias o de sus cosmovisiones, pero están unidos por el diálogo racional, por su empeño en intentar pensar y razonar conjuntamente. No es una emoción, ni sólo un foco puntual de interés, sino la amistad cívica, el debate público y la apuesta por el intercambio de opiniones, del que pueden obtener enriquecimiento mutuo y la forja de una voluntad común. Son ellos los que dan fe de que el hombre es un animal político, dotado de *lógos*, es decir, de razón y palabra para descubrir conjuntamente lo justo y lo injusto.

La *democracia agregativa*, por su parte, reconoce que en una sociedad pluralista los desacuerdos son inevitables, pero es consciente a la vez de que es necesario llegar a ciertos acuerdos obtenidos por mayoría. En un primer momento podría parecer que el mecanismo ideal es la unanimidad, pero la unanimidad resulta conservadora, porque sería necesaria una gran cantidad de tiempo para negociar con todos los sectores y lograr su consentimiento. Mientras tanto no se produciría ningún cambio y la sociedad permanecería estancada. Es inevitable, pues, recurrir a la mayoría, que siempre es mejor que la minoría. Para forjarla, los “agregacionistas” proponen sumar los intereses individuales y satisfacer los de la mayoría.

Frente a semejante propuesta ha surgido desde los años noventa del siglo XX una amplia corriente de filosofía moral y política que defiende una democracia deliberativa y critica a los agregacionistas sobre todo por tres razones: 1) El agregacionista entiende que los ciudadanos forman sus intereses en privado y después los agregan públicamente, cuando lo bien cierto es que los intereses de las personas se forman socialmente. 2) Una forma de gobierno en la que los ciudadanos sólo buscan su interés particular, como si no fuera posible forjarse una cierta voluntad común, no es una democracia auténtica. La agregación de intereses es lo que Rousseau llamaba la “voluntad de todos”, aquella a la

que se llega cuando cada uno piensa en su interés particular, mientras que la “voluntad general” es aquella a la que se llega cuando los ciudadanos piensan en el bien común. 3) Reducir la participación del pueblo a la elección de representantes mediante el voto es hacer dejación de la autonomía de los ciudadanos. 4) Es posible transformar los intereses contrapuestos en voluntad común a través de la deliberación y de la amistad cívica. Es posible pasar de “yo prefiero esto” a “nosotros queremos X porque es lo justo”.

La democracia agregativa, a fin de cuentas, cree contar sólo con individuos atomizados, aunque en este caso sean más racionales que en la democracia emotiva. Individuos que no están unidos por vínculos cívicos, capaces de implicarles en la tarea de forjar una voluntad común. En esta democracia agregativa tienen también enorme influencia los mensajes y los argumentarios de los partidos políticos y la potencia de los medios de comunicación.

4.8. La democracia comunicativa de los ciudadanos

La *democracia comunicativa* es aquella en que los ciudadanos intentan forjarse una voluntad común en cuestiones de justicia básica, a través del diálogo sereno y la amistad cívica. Cuenta, pues, con pueblo, más que con masa.

Los ciudadanos que componen el pueblo son conscientes de que las discrepancias son inevitables, que los desacuerdos componen en principio la sustancia de una sociedad pluralista. Pero saben también que en cuestiones de justicia es indispensable dialogar y tratar de descubrir acuerdos. No en cuestiones de vida buena, sino en relación con esos mínimos de justicia por debajo de los cuales no se puede caer sin incurrir en inhumanidad.

Las propuestas de vida feliz son cosa del consejo y la invitación, son cuestiones de opción personal; pero las exigencias de justicia reclaman intersubjetividad, piden implicación a la sociedad en su conjunto. Y una sociedad mal puede construir conjuntamente su vida compartida si no se propone alcanzar con el esfuerzo conjunto metas de justicia desde ese vínculo al que Aristóteles llamó “amistad cívica”.

Sin contar con un pueblo unido por la amistad cívica no existe democracia posible. La amistad cívica es la que une a los ciudadanos de un Estado, conscientes de que, precisamente por pertenecer a él, han de perseguir metas comunes y por eso existe ya un vínculo que les une y les lleva a intentar alcanzar esos objetivos, siempre que se respeten las

diferencias legítimas. No se construye una vida pública justa desde la enemistad, porque entonces faltan el cemento y la argamasa que unen los bloques de los edificios, falta la “mano intangible” de la que habla el republicanismo filosófico. La mano intangible de las virtudes cívicas y, sobre todo, de la amistad cívica. Junto a la mano visible del Estado y la presuntamente invisible del mercado, es necesaria esa mano intangible de ciudadanos que se saben y sienten artesanos de una vida común.

Pero yendo todavía más lejos, conviene recordar que una persona en solitario es incapaz de descubrir qué es lo justo y necesita para lograrlo el diálogo con otros, celebrado en condiciones lo más racionales posible. El diálogo no sólo es necesario porque es intercambio de argumentos que pueden ser aceptables para otros, sino también porque tiene fuerza epistémica, porque nos permite adquirir conocimientos que no podríamos conseguir en solitario. Nadie puede descubrir por su cuenta qué es lo justo, necesita averiguarlo con los otros.

Y si es cierto que la democracia exige una identificación entre los autores de las leyes y sus destinatarios, no es de recibo que una parte de la población perciba algunas leyes como injustas. Es preciso esforzarse por descubrir acuerdos sobre mínimos de justicia.

Claro que con el pueblo no basta y resulta también imprescindible la tarea de los partidos en el caso de democracias de partidos como las nuestras. ¿Qué habríamos de pedirles? A mi juicio, al menos tres cosas.

En primer lugar, que se democratizen y hagan gala de pluralismo interno, de forma que sean capaces de contagiar a su vez democracia y pluralismo. Para lograrlo, no estaría de más emplear mecanismos como el de las listas abiertas, que no garantizan que los electores conozcan mejor a los candidatos, pero sí privan a los aparatos de esa fuerza totalitaria que obliga a la obediencia ciega a quien desee medrar o, al menos, salir en la foto.

En segundo lugar, la competencia entre los partidos debería someterse a las mismas normas de marketing que rigen para la competencia entre las empresas: debería estar prohibido, bajo pena de multa abultada, intentar vender el propio producto limitándose a desacreditar al competidor. Los partidos deberían convencer a sus votantes potenciales mostrando la bondad de sus programas, no descalificando a los contrarios, y menos aun hacerlo de forma sistemática. Y cuando algún partido accede al poder y no cumple con lo prometido ni tampoco da razón de porqué no puede cumplirlo, debería ser penalizado.

Y en tercer lugar, tendríamos que evitar por todos los medios la partidización de la vida compartida, la fractura de una sociedad en dos bandos en cualquiera de los temas que le afectan, porque cada partido mantiene una posición contra viento y marea para poder comprar votos con ella y siembra la enemistad entre los electores, la confrontación crispada e irreconciliable.

Por último, el tercer pilar de una democracia comunicativa son sus ciudadanos. Y aquí, como en los demás puntos, vuelve a ser central el papel de la educación porque es necesario formar ciudadanos autónomos y solidarios, capaces de formarse un juicio sobre lo justo, preocupados por descubrir junto con sus conciudadanos qué es lo justo, empeñados en la tarea de ponerlo por obra en la vida cotidiana. Para eso hace falta cultivar una razón cordial. Porque conocemos la justicia no sólo por la razón, sino también por el corazón.

Referencias bibliográficas

- Cortina, A., *Ética mínima*, Tecnos, Madrid 1986.
- Dewey, J., *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*, Paidós, Barcelona 1989.
- Gardner, H., *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, Fondo de Cultura Económica, México 2001.
- *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*, Paidós, Barcelona 2002.
- Schön, D. A., *La formación de profesionales reflexivos*, Paidós, Barcelona 1992.
- *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Paidós, Barcelona 1998.

4. Educación para la democracia

1. Enseñanzas socráticas

1.1. *La educación encierra un tesoro*

En el informe *La educación encierra un tesoro* se recoge una clasificación de las competencias que los ciudadanos deben dominar y manejar adecuadamente con el fin de lograr sus plenos derechos y mantener una vida social y personal satisfactoria en países democráticos como son los de la Unión Europea. Estas competencias se dividen en cuatro ámbitos: 1) *aprender a ser*, es decir, desarrollar la personalidad para actuar con una mayor capacidad de autonomía, juicio y responsabilidad personal; 2) *aprender a saber*, esto es, compaginar una cultura amplia con la posibilidad de estudiar a fondo algunas materias; 3) *aprender a hacer*, de modo que se puedan afrontar las diversas e imprevisibles situaciones que se presentan; 4) *aprender a convivir*, a vivir juntos, comprendiendo mejor a los demás y conociendo las interdependencias que se producen a todos los niveles.

Estas competencias se entienden como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para que todos los individuos puedan tener una vida plena como miembros activos de la sociedad. Es decir, se trata del conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que capacitan a la persona para desenvolverse con un nivel de calidad satisfactorio en los distintos ámbitos en los que se desarrolla su vida.

Son muchos los debates educativos abiertos en torno a cuestiones relacionadas directa o indirectamente con estas competencias: la estructura del currículo, las horas lectivas y horarios escolares, materias o asignaturas a impartir, métodos de enseñanza y de formación del

profesorado más adecuados... En resumen, se trata de cuestiones muy vinculadas a las teorías sobre el aprendizaje y el desarrollo humano, en las que la psicología y la educación tienen un papel protagonista, y que desde los años 60-70 adoptan un enfoque cognitivista. Durante esta etapa de cambio se reconoce la importancia de los procesos mentales, incluyendo el pensamiento, la resolución de conflictos y la creación, y su estatus científico en el estudio de la mente, y se demuestra que a los procesos de pensamiento les corresponde una regularidad y una estructuración determinadas.

1.2. «*Conócete a ti mismo*»

Según cuenta el viajero, geógrafo e historiador griego Pausanias en su *Descripción de Grecia* (10.24.1), el antiguo aforismo griego «conócete a ti mismo», inscrito en el Templo de Apolo en Delfos, es una frase atribuida a varios sabios de la antigüedad: Quilón de Esparta, Heraclito, Pitágoras, Sócrates, Solón de Atenas y Tales de Mileto, entre otros. Otras fuentes lo atribuyen a Femonoe, sibila de Cumas, hija de Apolo y pitonisa de Delfos. El poeta romano Juvenal cita esta frase en griego y considera que el aforismo procede directamente del cielo (*Sátira* 11.27).

El dicho «conócete a ti mismo» puede referirse por extensión a una comprensión del comportamiento humano, ya que en última instancia comprenderse a sí mismo es comprender también a los otros seres humanos. Sin embargo, los antiguos filósofos griegos pensaban que nadie puede nunca comprender el pensamiento humano perfectamente, así que habría sido inconcebible conocerse a uno mismo a fondo. De ahí que el dicho debe referirse a una idea menos ambiciosa, como conocer nuestros propios hábitos, costumbres, carácter, capacidad para controlar la ira y otros aspectos del comportamiento humano con los que luchamos en nuestra vida cotidiana. También puede tener una interpretación psicológica, si entendemos «a ti mismo» referido a la conciencia.

En latín este aforismo se traduce como «*nosce te ipsum*». Se trata de un principio fundamental acerca del sentido de la vida, que implica una profunda transformación personal a través de la cual una persona podría tratar de encontrar orientación para comprender sus propias percepciones fenomenológicas de la realidad, así como para alcanzar una profunda comprensión acerca de los aspectos de su propia existencia. De acuerdo con este sentido, la expresión implica una revolución experiencial.

En cierto modo, ese «conócete a ti mismo» describe claramente la preocupación que todo ser humano debe tener y cumplir diariamente. No existe frase más válida que esta para describir el primer ejercicio que cualquiera persona debe realizar para saber qué quiere hacer con su vida en el plano personal y profesional.

Conocerse a uno mismo significa analizar muchos aspectos. Implica reflexionar con profundidad y determinar qué cualidades y defectos tiene o de cuáles carece, qué objetivos o metas quiere lograr, cuánta trascendencia quiere tener... Implica, en esencia, ser analítico y autocrítico. Implica ser crudo y realista, pero a la vez soñador e idealista.

1.3. Un modelo de «educación socrática»

La enseñanza socrática es la estrategia educativa más antigua –y aún hoy la más poderosa– para promover el pensamiento crítico. Una de las más importantes filósofas actuales, Martha C. Nussbaum, ha estudiado la figura del Sócrates histórico para defender un modelo educativo que no ha dudado en llamar «educación socrática», en su obra *El cultivo de la humanidad*, de 1996. En una obra más reciente, *Sin fines de lucro*, de 2010, Nussbaum defiende la educación socrática como una cuestión necesaria para superar la crisis más urgente que afronta nuestra sociedad: no la crisis económica, sino la crisis de los propios valores de la convivencia democrática. ¿Qué tiene la figura de Sócrates, como ciudadano y como filósofo, que la hace un ejemplo democrático para una de las filósofas más influyentes en nuestra época, unos 2500 años más tarde?

En la *Apología de Sócrates* de Platón, el personaje de Sócrates se define a sí mismo como un tábano que agujonea el lomo de un noble pero perezoso caballo. Un ciudadano como él es útil para la democracia, sostiene Sócrates, porque despierta a sus conciudadanos de la pereza que supone vivir conforme a las tradiciones, a las normas y a las creencias recibidas *acríticamente y sin reflexión*. El símil del tábano es tremendamente acertado y expresivo. El aguijón obliga al caballo a moverse del sitio y eso es bueno para él (contra su pereza); pero, a la vez, resulta doloroso y es capaz de crear resentimiento, de que sea visto como una amenaza, un peligro, etc. La actividad agujoneadora de Sócrates fue juzgada así por sus conciudadanos y Atenas lo condenó a muerte por impiedad (por faltar a los dioses de la ciudad) y por corromper a la juventud.

Sócrates abordaba a los atenienses cuestionando todo aquello que habían creído y aceptaban sin el menor resquicio para la duda: qué es la justicia, cómo podemos confiar en la tradición (los poetas) que nos habla de lo que piensan los dioses y de sus motivos caprichosos para actuar, qué es una vida virtuosa, etc. Los ciudadanos no recibían bien este cuestionamiento de sus creencias, costumbres y normas más arraigadas. Sócrates les mostraba que sus decisiones más importantes, en lo personal y en lo político, eran fruto de una mera aceptación pasiva de lo convencional, que sus vidas habían sido modeladas por dichas normas y creencias, y que realmente no eran dueños de sí mismos, sino de la superstición y de la pereza a la que les había llevado una educación tradicional. El aguijón de Sócrates los llevaba a cuestionarse si no había otra manera de hacer las cosas y a examinar cuáles de sus creencias eran dignas de guiar sus propias vidas, también en lo personal y en lo político, y cuáles era necesario rechazar.

Cuando compara la democracia con un noble pero perezoso caballo, Sócrates reconoce que, en su mayor parte, las normas y las creencias convencionales están bien encaminadas (por eso el caballo es *noble*). Sócrates creía un deber fundamental cumplir con las leyes de la ciudad, aunque esas mismas leyes vayan en contra del propio interés personal. Aceptó la sentencia a muerte a pesar de que algunos amigos le ofrecieron la oportunidad de huir justo la noche antes de su ejecución. El problema serio es la pereza del pensamiento que caracteriza a los ciudadanos de las democracias, su tendencia cómoda a ir por la vida sin pensar sobre otras posibilidades y razones. Unos ciudadanos acrílicos, para los que el examen y la reflexión sobre sus vidas supone un esfuerzo que ellos mismos perciben como innecesario, serán unos ciudadanos *dóciles* y fácilmente *manipulables* por todo aquel que sea capaz de hacerse oír por el conjunto de la ciudadanía (políticos profesionales, medios de comunicación, grupos de interés, grandes empresas, etc.). Serán unos ciudadanos que, no siendo dueños de sí mismos, vivirán como esclavos sin saberlo.

Según Nussbaum, en los debates políticos las personas no razonaban del modo más adecuado. La falta de autoexamen y de sentido crítico en el análisis de la argumentación dificultaba la comprensión clara respecto a los objetivos de las políticas, pero facilitaba la manipulación de los demagogos. Las personas que no hacen un examen crítico de sí mismas están siempre en peligro de ser manipulados por un orador con talento para la demagogia y sus opiniones cambian fácilmente con cada

discurso que escuchan. En ellos hay una sumisión a la autoridad por el estatus del orador que los lleva al consenso de la barbarie.

Compartimos la idea de Nussbaum de la importancia de las humanidades en la formación de una cultura política que convierta al ciudadano en un ser crítico y comprometido con el bien común, frente a la idea cada vez más generalizada de una formación tecnológica capaz por sí sola de traer desarrollo económico a un país.

En su libro Nussbaum se propone retomar hoy un debate histórico acerca de los sentidos de la educación. Preocupada por los fines de la educación en un contexto en el que se imponen mandatos de incrementar la competitividad nacional a nivel global, Nussbaum logra poner en discusión dos niveles de análisis bien distintos que, en general, se estudian por separado. Por un lado, considera aquello que se propone a nivel de la política nacional, y por el otro presenta los cambios que acontecen a nivel de los currículos, los programas y lo que efectivamente sucede en las aulas. Se pregunta cómo las instituciones educativas reaccionan frente a los imperativos de competitividad nacional en un contexto de crisis económica global y estudia el impacto de los discursos acerca de la necesidad de promover capacidades centradas en la búsqueda de una mayor renta nacional.

Nussbaum presenta en este texto una crítica a las políticas gubernamentales y de las instituciones educativas orientadas al recorte de los presupuestos y programas destinados a las humanidades y a las artes realizado con el objetivo de darle un mayor espacio a aquellos centrados en la formación de contenidos que supuestamente alentarían una mayor prosperidad económica. Cuestionando este panorama, la autora advierte que estas medidas se encaminan a producir una grave erosión en la educación de las cualidades esenciales para la formación ciudadana y la vida en democracia.

Nussbaum describe un contexto en el que se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades enseñan a sus jóvenes, caracterizado por un progresivo descarte por parte de los Estados nacionales y sus sistemas de educación de materias y carreras relacionadas con las humanidades y las artes, en todos los niveles educativos. Los fundamentos de estas decisiones gubernamentales, acompañadas por las instituciones y las familias, estarían relacionados con la búsqueda de una mayor rentabilidad económica y la eliminación de todo aquello que no tuviera relación con esta. Como consecuencia, en un futuro no muy lejano, los países estarán formando, según

Nussbaum, generaciones de ciudadanos sin la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de logros y sufrimientos ajenos. En este contexto, la democracia estaría destinada al fracaso.

Por medio de la presentación de aquello que denomina «educación para la renta» y «educación para la democracia», Nussbaum caracteriza estas dos formas de pensar los sentidos de la educación de las nuevas generaciones. Basada en el análisis de una multiplicidad de ejemplos empíricos tanto occidentales como no occidentales, de distintos niveles educativos y de diferentes etapas históricas, busca mostrar la importancia fundamental de las artes y humanidades para la educación de los ciudadanos y, al mismo tiempo, advierte sobre la situación de peligro de marginación en que se encuentran.

Un modelo educativo orientado exclusivamente al incremento del Producto Interno Bruto *per capita* es denominado por Nussbaum como «educación para la renta» o «educación para el crecimiento económico». Teniendo esta meta como única se descuidan todos los demás aspectos, como por ejemplo aquellos vinculados a la distribución de la riqueza, la igualdad social, las condiciones para la estabilidad democrática y las relaciones con los grupos minoritarios. La «educación para el crecimiento económico» requiere de aptitudes básicas, alfabetización y competencia matemática. Este paradigma no se plantea necesariamente la inquietud por la igualdad de acceso a la educación y la distribución, y puede llegar a calificar positivamente Estados donde se registran niveles altos de desigualdad. La búsqueda irrestricta y exclusiva de dicho crecimiento no abre preguntas sobre las desigualdades sociales o distributivas. Si bien este modelo no supone la supresión de materias como historia y economía, procura que sus contenidos no provoquen pensamiento crítico sobre cuestiones de clase, raza y género, entre otros. Frente a las artes y la literatura, este modelo se muestra despreciativo ya que considera que pueden despertar reflexiones cuestionadoras de desigualdad imperante.

La «educación para la democracia», por otra parte, se encuadra bajo el «paradigma del desarrollo humano», que reconoce que todas las personas gozan de una dignidad humana inalienable y que esta debe ser respetada por las leyes y las instituciones. Esto implica un compromiso con la democracia ya que alude a la posibilidad de tener voz y voto en la elección de las políticas que gobiernan la propia vida y la del conjunto. En términos de las aptitudes que el modelo de «educación para la

democracia» apunta a formar en las nuevas generaciones se encuentran: la reflexión, el debate y la argumentación sobre cuestiones políticas que afectan a la nación, el reconocimiento de los otros como ciudadanos con los mismos derechos, el interés por la vida de los demás y las implicaciones de las distintas políticas para los distintos ciudadanos, y el pensamiento en el bien común de la nación como un todo y como parte de un orden mundial complejo que requiere deliberación transnacional.

El modelo de «educación para la democracia» está basado en las disciplinas humanísticas y en las artes y orientado a la formación de ciudadanos independientes, informados y simpatizantes de las democracias. Según Nussbaum, este modelo es el que tradicionalmente se desplegó en Estados Unidos, pero que se encuentra bajo una gran presión en este momento. Desde su óptica, para mantener la democracia con vida resulta central cultivar la capacidad de reflexión y pensamiento crítico. La facultad de poder pensar sobre una gran variedad de culturas, grupos y naciones en el contexto de las múltiples formas de intercambio entre grupos y países es fundamental para que la democracia pueda abordar los problemas que se padecen en un mundo global. Así, la «educación para la democracia» contempla el trabajo y el enriquecimiento de la facultad de imaginar la experiencia del otro para lograr sostener ciertas instituciones democráticas a pesar de las diferencias sociales existentes. La autora considera que la escuela puede generar ciudadanos para la democracia si desarrolla la capacidad del estudiante de ver el mundo desde la perspectiva del otro, de sentir un genuino interés por los demás y socavar así la tendencia a alejarse de las minorías, si enseña sobre otros grupos a fin de contrarrestar estereotipos, si fomenta el sentido de la responsabilidad individual, si promueve el pensamiento crítico y su expresión.

En este sentido, el segundo modelo propuesto por Nussbaum atribuye una gran importancia a la participación de los estudiantes mediante la investigación, las preguntas y la indagación. La idea de aprendizaje activo suele implicar un compromiso con el pensamiento crítico, que se retoma de la época de Sócrates, y apunta a que los estudiantes reflexionen y argumenten por sí mismos en lugar de someterse a la tradición y a la autoridad. Aquella capacidad de argumentación constituye un valor para la democracia. ¿Cómo se pueden transmitir los valores socráticos mediante la educación humanística? Incorporando el pensamiento crítico a la metodología pedagógica, enseñando a los estudiantes a indagar, a evaluar las pruebas,

a escribir sus propios trabajos con argumentos bien estructurados y a analizar los argumentos de otros textos, a realizar debates en clase y la redacción de trabajos escritos, por ejemplo.

Tras presentar estos dos modelos, y de realizar un paréntesis histórico que recorre los escritos de Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Froebel, Bronson Alcott, Horace Mann, John Dewey y Rabindranath Tagore, se pregunta qué es posible hacer en las escuelas en la actualidad. Si bien reconoce que no existe una receta única, Nussbaum señala que una de las cuestiones centrales es la planificación de los programas curriculares desde las primeras etapas para impartir un conocimiento nutrido y diversificado acerca del mundo, sus historias y sus culturas. De este modo, será posible transmitir en los estudiantes la capacidad de concebirse como integrantes de una nación y un mundo heterogéneos. A su vez, se menciona como necesario el empleo de métodos que promuevan un aprendizaje que permita a los niños relacionarse de otro modo con el mundo y participar activamente en la resolución de problemas en común aplicando el pensamiento crítico y la imaginación. La historia económica constituye un elemento esencial en este sentido, así como también la enseñanza de lenguas extranjeras y la estimulación de la curiosidad por los distintos grupos que componen una nación, sus diferentes historias y oportunidades.

Por último, el texto menciona la «imaginación narrativa» como clave para que los estudiantes-futuros ciudadanos se relacionen con el mundo. Ésta se entiende como la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona. Un rol protagónico de las artes y humanidades permitiría cultivar un tipo de formación participativa que mejore la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otro. El juego, junto a las canciones y los cuentos, es un primer paso para experimentar con la idea de «otredad». El arte en la vida adulta extiende y alimenta esa capacidad de empatía.

En suma, Nussbaum afirma que para formar a los estudiantes para la democracia no basta con dotarlos de información sobre los estigmas sociales y la desigualdad, sino que hace falta que todo ciudadano «viva» la experiencia de la población estigmatizada a través del teatro y la literatura. Siguiendo a Rabindranath Tagore y a Ralph Ellison, Nussbaum considera que allí donde se hace caso omiso al arte también se está ignorando una ocasión para lograr el entendimiento democrático. Por esto, alienta a defender –incluso en un contexto de

crisis económica– a las artes y humanidades frente a los embates de recorte en los programas y presupuestos en el sistema educativo.

2. Circunstancias que determinan los significados de la acción social

En el ámbito social podemos pensar que las cosas son como son porque se corresponden con la realidad –que es lo que pretende que creamos el *pensamiento único*–, pero debemos tener en cuenta que esa realidad social es, en la mayoría de casos, una construcción humana y que, por tanto, podría ser de otra manera. Esta corriente epistemológica se denomina *constructivismo* o *construccionismo* y entiende que el conocimiento es un proceso de construcción genuina del sujeto y no un despliegue de conocimientos innatos ni una copia de conocimientos existentes en el mundo externo.

Quisiéramos comenzar planteando una serie de preguntas que esperamos poder responder en los párrafos siguientes: ¿Aquello que el mundo nos muestra es así por necesidad o es una construcción social? ¿Creemos firmemente en un mundo determinado o debemos entenderlo como un mundo hecho por nosotros mismos? ¿Debemos pensar así obligadamente o podemos pensar de otra forma y que funcione? ¿Por qué un sistema se sustenta? ¿Qué es aquello que lo legitima?

2.1. Tendencias y enfoques constructivistas

Dentro del constructivismo podemos distinguir distintas tendencias:

- un constructivismo cognitivo que hunde sus raíces en la psicología y la epistemología genética de Jean Piaget,
- un constructivismo de orientación socio-cultural (constructivismo social, socio-constructivismo o co-constructivismo), inspirado en las ideas y planteamientos de Lev S. Vygotsky, y
- un constructivismo vinculado al construccionismo social de Peter L. Berger y Thomas Luckmann.

Cada uno de estos constructivismos difiere en cuestiones epistemológicas esenciales como pueden ser el carácter más o menos externo de la construcción del conocimiento, el carácter social o solitario de dicha construcción, o el grado de disociación entre el sujeto y el mundo.

Además de estas tendencias es posible distinguir toda una serie de enfoques constructivistas, como veremos a continuación.

Constructivismo radical

Para el constructivismo radical el elemento social es irrelevante en la construcción del conocimiento, siendo única y exclusivamente un proceso individual.

Esta forma de constructivismo tiene sus orígenes en el *verum ipsum factum*, frase acuñada por Giambattista Vico en su escrito *De antiquissima Italorum sapientia* (1710), y que pone de relieve lo que es verdad y lo que es real dentro de la esfera de la praxis humana. Para Vico la verdad emerge simultáneamente con y en el interior del mundo hecho por el hombre, y está así siempre sujeto a los cambios socioculturales y sociopolíticos correspondientes a la competencia y al conflicto entre varios grupos de la sociedad: «lo verdadero es lo mismo que lo hecho».

El constructivismo radical se basa en la presunción de que el conocimiento está en la mente de las personas y el sujeto cognoscente no tiene otra alternativa que construir lo que conoce sobre la base de su propia experiencia. Todos los tipos de experiencia son esencialmente subjetivos y, aunque se puedan encontrar razones para creer que la experiencia de una persona puede ser similar a la de otra, no existe forma de saber si es la misma.

Los cuatro principios sobre los que se asienta el constructivismo radical son:

1. El conocimiento no se recibe pasivamente, ni a través de los sentidos, ni por medio de la comunicación, sino que es construido activamente por el sujeto cognoscente.
2. La función del conocimiento es adaptativa, en el sentido biológico del término, tendente hacia el ajuste o la viabilidad.
3. La cognición sirve a la organización del mundo experiencial del sujeto, no al descubrimiento de una realidad ontológica objetiva.
4. Existe una exigencia de «socialidad», en términos de «una construcción conceptual de los otros» y, en este sentido, las otras subjetividades se construyen a partir del campo experiencial del individuo. Según esta tesis la primera interacción debe ser con la experiencia individual.

Constructivismo cognitivo

Para el constructivismo cognitivo el elemento social ocupa un papel coadyuvante a la mejora en la adquisición de conocimientos, pero no es una condición necesaria para su construcción.

Para el constructivismo cognitivo, representado por Piaget, el proceso de construcción de los conocimientos es un proceso individual que tiene lugar en la mente de las personas, que es donde se encuentran almacenadas sus representaciones del mundo. El aprendizaje es, por tanto, un proceso interno que consiste en relacionar la nueva información con las representaciones preexistentes, lo que da lugar a la revisión, modificación, reorganización y diferenciación de esas representaciones. Ahora bien, aunque el aprendizaje es un proceso intramental, puede ser guiado por la interacción con otras personas, en el sentido de que «los otros» son potenciales generadores de contradicciones que el sujeto se verá obligado a superar.

Constructivismo socio-cultural

El constructivismo socio-cultural tiene su origen en los trabajos de Lev S. Vygotsky y postula que el conocimiento se adquiere, según la ley de doble formación, primero a nivel intermental y posteriormente a nivel intrapsicológico. De esta manera el factor social juega un papel determinante en la construcción del conocimiento, aunque este papel no es suficiente, porque no refleja los mecanismos de internalización. Sin embargo, como la idea de un origen social de las funciones psicológicas no es antitética con la noción de construcción personal, sobre todo si se parte de un modelo bidireccional de transmisión cultural donde todos los participantes transforman activamente los mensajes, podemos asumir que la construcción de los conocimientos supone una internalización orientada por los «otros sociales» en un entorno estructurado. De esta manera el constructivismo socio-cultural considera que una persona construye significados actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas de forma intencional. Este proceso de construcción presenta tres rasgos definitorios: la unidad de subjetividad-intersubjetividad, la mediación semiótica y la construcción conjunta en el seno de relaciones asimétricas. La intersubjetividad, la compartición de códigos compartidos y la co-construcción con aceptación de la asimetría pueden

lograrse porque, por medio de actividades simbólicas, los seres humanos tratan su entorno significativo como si fuera compartido.

Construccionismo social

En el extremo opuesto al constructivismo radical se encuentra el constructivismo social, y como puede desprenderse de su propio nombre, el elemento social es una condición necesaria y suficiente para la construcción de conocimientos.

El constructivismo social, representado por Peter L. Berger y Thomas Luckmann, postula que la realidad es una construcción social y, por tanto, ubica el conocimiento dentro del proceso de intercambio social. Desde esta perspectiva, la explicación psicológica no reflejaría una realidad interna, sino que sería la expresión de un quehacer social, por lo que traslada la explicación de la conducta desde el interior de la mente a una explicación de la misma como un derivado de la interacción social. En el construccionismo social la realidad aparece como una construcción humana, que informa acerca de las relaciones entre los individuos y el contexto, y el individuo aparece como un producto social, definido por las sedimentaciones del conocimiento que forman la huella de su biografía, ambiente y experiencia.

Las explicaciones de los fenómenos psicológicos no se ubican en el individuo ni en categorías psicológicas, sino que son condicionadas por las pautas de interacción social con las que el sujeto se encuentra, de manera que el sujeto individual queda «disuelto» en estructuras lingüísticas y en sistemas de relaciones sociales.

Los términos en los cuales se entiende el mundo son artefactos sociales históricamente localizados, de manera que, desde el construccionismo, el proceso de comprensión es el resultado de una tarea cooperativa y activa entre personas que interactúan y el grado en que esa comprensión prevalece o es sostenida a través del tiempo está sujeto a las vicisitudes de los procesos sociales: comunicación, negociación, conflicto, etc.

Las relaciones sociales posibilitan la constitución de redes simbólicas, que se construyen de manera intersubjetiva, creando un contexto en el que las prácticas discursivas y sus significados van más allá de la propia mente individual.

2.2. *La construcción de la realidad social*

El problema de la sociología del conocimiento

La obra central de Peter L. Berger y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, publicada en 1966, ha sido durante años fuente de inspiración de numerosos desarrollos en teoría social, sociología del conocimiento y otras disciplinas sociológicas, y hoy en día sigue ejerciendo una notable influencia.

Las dos tesis fundamentales de la sociología del conocimiento son, para estos autores, las siguientes:

1. La realidad se construye socialmente.
2. La sociología del conocimiento debe analizar los procesos por los cuales esto se produce.

Conceptos importantes son «realidad» –entendida como una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra volición– y «conocimiento» –que definimos como la certidumbre de que los fenómenos son reales y que tienen ciertas características–.

«Realidad» y «conocimiento» son términos relativos, porque lo que es real para un tibetano puede no serlo para un americano, o también, el conocimiento que tiene un criminal es distinto al que tiene un criminalista. La sociología del conocimiento estudia estas diferencias, pero también los procesos por los cuales cualquier conocimiento llega a ser considerado socialmente como realidad. En otras palabras, la sociología del conocimiento se ocupa de la construcción social de la realidad.

La expresión «sociología del conocimiento» la acuñó Max Scheler dentro de un contexto filosófico, no aún sociológico. En cualquier caso, y de modo general, la sociología del conocimiento se ocupa de la relación entre el pensamiento humano y el contexto social donde se origina.

Los antecedentes inmediatos de la sociología del conocimiento son tres corrientes alemanas: la marxista, la nietzscheana y la historicista.

La sociología del conocimiento derivó de Marx su idea básica: la conciencia del hombre está determinada por su ser social. También tomó de este autor el concepto de «ideología» –ideas que sirven como armas para intereses sociales– y la idea de «falsa conciencia» –pensamiento alejado del verdadero ser social del que piensa–. También

utilizó las ideas marxistas de «infraestructura» –actividad humana– y «superestructura» –mundo producido por esa actividad–.

El anti-idealismo de Nietzsche introdujo perspectivas adicionales en cuanto al pensamiento humano como instrumento de lucha por la supervivencia y el poder. Hizo su propia teoría de la falsa conciencia analizando el significado social del engaño y el autoengaño, y de la ilusión como condición necesaria para la vida. En general, la sociología del conocimiento fue para Nietzsche una aplicación del «arte de la desconfianza».

El historicismo, por su parte, destacó la relatividad e historicidad inevitable del pensamiento humano, dado en las ideas de «determinación situacional» y «asiento de la vida», lo que fue fácilmente relacionable con el énfasis sobre la situación social del pensamiento. Este enfoque estimuló el método histórico en la sociología del conocimiento.

Para Scheler investigar en sociología del conocimiento tiene sentido como medio para despejar los obstáculos del relativismo, a fin de proseguir su verdadera tarea filosófica, pues para él la filosofía debía trascender la relatividad de los puntos de vista históricos y sociales.

La sociología del conocimiento es –a juicio de Scheler– un método negativo: los «factores reales» regulan las condiciones en que ciertos «factores ideales» pueden aparecer en la historia, pero no afectan a éstos últimos: la sociedad determina la presencia pero no la naturaleza de las ideas. En este contexto, Scheler analizó en detalle cómo el conocimiento humano es ordenado por la sociedad, la cual le proporciona una «concepción relativo-natural del mundo» para pensar.

En Karl Mannheim la sociología del conocimiento tuvo alcances más vastos. Para él la sociedad llega a determinar el contenido de las ideas, salvo en las matemáticas y en parte en las ciencias naturales. Mannheim distinguió entre los conceptos particular, total y general de ideología, o sea, respectivamente, una parte del pensamiento del adversario, la totalidad del pensamiento del adversario –falsa conciencia de Marx–, y la ideología de uno mismo. Con esto último llega más lejos que Marx y alcanza el nivel de la sociología del conocimiento mediante la idea de que no hay pensamiento humano que esté inmune a las influencias ideologizantes del contexto social.

En oposición al relativismo, Mannheim habló de «relacionismo» según el cual el conocimiento sólo puede darse desde una posición determinada, resolviendo el problema del marxismo desde un historicismo. La tarea de la sociología del conocimiento pasa a ser

aclarar el objeto del pensamiento desde las diferentes perspectivas que de él se dan. Mannheim dio también importancia al pensamiento «utópico», que produce una imagen distorsionada de la realidad social, y al pensamiento libre de ataduras sociales.

La sociología del conocimiento forma parte de la sociología y las cuestiones planteadas por ella forman parte de la metodología de las ciencias sociales. La sociología del conocimiento debe ocuparse de todo lo que se considere «conocimiento» en la sociedad, y, por lo tanto, debe ocuparse de la construcción social de la realidad. La sociedad tiene facticidad objetiva, y está construida por una actividad que expresa un significado subjetivo. La cuestión central será entonces averiguar cómo es posible que los significados subjetivos se vuelvan facticidades objetivas.

La realidad de la vida cotidiana

A Berger y Luckmann les preocupa analizar cómo el conocimiento orienta la conducta en la vida cotidiana. La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente. Es un mundo que nace en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos. Pero, ¿cómo se construye este mundo intersubjetivo del sentido común?

Para describir la realidad de la vida cotidiana Berger y Luckmann emplean el método fenomenológico, que simplemente describe, sin presuponer causas. Lo que hace es dirigirse intencionalmente hacia un objeto para conocerlo, sea que se trate de algo exterior o de algo interior o mental. La conciencia puede además distinguir diferentes niveles de realidad, como un sueño y algo real.

Entre las muchas realidades, una es la realidad por excelencia: la de la vida cotidiana, con toda su imperiosa presencia del aquí y ahora. Esta se capta como ordenada por una rutina, y como existente desde antes de ingresar a ella. La gente considera la realidad cotidiana como «su» mundo, importando menos el resto de las realidades. La realidad de la vida cotidiana se presenta también como un mundo intersubjetivo, pues no podemos existir en ella sin interactuar con los demás.

La continuidad de la vida cotidiana es interrumpida cuando surge un problema, momento en el cual se busca integrarlo dentro de lo no problemático. El sentido común, en efecto, piensa que cuando varios

cuchichean –situación problemática– en realidad están discutiendo sobre una cuestión técnica y no sobre mí –situación no problemática–.

Otras realidades que no son cotidianas son los juegos, las experiencias religiosas o estéticas, etc., y ellas desvían la atención de la realidad de la vida cotidiana, aunque esta siempre retiene su preeminencia: nuestro lenguaje, aún usado en otras realidades, sigue tomando como referencia la vida cotidiana, puede «traducir» lo no cotidiano a lo cotidiano.

El mundo cotidiano se estructura en el espacio y en el tiempo. La realidad de la vida cotidiana impone sus tiempos, que pueden ser indistintos a los tiempos interiores de cada uno: por ejemplo, hay que esperar para conseguir algo. El tiempo de la vida cotidiana es percibido como limitado y continuo, y a él deben adecuarse los proyectos de vida. Saber de mi muerte hace que el tiempo cotidiano sea limitado. La estructura temporal de la vida cotidiana impone secuencias preestablecidas en la agenda del día y sobre nuestra biografía en conjunto.

Interacción social en la vida cotidiana

Según Berger y Luckmann tenemos dos tipos de experiencias de los demás en la vida cotidiana: la interacción cara a cara y los esquemas tipificadores.

La interacción cara a cara es el prototipo de las demás, es aquella donde el otro se me aparece como real y tangible, y donde comparto con él un aquí y ahora que se impone. Nos dirigimos hacia el otro prerreflexivamente, espontáneamente, en el sentido que no es una actitud reflexiva como cuando dirigimos la conciencia hacia nosotros mismos.

Las relaciones cara a cara son muy flexibles: no es fácil imponer pautas rígidas de interacción al otro, precisamente porque es una interacción próxima, no remota como puede ser relacionarse con otro con la fantasía o a través de la distancia.

Por otra parte, aún en la situación cara a cara yo aprehendo al otro por medio de esquemas tipificadores, o sea, lo ubico en una categoría como hombre, como blanco, como tipo jovial, como cliente, como molesto, etc., tipificaciones que afectan continuamente mi relación con esa persona. Se trata de esquemas recíprocos, porque el otro también me tipifica a mí. La mayoría de mis encuentros con los otros en la vida cotidiana son típicos en este doble sentido, pues ambos interactuamos

según como uno tipifica al otro. Incluso ante un extraño tiendo a tipificarlo, a buscar indicios para ubicarlo en alguna categoría.

También podemos tipificar en interacciones que no son cara a cara, como por ejemplo con alguien que nunca vimos pero de quien hemos oído hablar, o de alguien con quien nos encontremos por primera vez. La realidad social de la vida cotidiana es aprehendida en un continuo de tipificaciones que se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan del aquí y ahora de la situación cara a cara. En un extremo están aquellos con quienes interactúo a menudo cara a cara, y en el otro extremo del continuo interactúo con abstracciones muy anónimas. La estructura social es la suma de todas estas interacciones, estructura que es un elemento esencial de la realidad de la vida cotidiana.

El lenguaje y el conocimiento en la vida cotidiana

En la situación cara a cara las muecas que hace el otro me pueden estar indicando agresividad, pero cuando desaparece la situación cara a cara, la agresividad puede quedar objetivada, por ejemplo en un cuchillo clavado en la pared de mi casa. El arma es aquí no sólo un producto humano sino una objetivación de la subjetividad humana, y la realidad de la vida cotidiana es posible únicamente por estas objetivaciones: estamos rodeados de objetos que proclaman las intenciones subjetivas de nuestros semejantes.

Un caso especial de objetivación son los signos: ellos tienen intención explícita de servir originariamente como indicios de significados subjetivos. Los signos pueden ser gestos, objetos, etc., pero hay signos, como las palabras, que son los más importantes, las cuales se podrán separar del aquí y ahora inmediato de los estados subjetivos en tanto puedan convertirse en sistemas de signos objetivamente accesibles. El lenguaje se origina en la situación cara a cara pero puede separarse de ella fácilmente, como cuando grito en la oscuridad o hablo por teléfono.

El lenguaje puede hacer presentes muchas experiencias y significados en un aquí y ahora, puede actualizarse todo un mundo con él, tanto espacial como temporalmente. También es capaz de trascender por completo la realidad de la vida cotidiana, como por ejemplo interpretar un sueño integrándolo lingüísticamente dentro del orden de la vida cotidiana. El lenguaje construye, en general, enormes sistemas de representación simbólica, como por ejemplo el arte, la ciencia, la

religión y la filosofía. Un símbolo es un tema significativo capaz de cruzar de una esfera de realidad a otra.

El lenguaje constituye campos semánticos o zonas de significado lingüísticamente circunscritos, acoplándose a ello la gramática, la sintaxis y el vocabulario. Aunque el lenguaje puede referirse a otras realidades, se arraiga en la realidad del sentido común de la vida cotidiana. Como sistema de signos, el lenguaje posee la cualidad de la objetividad: se me presenta como una facticidad externa a mí y su efecto sobre mí es coercitivo, pues me obliga a sus pautas: no puedo usar la sintaxis del alemán si hablo inglés.

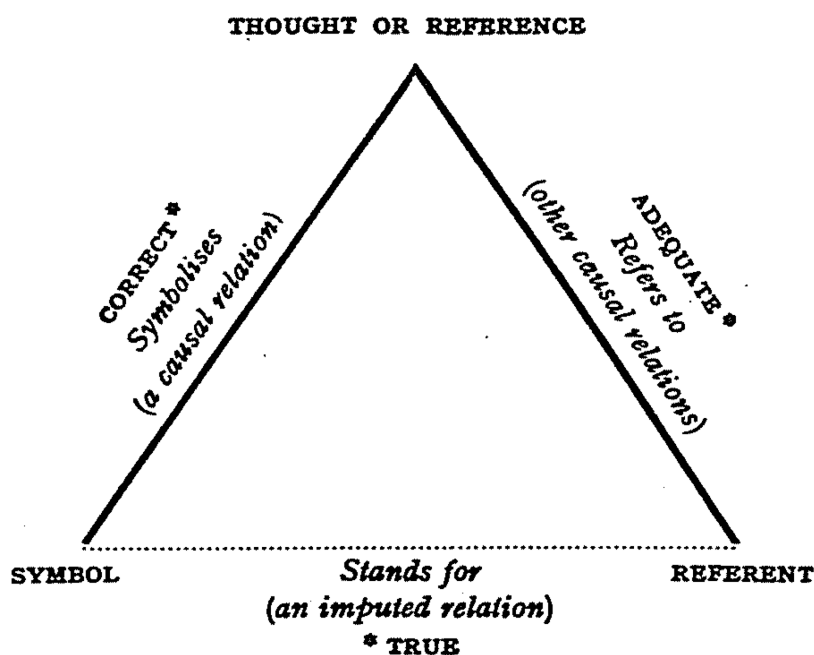
Por otro lado, el lenguaje es tan flexible que me permite objetivar una gran variedad de experiencias de mi vida. También tipifica experiencias en categorías significativas para mí y mis semejantes. Además, gracias a él puedo transmitir experiencias a nuevas generaciones o difundirlas por toda la sociedad. Hay un cúmulo social de conocimiento que me proporciona esquemas tipificadores en mi vida cotidiana, presentando a esta como un mundo coherente e integrado, y diferenciado de otras realidades más difusas. El conocimiento también se halla distribuido socialmente –por ejemplo las charlas de mujeres no me atañen como hombre–, o sea, esta distribución arranca del hecho de que yo no sé cosas que los demás sí saben, y viceversa.

2.3. La construcción del significado

El significado del significado

Dos investigadores británicos, Charles K. Ogden e Ivor A. Richards, en un ensayo que se reimprime de manera constante desde 1923, titulado *El significado del significado*, intentaron sistematizar el conocimiento y las estrategias de estudio del significado con una perspectiva interdisciplinaria. Ogden tenía formación como lingüista, Richards como crítico literario, y entre ambos mostraron una inclinación hacia una visión global, no sectorial, de los problemas de la semántica, lo cual les llevó unas veces al enfoque semántico y otras a la perspectiva psicológica.

El planteamiento fundamental debe mucho a Charles Sanders Peirce y define los tres factores que desempeñan un papel en toda enunciación: procesos mentales, símbolo –o signo, palabra, significante, etc.– y referente –u objeto, realidad dada, el elemento externo al que uno se refiere–. La cuestión esencial es la relación entre estas tres entidades.



Entre pensamiento y símbolo hay una relación de simbolización; entre pensamiento y objeto lo es de referencia; entre símbolo y objeto, según Ogden y Richards, no hay relación directa –nótese que, de hecho, estos dos polos están unidos por una serie de puntos y no por una línea en el esquema–, sino sólo *presunta*. La relación signo-objeto tiene como mediadora la mente subjetiva, idiomórfica, de la persona que codifica el enunciado –escribe, habla– o lo descodifica –lee, escucha–. Por lo tanto, es variable, individual, inconstante e indirecta.

El triángulo del significado

El libro examina dieciséis definiciones de lo que los investigadores del significado han interpretado como «significado».

1. El significado es *mágico*, es decir, aparece como algo intrínseca y mágicamente unido a la palabra que lo expresa –la serie de puntos de la base del triángulo, según esta perspectiva, sería una línea trazada con vigor y claridad, en tanto que los dos lados oblicuos se omitirían–. Es la teoría mágica del nombre en cuanto parte de la cosa, la teoría de una conexión intrínseca entre símbolos y referencias. Esta herencia lleva en la práctica a la búsqueda del significado de las palabras. Se trata, sin duda, de una superstición, de una conexión mística, metafísica, aunque muy difundida en varios periodos históricos. El estudio etimológico

(intuitivo) se fundó sobre esta concepción de la forma mágica de la palabra.

2. El significado está constituido por las palabras que describen la *voz del diccionario*. Es la ilusión de los estudiantes de traducción en sus primeros años, cuando acuden llenos de esperanza a la búsqueda de palabras en el diccionario bilingüe. El compilador del diccionario ha interpretado la realidad a su manera, con un intento de síntesis debido a la limitación de espacio –el designado para cada entrada por el editor o el responsable del diccionario–, y ha descrito en pocas palabras un «significado» presunto y genérico. El defecto lógico más grave de esta perspectiva radica en que las palabras que se utilizan para describir otras palabras son, a su vez, descritas con palabras, con una concatenación de definiciones que, en el mejor de los casos, sólo son coherentes dentro de sí mismas. Parece haber una notable diferencia intersubjetiva potencial en la interpretación de los signos, dado que la interpretación depende en gran medida de los procesos mentales del individuo. Existe, sin embargo, una convención, un Buen Uso –las mayúsculas, significativas, son de Ogden y Richards e indican la naturaleza convencional, social, consuetudinaria, del adjetivo «buen»–.

3. El significado es lo que uno quiere *expresar*, lo que intenta mediante un acto lingüístico. Se basa en la ilusión de que el entendimiento del emisor coincide con el del receptor. El significado de cualquier frase es aquel que el hablante desea que entienda quien escucha. Es una definición muy vaga porque no explica lo que uno quiere decir con «entender», que puede ser «referirse a», «reaccionar a», «estar en relación con el referente», «estar en relación con el emisor», «suponer a lo que se refiere el emisor», «suponer lo que desea el emisor». Tratándose de la voluntad, hay una ambigüedad de fondo respecto a la diferencia de contexto psicológico entre emisor y receptor. Dado el contexto psicológico al que pertenece un signo, también la referencia producida en la interpretación del signo es fija. Pero es posible que un mismo signo pertenezca a contextos psicológicos distintos, en cuyo caso la referencia «volitiva» no es comunicable.

4. El significado es el lugar de algo en un *sistema*: el significado de una palabra se obtiene de la relación con su entorno, es decir, tomando en cuenta su contexto y cotexto.

5. El significado está constituido por las *consecuencias* prácticas (pragmatismo) o teóricas (lógica) de una palabra en nuestra experiencia futura.

Significado y psique

Veamos ahora algunas posibles concepciones del significado directamente relacionadas con la psique del individuo, con la visión subjetiva de la realidad.

1. El significado es la *emoción* que suscita la palabra. Ciertas palabras son muy difíciles de definir porque tienen una connotación mayormente emotiva: por ejemplo, las palabras «amor», «Dios», «libertad», dejan una estela de significado afectivo. Podríamos caracterizar la connotación emotiva de estas palabras como significado acumulativo de reacciones emotivas previas y compendios afectivos, que constituyen los correlatos físicos de este significado como supervivencias de sentimientos precedentes.

2. El significado es el *correlato de un signo* en la realidad: por ejemplo, el humo y el fuego. Así, los psicoanalistas hablan del significado de los sueños, introduciendo el concepto de «deseo inconsciente». El significado de un sueño es la –supuesta– causa que lo ha determinado, es decir, el deseo inconsciente.

3. El significado son los *efectos mnemotécnicos* de un estímulo. Desde esta perspectiva, la referencia es fruto de la adaptación a un contexto psíquico, y el significado de A es al que se adapta el proceso mental que interpreta a A. Este es el sentido más importante en que las palabras tienen significado. Se trata de juicios introspectivos, es decir, de interpretación de un cierto tipo, a veces de juicios no verbales, de sentimientos oscuros que acompañan la referencia. En algún caso podemos expresar dichos sentimientos con palabras, pero no siempre es así. A veces las palabras no son adecuadas para la referencia que deben simbolizar. Según este criterio, podemos definir un acto de comunicación como el uso de símbolos para originar en el receptor actos referenciales similares a los que representan los símbolos para el emisor.

Ogden y Richards encuentran otros sentidos a la palabra «significado»: a lo que el emisor de un símbolo cree referirse, a lo que se refiere el que interpreta un símbolo, a lo que el intérprete de un símbolo cree referirse y a lo que el intérprete de un símbolo cree que se refiere el emisor. En todos estos casos existe como sujeto implícito la actividad psíquica del emisor y del receptor.

La intención de significar una cosa no siempre coincide con la intención de descifrar del interlocutor. Por otro lado, en ciertos casos la interpretación de un enunciado se basa en las previsiones –a veces

erróneas— del emisor. En psicología, este tipo de actividad recibe el nombre de «proyección».

En cierto modo, para comunicarse es necesario tratar de comprender las intenciones del otro, pero si al hacerlo nuestra propia intención interfiere con dicho intento, superponiéndose a la supuesta intención del otro, se produce una especie de cortocircuito comunicativo.

Después de haber repasado los posibles significados de «significado», veamos ahora cómo Ogden y Richards exponen su teoría contextual de la interpretación.

La fase preliminar a la comprensión de las palabras es la discriminación o reconocimiento sensorial. Al discriminar entre sonidos y signos gráficos interpretamos un signo inicial. Para que sea posible el uso de palabras es necesaria la distinción consciente o inconsciente de un sonido o una imagen.

En general, dado que hacemos un uso habitual de las palabras, la discriminación es inconsciente, pero puede hacerse consciente, como al aprender una lengua extranjera.

Se hace otra distinción entre la prosa científica y la poesía: en el primer caso podemos pasar por alto las características sensoriales de las palabras, pero en la poesía debemos prestar una atención consciente, aunque esto pueda obstaculizar interpretaciones ulteriores.

En cierto sentido, el hecho de que la poesía tenga en el papel un aspecto distinto al de la prosa, que una parte importante del papel permanezca en blanco, es un indicio sensorial para alertar de que la atención que debe prestarse a las palabras no es la habitual, puesto que comprende también su sonido. Sin embargo, seguir la pista de la percepción puramente acústica puede ser engañoso; en la poesía las palabras no son sólo sonidos. Para descodificarlas es necesario prestar atención tanto al significado del sonido como al de su símbolo.

La teoría contextual de la interpretación

Ogden y Richards plantean una teoría contextual de la interpretación. Después del reconocimiento sensorial y de la distinción entre texto poético y texto en prosa, el signo inicial se identifica como una palabra, cambio que se produce en virtud del nuevo contexto psicológico del signo. Mientras que el reconocimiento de un sonido o una forma como tales requiere un contexto formado por sensaciones auditivas y visuales similares y anteriores, el reconocimiento de un

signo como palabra exige que forme un contexto con experiencias ulteriores que no sean sonidos o grafemas. Para que esto suceda, debemos aprender a asociar un signo a determinadas experiencias. Este tipo de asociación se produce en nuestra mente, muchas veces de manera inconsciente, incluso antes de que aprendamos a hablar.

Sin darnos cuenta, aprendemos a clasificar la aparición de una palabra dada como signo, ligado a una reacción similar a las suscitadas por las experiencias asociadas. En este caso, también la interpretación es inconsciente, siempre que no se presenten dificultades, pues entonces el automatismo perceptivo puede verse obstaculizado y se activan los procesos interpretativos conscientes.

En cierto sentido, podemos decir que cuanto menores sean las dificultades que encontramos para comprender las palabras, menos conscientes somos de los procedimientos que utilizamos para hacerlo y menos preparados estamos para afrontar una exposición anómala a las palabras (en el caso del lenguaje hablado, una pronunciación distinta de la que es habitual para nosotros; si se trata de lenguaje escrito, una grafía diferente a la conocida; en ambos casos, usos sintácticos anómalos, como frases de construcción insólita en comparación con la que consideramos normal).

Una vez que un sonido se identifica como una palabra, su importancia como sonido no queda relegado a un segundo plano. Algunas características fónicas –tono, volumen, velocidad, timbre, musicalidad– y gráficas –grafía, espaciado, dimensiones, montaje, gráficos– entran a formar parte del contenido del mensaje y, dado que dos encuentros con la misma palabra pueden ser distintos, deben compartir un carácter común que permita identificarlos como apariciones de la misma palabra. Sólo gracias a esta parte común las dos palabras tienen un contexto psíquico similar y pueden por tanto percibirse de manera afín.

Esta contextualización psíquica se produce, sobre todo, en las primeras fases más sencillas y de manera inconsciente. En la mayoría de los casos, la dificultad o imposibilidad en un nivel de interpretación provoca el afloramiento de los niveles inferiores en la conciencia, así como una preocupación por dichos mecanismos generalmente automáticos que distrae de la interpretación del mensaje en un nivel pragmático, funcional y externo.

En el caso de enunciados más complejos o de lenguajes más desarrollados, surgen nuevos aspectos. Ogden y Richards toman como

ejemplo la expresión «mis parientes», que es un concepto abstracto porque implica algo más que haber conocido individuos determinados y saber sus nombres. Conocer a ciertos familiares no comporta necesariamente conocer el grado de parentesco, ni puede darse por sentado el tipo de relación que puede existir entre dos familiares en una cultura dada en los diversos casos posibles. El concepto es, por tanto, resultado de distintos agrupamientos de experiencias; esta diversidad es la que hace que los elementos comunes, por contraste, sean evidentes.

Este proceso de selección y eliminación actúa siempre en la adquisición de vocabulario y en el desarrollo del pensamiento. Es raro que las palabras formen contextos directamente sin pasar por una experiencia simbólica, porque por norma se aprenden sólo mediante otras palabras.

Aprendemos a usar la lengua al mismo tiempo que aprendemos la lengua en sí; no se trata sólo de adquirir sinónimos o expresiones alternativas, sino de aprender los matices de sentido y las connotaciones especiales que crea el contexto. Esta actividad de identificación de afinidades y diferencias es continua.

Dicha actividad perfecciona de modo constante nuestra capacidad de abstracción y nos enseña a utilizar metáforas, «la simbolización primitiva de la abstracción». La metáfora se describe como la aplicación de una única expresión verbal a un grupo de objetos que son distintos pero comparten algo. El uso de la metáfora no se considera desde el punto de vista estilístico, sino *cognitivo*: permite identificar una relación análoga en otro grupo. En esencia, la metáfora se ve como una relación de significación que se apropia del contexto de otra relación.

Cuando hablamos de «un mar de problemas», sólo nos interesa una parte del mar, la dimensión, y descartamos las demás. Si no somos capaces de imaginar el mar como una entidad abstracta, no podremos entender el significado de la expresión «un mar de problemas». La capacidad de abstracción que se necesita para captar la metáfora es la misma, en opinión de Ogden y Richards, que hace falta para unir un adjetivo a un sustantivo, o para usar preposiciones o verbos. Además, los aspectos metafóricos de gran parte de la lengua demuestran que, cuanto más alto es el nivel de educación de una persona, mayor es el número de palabras que adquieren contexto mediante otras. El lado negativo de esta sofisticada adquisición de palabras radica en que los significados que se construyen sobre dichas referencias abstractas tienden inevitablemente a confundir nuestra mente con mayor frecuencia.

3. La enseñanza como actividad crítica

En tiempos de cambios drásticos y rápidos, el aprendizaje debe ser no sólo significativo sino también subversivamente significativo. Esta es la tesis que sostienen Neil Postman y Charles Weingartner en su libro *La enseñanza como actividad crítica* (1969) y que también aparece recogida en algunos de los planteamientos que Postman expresa en libros más recientes, como *Tecnópolis. La rendición de la cultura a la tecnología* (1992). El aprendizaje significativo subversivo –o aprendizaje significativo crítico–, tal como lo entienden ambos autores, es una estrategia necesaria para sobrevivir en la sociedad contemporánea

El libro de Postman y Weingartner se basa en dos supuestos previos:

1. Que, considerada globalmente, la supervivencia de nuestra sociedad se ve amenazada por un número cada vez mayor de problemas sin precedentes e insolubles por el momento.

2. Que se puede hacer algo por mejorar la situación: algunos de los problemas a los que normalmente nos enfrentamos, si no los eliminamos, sí podemos reducir su envergadura a través de un nuevo enfoque del quehacer educativo.

Muchos de estos problemas guardan conexión o, cuando menos, se ven seriamente afectados por la revolución operada en los sistemas de comunicaciones. Casi todos estos problemas se relacionan con la idea de «progreso». Los educadores serios, profesionales, mantienen la fe en el mejoramiento del hombre a través de la educación; efectivamente, algunos de estos problemas pueden solventarse y quizá el método más directo sea precisamente la educación.

La escuela, si bien lo miramos, es la única institución impuesta a todo el mundo, y lo que en ella ocurre determina para bien o para mal una variación. Usamos el término «imponer» porque creemos que las directrices que rigen comúnmente las escuelas son muy poco efectivas –probablemente inútiles del todo– para mejorar nuestras posibilidades de supervivencia mutua; es decir, para resolver *cualquiera o uno tan solo* de los problemas que hemos mencionado.

La característica más importante del mundo en que vivimos es el cambio constante, acelerado, omnipresente; y parece que nuestro sistema educativo no se ha percatado aún de ello. La tarea de la educación consistiría, pues, en desarrollar en los jóvenes la capacidad de aplicar las mejores estrategias disponibles para sobrevivir en un mundo lleno de dificultades, incertidumbres y oportunidades sin precedentes.

La tarea es, pues, mostrar y explicitar estas técnicas, con la esperanza de que alguien, en alguna parte, actuará de acuerdo con ellas.

3.1. Detector de mentiras

Uno de los principios de toda sociedad democrática es que cada persona pueda pensar y expresarse libremente sobre cualquier materia, hasta el punto de poder pronunciarse contra la idea misma de sociedad democrática. En la medida en que nuestras escuelas son instrumentos de tal sociedad, deben desarrollar en los jóvenes no sólo la conciencia de dicha libertad, sino la voluntad de ejercitarla y la capacidad y perspectiva intelectuales imprescindibles para hacerlo con eficacia.

Las escuelas deberían acentuar aquellos valores que no son acentuados por otras instituciones importantes en la cultura. Necesitamos instrumentos que nos adviertan cuándo empieza la regresión y cuándo se precisa el «sostenimiento». Tales instrumentos serían personas adecuadas para reconocer los cambios, sensibles a los problemas causados por este, y poseedores de motivación y valentía suficientes para dar la alarma cuando el progreso entrópico alcanzara un grado peligroso de aceleración.

Postman y Weingartner proponen que la escuela desarrolle en los jóvenes el instrumento más «subversivo» de todos: la perspectiva antropológica. Esta permite al individuo ser parte integrante de su propia cultura y, al mismo tiempo, estar fuera de ella.

En particular, hay tres problemas que nos llevan forzosamente a la conclusión de que las escuelas deben convertirse en centros de adiestramiento para la «subversión». Estos problemas son:

1. La revolución de los medios de comunicación.
2. La revolución del cambio.
3. La burocracia gobernante.

Postman y Weingartner proponen que las escuelas se dediquen a la función antientrópica, con el fin de subvertir las actitudes, creencias y prejuicios que nutren el caos y la inoperancia. También se dan cuenta de que además de la escuela hay otras estructuras que afectan o controlan el comportamiento y sugieren que hay que tener cuidado al identificar y distinguir entre aquellos medios que nos han enseñado cómo comportarnos. No todos enseñan lo mismo. No todos transmiten los mensajes. Los autores se centran en la escuela, porque puede convertirse en el medio crítico que promueva las creencias y modos de comportamiento necesarios para la supervivencia.

3.2. El método de las preguntas

El método de enseñanza y aprendizaje a través de preguntas es un intento de rediseñar la estructura de la clase. Es un nuevo medio y sus mensajes son distintos de aquellos que usualmente se transmiten a los estudiantes.

Inspirándose en el filósofo y educador canadiense Marshall McLuhan, reconocido como uno de los fundadores de los estudios sobre los medios, que ha pasado a la posteridad como uno de los grandes visionarios de la presente y futura sociedad de la información, Postman y Weingartner nos presentan tres metáforas desde las que es posible entender los retos principales a los que se enfrenta la enseñanza.

La primera metáfora puede definirse como el ámbito del «des crédito a través de la etiqueta». McLuhan se refiere constantemente a la tendencia humana de desechar una idea por el simple procedimiento de ponerle un nombre. Desacredita la idea etiquetándola.

La segunda metáfora es la del «síndrome del retrovisor». Según esta metáfora, la mayoría somos incapaces de comprender el impacto causado por los nuevos medios, porque somos como conductores cuyos ojos están clavados en el sitio de donde venimos, en lugar de contemplar a donde nos dirigimos.

La tercera metáfora se denomina «el hilo de la acción». Uno de los temas sobre los que insiste McLuhan es que la era electrónica ha potenciado nuestra percepción de la estructura al romper lo que él llama la linealidad de la secuencia informativa. Nuestra inteligencia no está tan conformada en un orden lineal, secuencial y compartimentalizado como antes. Tal como lo dice McLuhan, las formas de comunicación contemporáneas exigen muy poco hilo de acción.

Las actitudes del maestro averiguativo se reflejan en su comportamiento y posee los siguientes rasgos:

1. El profesor raras veces dice a los estudiantes lo que considera que deben saber.
2. El tipo de lenguaje que usa en sus clases es el de las preguntas.
3. Generalmente no acepta una simple afirmación como respuesta a una pregunta.
4. Alienta la interacción de estudiante a estudiante como opuesta a la interacción entre estudiante y profesor. Y generalmente evita actuar como mediador o juez de la bondad de las ideas expresadas.

5. Raramente hace una recopilación de los puntos de vista adoptados por los estudiantes en los distintos aprendizajes que suceden en clase.

6. Sus lecciones se desenvuelven a partir de las respuestas de los estudiantes y no de una estructura «lógica» previamente determinada.

7. Por lo general, cada lección suya propone un problema a los estudiantes.

8. Mide su éxito en términos de cambio de comportamiento en sus estudiantes.

Con la presentación de todos estos rasgos, Postman y Weingartner quieren remarcar que si el maestro adopta funciones nuevas y exhibe distintos modos de comportamiento, sus estudiantes también lo hacen.

3.3. En busca de lo conveniente

Según Postman y Weingartner en la actualidad está en peligro la supervivencia de la capacidad del «aprendiente» en cuanto tal y su interés por aprender.

Platón insistía en que la razón debe tener una adecuada base emocional para que la educación consiga su propósito. Si no hay base emocional, o es meramente artificial, pocas cosas de importancia pueden sobrevenirle al alumno, excepto en los términos más negativos.

No sería del todo justo cargar enteramente sobre los profesores este afán por la inutilidad. Después de todo estamos hablando de una renovación pedagógica destinada a producir un tipo de personas diferente del que se valora hoy día en las escuelas. Además de los maestros, muchas otras personas participan de esta posibilidad: dirigentes políticos y religiosos, burócratas, empresarios y muchos otros.

Los programas de estudios actuales distraen la atención de los estudiantes y están preparados de manera que estos no puedan conocerse a sí mismos y a su entorno de un modo realista y crítico, para que no puedan analizar lo que está ocurriendo a su alrededor o, si lo hacen, que sea de una manera sesgada y dirigida, y que tampoco puedan analizar los problemas que rodean a la propia enseñanza.

Lo que más sorprende es que la mayoría de la gente, incluidos los padres de esos estudiantes, no ve nada de malo en todo esto y es algo que forma parte de lo correcto y de la normalidad.

Postman y Weingartner señalan lo siguiente: «(Mencken escribió una vez que lo más importante que los niños aprenden en la escuela es a mentir.) Los niños saben que ninguna de estas cosas que se ven obligados a estudiar guarda relación con ellos; y saben que el juego que

se desarrolla en clase no exige en sus reglas que las preguntas tengan esta relación. El juego se llama: Simulemos que..., y si su nombre estuviera esculpido en el frontispicio de cada edificio escolar americano, tendríamos por lo menos una referencia honesta de lo que allí sucede».

Este es el típico «disfraz» con el que se cubre la enseñanza, pero a la vez constituye un juego tremendamente peligroso, ya que sus protagonistas no son conscientes en su totalidad de la ficción que allí se está representando.

El estudiante puede llegar a conclusiones tan obvias como que lo que está aprendiendo en la escuela no guarda ninguna relación sobre lo que necesita para aprender a meditar, saca fuera de la educación formal lo más importante de su formación como persona. Además suele ser consciente de que los modos de valorar y medir su trabajo en la escuela son injustos y por lo tanto los desprecia, razón por la que a menudo hace trampas a la hora de mostrar sus conocimientos para ser evaluado.

Entonces nos encontramos con el problema de cómo puede ser un alumno disciplinado, o por lo menos, lo que entendemos como tal. Es evidente que si para el alumno no merece la pena lo que hay que aprender, es realmente complicado, porque no ejercerá una función activa en los procesos de aprendizaje y difícilmente puede ser un buen estudiante.

Resulta estéril intentar iniciar a los estudiantes en estudios que no ofrecen el más mínimo interés para ellos porque sus generalizaciones no guardan ninguna relación con sus verdaderas inquietudes y preocupaciones.

Lamentablemente, de todas aquellas cosas que pueden despertar interés en un niño o en un adolescente dentro del ámbito educativo, muy pocas han sido tratadas por los contextos educativos tradicionales. Sí que se ha producido una pequeña evolución, mucho menos de lo deseable, con nuevos programas de aprendizaje aplicados a importantes problemas de la sociedad, en un intento de aproximar a los estudiantes a las realidades que les preocupan y perciben.

En todos estos procesos educativos hay que decir que, además de los propios programas, los profesionales docentes juegan un papel clave en el sentido de innovación pedagógica, intentando cultivar modos de comportamiento en los estudiantes que se interesen por la formulación de preguntas, por la observación y lectura y, en general, por todas las técnicas propias de la investigación.

Por mucho que realicen cambios profundos en los programas educativos, si no reciclamos, motivamos y depuramos a los profesionales que tienen que llevarlos a cabo, es una tarea inútil. Aunque no queremos decir con esto que la responsabilidad recaiga exclusivamente sobre estos profesionales, pues sería injusto afirmar tal cosa. Simplemente se trata de una renovación pedagógica destinada a generar un tipo de profesionales diferentes a los que ejercen en los colegios.

Todo el proceso de avance tecnológico, adecuadamente utilizado está a favor de estos cambios y juega un papel importante para los mismos. Para ello es necesario invertir en esa tecnología y formar a los formadores porque serán ellos los que introduzcan a los estudiantes en mucha de estas aplicaciones tecnológicas. Nos encontramos con la paradoja que muchos estudiantes tienen muchísimos más conocimientos a nivel de tecnología que el propio profesorado.

3.4. ¿Qué cosas vale la pena saber?

Con el propósito de acercarnos aún más a la realidad, se añade la exigencia de que las cuestiones deben ayudar a los estudiantes a desarrollar e interiorizar conceptos que les permitan sobrevivir en el cambiante mundo del presente y del futuro.

Si la finalidad perseguida es una educación nueva, se necesitan estándares basados en las actividades reales de unos «aprendentes» competentes y seguros de sí mismos, realmente interesados en aprender. Es preciso centrarse en el corazón y la mente del educando, en vez de pensar sólo en «fundamentos», que poco tienen que ver con todo aquellos que el «aprendente» necesita ser y saber para aprender cómo aprender.

Es necesaria, pues, una concepción distinta de los «fundamentos» que no los convierta en meras reglas. Los nuevos fundamentos derivan de las realidades emocionales e intelectuales de la naturaleza humana. En su obra *In defense of youth*, Earl Kelley cita cinco posibles propuestas para estos fundamentos:

1. La necesidad de otras personas.
2. La necesidad de una comunicación válida con otras personas.
3. La necesidad de una relación amorosa con otras personas.
4. La necesidad de un concepto valioso de uno mismo.
5. La necesidad de libertad.

No es necesaria la aceptación de todas estas propuestas para compartir la perspectiva de Kelley acerca de lo que es fundamental. Evidentemente a su lista podría añadirse «la necesidad de saber cómo aprender». Lo realmente importante es que cualquier plan de estudios que no haga frente a las necesidades partiendo de la pregunta: «¿qué necesita el organismo para desarrollarse?» no tiene nada que ver con los fundamentos.

Las asignaturas, tal como se las considera en las escuelas, cada vez se diferencian menos entre ellas y van perdiendo sus contornos divisorios. Cada vez es más difícil decidir qué «materias» deben incluirse en un plan de estudios. Además, al centrarnos en la formulación de preguntas, se llega inmediatamente a las relaciones entre «materias», lo que permite el desarrollo de una perspectiva sinóptica y a menudo original del conocimiento en lugar de la fraccionada perspectiva tradicional. Nos encontramos aquí con la diferencia crucial entre una percepción del conocimiento enfocada dinámicamente y una percepción estática.

No hay aprendizaje sin «aprendente». Y no hay significación si alguien no la otorga. Para sobrevivir en un mundo cambiante no hay nada que sea más necesario conocer que el proceso continuado de atribuir a las cosas sentidos viables.

3.5. Atribuir significación

Una educación es realmente nueva no sólo porque ofrece más, sino porque se entrega a actividades completamente nuevas: fundamentalmente a la detección de errores y a la cuestión de la pertinencia de las cosas. En esta tarea es fundamental estudiar la estructura de nuestro lenguaje y cómo atribuimos significación a las cosas.

Nuestras percepciones no provienen de las cosas, sino de nuestro propio interior. Aquello que percibimos está en gran parte en función de nuestras experiencias anteriores, nuestros prejuicios y nuestros propósitos, es decir, nuestras necesidades. Difícilmente cambiaremos nuestro modo de percibir las cosas a menos que nos veamos frustrados en nuestros intentos de hacer algo basándonos en él. Si nuestros actos parecen bien encaminados hacia el logro de nuestros propósitos, no cambiaremos nuestras percepciones a pesar de la frecuencia con que se nos diga que están equivocados. Ya que nuestras percepciones derivan de nosotros mismos y de nuestra experiencia anterior, es evidente que cada individuo percibirá lo que hay «ahí fuera» de un modo único y

personal. No tenemos ningún mundo en común y tan solo es posible la comunicación en la medida en que dos perceptores posean propósitos, supuestos previos y experiencias similares. El proceso de convertirse en un ser social afectivo depende de la capacidad de captar el punto de vista ajeno. La percepción es pues una función de las categorías lingüísticas que el perceptor tiene a su disposición.

Existe un tipo de profesor que cree que su profesión consiste en iluminar. Es el modelo del profesor «farolero». Si se le pregunta qué tipo de trabajo intenta realizar con sus estudiantes, su respuesta viene a ser más o menos: «quiero iluminar sus mentes, hacer que un poco de luz penetre en las tinieblas». Otro tipo de profesor es el «jardinero», que dice: «quiero cultivar sus mentes, fertilizarlas, de modo que las semillas que yo plante florezcan». También existe el «forjador de músculos», que pretende fortalecer sus mentes flácidas, el «llenacubos», que quiere llenarlas, el «alfarero», que quiere moldearlas, o el «constructor», que pretende dotarlas de sólidos fundamentos.

Sin embargo, los maestros no tienen otra alternativa que enseñar a «todo el niño». Que los maestros excluyan de sus enseñanzas las emociones y el espíritu no significa, naturalmente, que dichos procesos no se vean afectados por lo que el maestro haga. Platón dijo que para que una educación cumpla con sus objetivos debe poseer una adecuada base emocional y Dewey habló de «aprendizaje colateral», refiriéndose a la mayor parte de los procesos de aprendizaje que tienen lugar mientras el maestro actúa sobre el entendimiento.

Desde esta perspectiva se entiende que la tarea del estudiante es ser un «forjador de significaciones». Esta metáfora, que es mucho menos estática que las otras y subraya la consideración de la mente como proceso, incluyendo el hecho de que pensar está sujeto a un cambio continuado, coloca al estudiante en el centro mismo del proceso de aprendizaje. Hace no sólo posible, sino también aceptable, la existencia de una pluralidad de significaciones, puesto que el contexto no existe únicamente para imponer interpretaciones únicas, sino más bien para ayudar a los estudiantes a mejorar sus propias capacidades individuales de atribución de significación. Esta es la base del proceso de aprender cómo aprender, cómo manejar lo que de otra manera «carecería de significado», cómo enfrentarse al cambio, que exige continuamente la atribución de nuevas significaciones.

3.6. *Actividad lingüística*

Nos hemos acostumbrado a pensar que el lenguaje expresa el pensamiento y que este refleja lo que vemos. Esta creencia es ingenua y simplista, pues los procesos lingüísticos están implicados en todos y cada uno de nuestros intentos por fijar la realidad.

El estudio del lenguaje es también el estudio de nuestras formas de vida, que es lo mismo que decir nuestras formas de percibir la realidad. Así, por ejemplo, es necesario adquirir capacidades para diferenciar una respuesta buena de una mala, o un fracaso de una posible solución viable a un problema.

Alfred Korzybski (1879-1950), conocido sobre todo por desarrollar la teoría de la semántica general, estaba convencido de que el uso no científico del lenguaje aislaba al hombre cada vez más de la realidad y disminuía sus perspectivas de supervivencia. La esencia de la obra de Korzybski es la declaración de que los seres humanos están limitados en su conocimiento por la estructura de su sistema nervioso y la estructura de sus lenguas. Los seres humanos no pueden experimentar el mundo directamente, sino sólo a través de sus abstracciones –impresiones no verbales que provienen del sistema nervioso e indicadores verbales que provienen de la lengua–. A veces las percepciones y la lengua confunden al hombre que cree que son los *hechos* con los que debe tratar. El entendimiento humano de lo que está pasando carece en ocasiones de *similitud de estructura* con lo que está pasando realmente. En *Science and sanity*, obra publicada en 1933, Korzybski expone los siguientes principios:

1. La significación no reside «en» las palabras, sino en las personas y, cualesquiera que sean los significados que poseen las palabras, les son asignados por las personas.

2. Las palabras no son aquello a que ostensiblemente hacen referencia; por decirlo de una manera más gráfica, la palabra no es la cosa, así como «el mapa no es el territorio», conocida frase de Korzybski.

3. Las palabras se distinguen en el grado en que corresponden a hechos verificables, mostrando así su nivel de abstracción o concreción general.

4. A medida que aumenta la abstracción o generalidad de las palabras se va desplazando la dirección del significado desde «fuera» hacia «dentro».

5. Nuestro mundo y nuestra forma de vida es un proceso continuo, no aislado, en términos generales. Todo va cambiando en el mundo físico que nos rodea, incluidos nosotros mismos. De todo ello abstraemos imágenes y les damos nombres, y esto tiende a fijar lo nombrado, porque a menudo llevan también connotaciones emotivas. Así, cuando no fijamos nítidamente una imagen y su nombre, entra en una clasificación más genérica y acaba convirtiéndose en lo que llamamos «prejuicio».

Es importante que se tenga en cuenta que el estudio de cualquier materia implica un estudio esencialmente lingüístico. El lenguaje tiene la capacidad de actuar como mediador de la percepción humana y es una poderosa herramienta que puede utilizarse de manera continuada en todo el proceso educativo.

Sería recomendable pues crear un currículo escolar basado en la atención a la actividad lingüística y que proporcionara a los estudiantes una experiencia continua en el estudio de los efectos del lenguaje y cómo éste puede contribuir a cerrar o abrir su mente.

3.7. Los nuevos maestros

Muchos profesores se encuentran tan ligados a las metáforas, procedimientos y objetivos existentes que es prácticamente imposible que acepten una nueva educación.

Postman y Weingartner elaboran una lista de proposiciones dirigidas a los profesores, con la que pretenden transformar radicalmente la naturaleza del contexto escolar existente. Escriben:

1. Declara una suspensión de cinco años en el uso de textos escolares.
2. Haz que los profesores de lengua inglesa enseñen matemáticas, que los profesores de matemáticas enseñen lengua inglesa, que los profesores de estudios sociales enseñen ciencias, que los de ciencias enseñen arte, etc.
3. Traspasa todos los maestros de escuela elemental a escuela superior, y viceversa.
4. Exige a todo profesor que crea conocer bien su materia que escriba un libro sobre ella.
5. Disuelve todas la materias, cursos y especialmente los requisitos para pasar de curso.
6. Pon un límite a cada profesor de tres frases declarativas por clase y quince interrogativas.

7. Prohíbe a los profesores la formación de cualquier pregunta, cuya respuesta ya conozcan.

8. Declara una suspensión de todas las pruebas y exámenes.

9. Exige a todos los profesores que se sometan a alguna forma de psicoterapia como parte de su formación práctica.

10. Clasifica a los maestros de acuerdo con su capacidad y haz públicas las listas.

11. Exige que todos los profesores realicen un examen preparado por los estudiantes sobre aquello que estos saben.

12. Haz electivas todas las clases y retén el cheque mensual de cada profesor si sus estudiantes no muestran interés por asistir a las clases del mes siguiente.

13. Exige a todos los profesores que abandonen por un período de un año la enseñanza, cada cuatro años, para trabajar en algún otro campo que no sea el educativo.

14. Exige a cada profesor que proporcione alguna prueba de mantener o haber mantenido una relación humana con otro ser humano, por lo menos.

15. Exige que todas las inscripciones acumuladas en los lavabos de la escuela sean reproducidas en mayor tamaño sobre un papel y sean colgadas en la sala de espera.

16. Debería redactarse una prohibición general contra el uso de las siguientes palabras o frases: enseñar, texto, materia a dar, coeficiente de inteligencia, recuperación, prueba, atrasado, dotado, acelerado, mejora, curso, examen, calificación, naturaleza humana, tonto, material escolar y necesidad administrativa.

A pesar de nuestra creencia de que no es razonable esperar que la inmensa mayoría de los maestros cambien lo suficiente para que pueda darse una revolución educativa, es sorprendente a veces descubrir cuán equivocados podemos estar. Hay profesores que saben cuán desesperadamente se necesita el cambio y que están más que deseosos de ser agentes activos de tal cambio.

Siguiendo el principio de «el medio es el mensaje» o «uno aprende aquello que hace», es evidente que la educación de un profesor debe llevar a los futuros profesores a hacer como estudiantes aquello que como maestros deberán, a su vez, ayudar a sus estudiantes a hacer.

Usaríamos todas las nuevas técnicas educativas, o cualquier otra cosa que resulte conveniente en un momento dado, pero sólo para ayudar a los estudiantes a aprender las técnicas necesarias para sobrevivir en un

mundo cambiante. Este es el mundo al que se dirige la nueva educación. Esto es lo que hay de nuevo en él y esta es la causa por la que necesita una nueva clase de profesores que lo haga funcionar.

La nueva educación tiene como finalidad el desarrollo de un nuevo tipo de persona que, como resultado de la adquisición de una serie diferente de conceptos, posea una personalidad, activamente investigadora, flexible, creadora, innovadora, tolerante y liberal, capaz de enfrentarse a la incertidumbre y ambigüedad sin perder el norte, que pueda formular nuevas significaciones viables con que encararse a los cambios ambientales que amenazan la supervivencia individual y mutua.

En suma, la nueva educación es nueva porque consiste en hacer que los estudiantes utilicen los conceptos más apropiados al mundo en que todos debemos vivir. Todos estos conceptos constituyen la dinámica de un proceso que puede llamarse «aprender cómo aprender», que consiste en formular preguntas averiguativas y atribuir significaciones. Esta constituye una posición estable desde la que enfrentarse con eficacia al cambio. La finalidad es ayudar a todos los estudiantes a desarrollar detectores de mentiras arraigados y a toda prueba, como material básico de sus equipos de supervivencia.

4. Opinión pública, medios de comunicación y manipulación

4.1. *Qué significa pensar y cómo pensamos*

La formación tiende a fomentar un *saber* con base en la *memoria* y en la *mímesis*. Pero lo que nos hace falta no es meramente *saber*, sino sobre todo tratar de *comprender*: utilizar las herramientas adecuadas para –con buen juicio– interpretar la realidad en que vivimos y actuar en ella conscientes de lo que hacemos. Un saber sin comprensión hace del ser humano un peligro para la naturaleza y de su *logos* un instrumento de destrucción del medio ambiente y social, como están mostrando los conflictos entre culturas y el debate sobre la degradación del medio físico sostenido en los organismos supranacionales.

No basta con el desarrollo racional de la ciencia y de la técnica para alcanzar la estabilidad y el bienestar. El *logos*, el lenguaje racionalmente articulado, no asegura *en sí* el buen juicio ni un comportamiento aceptable, aun cuando su misión es ayudarnos, mediante la reflexión, en esa tarea. Una cosa es «razonar bien» y otra «razonar sobre el bien». No basta con guisar bien, si carecemos de ingredientes y utensilios

adecuados. Ni tampoco basta con *saber* cómo se guisa sin adquirir la conciencia y el hábito de ello: su *comprensión*.

4.2. *El valor cognitivo de las metáforas*

Aunque la tradición filosófica general –y la corriente analítica en particular– ha insistido en el nulo valor cognitivo de la metáfora, en su valor meramente decorativo o retórico, en las últimas décadas han proliferado los estudios dedicados a ella.

En el ámbito de la filosofía analítica la reflexión acerca de la metáfora fue siempre algo más bien marginal, pues se consideraba una materia propia de críticos literarios. La tajante dicotomía positivista entre lenguaje cognitivo –el lenguaje de la ciencia– y lenguaje emotivo –el de la poesía, el arte– excluía la metáfora como tema «políticamente correcto» de investigación filosófica. Excepción a esta tendencia general fue Max Black, que publicó en 1966 el libro *Modelos y metáforas*, donde proponía una versión modificada de la «teoría de la interacción» desarrollada por Ivor A. Richards en 1936, y que tuvo gran influencia. Se basaba en la idea de que cuando usamos una metáfora tenemos en una sola expresión dos pensamientos de cosas distintas en actividad simultánea. El significado de la expresión metafórica sería el resultante de la interacción de los dos elementos. En «Juan es una roca» los dos pensamientos activos a las vez serían el de la fortaleza de Juan y el de la de solidez de la roca.

Para Black los dos elementos vendrían a ser uno, el foco de la metáfora –el enunciado efectivo– y otro, el marco que lo rodea. Este segundo elemento ha de ser considerado como un sistema más que como una cosa individual. Cuando decimos que «la sociedad es un mar», estamos poniendo delante de nuestros ojos, proyectando sobre la sociedad, todo un sistema conceptual donde hay tempestades, puertos seguros, piratas, tiburones, naufragios y muchas cosas más.

Quizá la idea más importante de Black desde el punto de vista del análisis cultural y textual es que muchas metáforas pueden agruparse en un alto nivel de abstracción en familias o temas, y los diferentes actos lingüísticos específicos o las expresiones concretas pueden ser considerados como variaciones de ese mismo tema metafórico. El enfoque interactivo de la metáfora supone un cambio importante: en lugar de atender a las metáforas como productos de la actividad artística –o «desviaciones» del sentido literal– han pasado a ser estudiadas como procesos de construcción de significados. Este cambio –que

corresponde en lingüística a un giro desde la semántica a la pragmática— se debe a la moderna revolución cognitiva que traspasa los límites tradicionales de las disciplinas en su búsqueda de una cabal comprensión de la inteligencia humana.

En este contexto puede entenderse el éxito inmediato del lingüista George Lakoff y el filósofo Mark Johnson, quienes en su trabajo seminal de 1980, *Metáforas de la vida cotidiana*, exponen la teoría de la metáfora conceptual, una teoría que engloba tanto la cognición como el lenguaje y describe los procesos semánticos en los cuales ideas y conceptos se relacionan en la creación de mapas metafóricos para crear sentido.

En esta obra Lakoff y Johnson sostienen la tesis de que nuestro sistema conceptual ordinario, aquel que empleamos para pensar y actuar, es fundamentalmente de naturaleza metafórica, y que estos conceptos estructuran nuestras percepciones y conductas. Es decir, que la metáfora nos permite comprender un dominio de la experiencia a partir de otro dominio; comprendemos conceptos abstractos en nuestra experiencia por medio de otros conceptos que entendemos con mayor claridad. Ya no se considera la metáfora como una astucia lingüística usada exclusivamente para embellecer, ni como un giro especial, ni como un elemento extraño del lenguaje, sino como el modo fundamental en que se estructuran nuestros sistemas conceptuales, a la vez que una parte central de nuestro lenguaje cotidiano.

Pero la metáfora no siempre ha gozado de la importancia que ven en ella en la actualidad Lakoff y Johnson. Por ejemplo, Platón la despreciaba y decía que quien la utilizaba era porque no tenía suficientes recursos como para mantener un discurso sin figuras literarias. La consideraba propia de la vulgaridad y, por tanto, era muy crítico con su empleo. También, siglos más tarde, otros autores la clasificarán negativamente. En los siglos XVII y XVIII la metáfora se veía como un recurso engañoso que se utilizaba para manipular el mensaje. Y tanto Hobbes como Locke la rechazaban por creer que su empleo no era más que una herramienta que se prestaba a la manipulación de las cosas.

Piensen Lakoff y Johnson que empleamos metáforas tan frecuentemente en nuestras relaciones interpersonales, que sin ellas, posiblemente, nos quedaríamos tan huérfanos que nos sería difícil entender ciertas explicaciones o conversaciones con los demás. Las metáforas las utilizamos como una herramienta para expresarnos mejor,

para demostrar cómo pensamos y razonamos. Es el recurso lingüístico más importante de todos los que usamos, porque nos permite sustituir términos o comparar conceptos que hagan más fácil la comprensión de lo que queremos explicar. Y lo hacemos con tanta naturalidad y con tanta frecuencia, que apenas nos damos cuenta de su empleo. Es como si formara parte de nuestra naturaleza comunicativa, y no falta razón para pensarlo porque así es.

Las metáforas las aprendemos en el día a día, de forma autodidacta la mayoría de ellas. Atrás quedó la idea de que tan solo era un recurso utilizado por poetas y escritores, las gentes de las letras y la dialéctica. Es cierto que son quienes más las emplean, como no podía ser de otra manera, pero no son los únicos. Las usamos y nos beneficiamos todos de ellas, tanto en el habla como en el pensamiento. Hoy en día, gracias a los trabajos desarrollados en el entorno de la actividad política, sabemos que pensamos metafóricamente, que nuestra estructura cognitiva razona a través de unos marcos de referencia que condicionan nuestro modo de entender la vida.

Por eso, y porque además nos sería altamente difícil disponer de todas las palabras adecuadas en el momento preciso para dar una explicación solamente con términos literales sin recurrir a las metáforas, es por lo que las personas tenemos la necesidad de recurrir a ellas para podernos comunicar con nuestros semejantes. Es fácil observar la dificultad que conlleva no utilizar metáforas cuando nos disponemos a contarle algo a alguien por básico que sea el contenido del relato.

Podemos clasificar las metáforas en función de sus características, su contenido o cualquiera de los elementos que consideremos oportunos. Lakoff y Johnson proponen dividir las metáforas en orientacionales, ontológicas y estructurales, pero ello no quiere decir que no existan otras clasificaciones además de éstas. En cualquier caso su clasificación siempre obedece a criterios subjetivos y, por tanto, susceptibles de ser modificados o ampliados:

1. Las *metáforas orientacionales* son aquellas que nos sirven para orientarnos hacia un sistema de referencia; por ejemplo, cuando establecemos la diferencia entre «arriba-abajo», «cielo-tierra», «subir-bajar», en este caso «arriba», «cielo» y «subir» siempre lo relacionamos con algo positivo, mientras que «abajo», «tierra» y «bajar» tendría connotaciones negativas.

2. Las *metáforas ontológicas* se dan cuando vemos algo como si fuera una entidad, un recipiente, una persona...; por ejemplo, cuando

establecemos la mente como si fuera un recipiente: *no me cabe en la cabeza*; o cuando queremos hacer una comparación con una gran edificación: *es más grande que la catedral*; o cuando relacionamos una parte de nuestro cuerpo con una máquina: *te falta un tornillo en la cabeza*.

3. Las *metáforas estructurales* se dan cuando una actividad se estructura en base a otra; por ejemplo, cuando relacionamos la discusión con la guerra: *esta discusión ha derivado en una guerra donde cada contendiente defiende una posición*; *tengo atados todos los cabos de la reunión*, etc.

No obstante, nada impide que un tipo de metáfora pueda cambiar de grupo, pues factores como la ambigüedad del lenguaje a veces puede hacer variar su sentido, al ofrecer un significado distinto o al ser interpretado de manera contraria a lo que se pretende.

Una metáfora conceptual es un vínculo amplio y subyacente que une conceptos, con el resultado de que influye en la naturaleza del conocimiento, guiando y orientando el sentido de la realidad sobre conceptos que, como estos mismos, se comunican a los demás.

Concretamente la teoría de la metáfora conceptual postula que las metáforas lingüísticas representan o reflejan estas relaciones de sentido cognitivas más profundas. Propone que las personas piensan mediante el proceso de la metáfora y este proceso es reflejado en el lenguaje empleado como resultado.

Si entendemos que el lenguaje tiene una relación referencial con los conceptos en el mundo, uno puede con facilidad comprender cómo esta teoría puede ser aplicada de muchas maneras a una visión del papel que la presentación e interpretación de conceptos e ideas tiene mediante las herramientas que tenemos a nuestra disposición para poderlos describir.

En su libro de 2004, *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político*, Lakoff vincula su teoría de la metáfora conceptual con el análisis de los marcos para propósitos pragmáticos y retóricos concretos mediante el lenguaje. El concepto que organiza todo el ensayo es el de «marco», definido como una estructura mental que organiza nuestro modo de ver el mundo. Los marcos no se pueden percibir, sino que se incluyen en lo que los científicos cognitivos denominan el «inconsciente cognitivo», pero sobre ellos se conforman «las metas que nos proponemos, los planes que hacemos, nuestra manera de actuar y aquello que cuenta como el resultado bueno o malo de nuestras acciones». En su aplicación política los marcos prácticamente determinan las políticas sociales y las instituciones que realizan efectivamente dichas políticas. Por ello, para

llevar a cabo cualquier cambio político es necesario cambiar los marcos, de modo que, concluye Lakoff, «el cambio de marco es cambio social».

Contra lo que suele creerse, la gente no vota fundamentalmente por uno u otro partido según sus intereses, sino dependiendo de los valores con los que se identifica, es decir, según los estereotipos culturales que se configuran en y desde los marcos que están en un nivel tan profundo como el de las sinapsis de nuestro cerebro, por lo que conocer el funcionamiento de estos modelos cognitivos es de importancia para el político actual. Existen dos grandes marcos o modelos ideales que definen nuestra actitud política, que se establecen sobre una analogía con dos modelos de familia: el «marco del padre estricto» determina una actitud conservadora, mientras que el «marco de los padres protectores» determina una actitud progresista, porque los dos modelos contienen implícitamente una cierta lógica que se explicita en las respectivas visiones del mundo.

Lo primero que separa a esos dos marcos es su posición respecto al género, pues mientras que en el modelo del padre estricto es el padre quien ejerce el papel indiscutido de jefe de la familia, el de los padres protectores «es neutral por lo que se refiere al género», apareciendo en el mismo nivel el padre y la madre. Así pues, según Lakoff, las actitudes por las que se produce una elección e incluso las propias propuestas políticas dependen de dos modelos idealizados de familia que, si bien no se dan en estado puro en la realidad, determinan dos modos contrapuestos de entender los valores, los principios y la orientación política.

El modelo de los «padres protectores» parte de la igualdad –o neutralidad– de padre y madre y presupone que el mundo es esencialmente bueno, aunque puede mejorar, al igual que los hijos son buenos y es misión de los padres educarlos para que sean mejores. Para efectuar esta labor educativa, padre y madre disponen de dos instrumentos o actitudes básicas: la empatía o preocupación por los otros, que hace buscar la protección frente a los peligros de la vida y establece una comunicación en las dos direcciones con los demás, y la responsabilidad, que lleva al establecimiento de un compromiso en la construcción de la comunidad. La analogía con la actitud política de este modelo progresista de la familia lleva a la política de protección social, la educación universal, la igualdad, las libertades civiles y la justicia económica, de manera que la función del gobierno es proporcionar los medios para poner en práctica esos valores.

En cambio, la visión conservadora del mundo se configura a través del modelo idealizado del «padre estricto», en el que se presupone que el mundo es un lugar lleno de peligros, y donde los niños nacen malos, siendo la función del padre enseñar a su mujer lo que ha de hacer y enseñar a los hijos la diferencia entre el bien y el mal mediante una disciplina dolorosa que luego se transformará en disciplina interna. Como los buenos son los autodisciplinados, sólo ellos llegarán a ser autosuficientes y debe obligarse a los que no lo sean a alcanzar su autosuficiencia con más disciplina. La equivalencia con la doctrina política lleva a la consideración de que los buenos son los ricos, que han logrado serlo por su autodisciplina, y los malos los que requieren ayuda estatal como si fueran niños consentidos. El gobierno tiene como misión fundamental el mantenimiento del orden y el fomento de los negocios para que las personas disciplinadas pueden llegar a ser ricos.

Lakoff, defensor de los valores progresistas, presenta «las ideas que nos hacen progresistas», ordenadas metodológicamente en 1) valores que proceden de una visión progresista básica, 2) principios que realizan esos valores progresistas y 3) direcciones políticas que se ajustan a valores y principios.

4.3. Diez estrategias de manipulación mediática

El lingüista norteamericano Noam Chomsky (1928-) elaboró la lista de las diez estrategias de manipulación a través de los medios de comunicación masiva, que van desde la estrategia de la distracción, pasando por la estrategia de la gradualidad hasta mantener al público en la ignorancia y la mediocridad. Con ello Chomsky pretendía mostrar la manera en que se manipula a lo que se conoce como «opinión pública».

La estrategia de la distracción

El elemento primordial del control social es la estrategia de la distracción, que consiste en desviar la atención del público de los problemas importantes y de los cambios decididos por las elites políticas y económicas, mediante la técnica del diluvio o inundación de continuas distracciones y de informaciones insignificantes. La estrategia de la distracción es igualmente indispensable para impedir al público interesarse por los conocimientos esenciales, en el área de la ciencia, la economía, la psicología, la neurobiología y la cibernética. «Mantener la atención del público distraída, lejos de los verdaderos problemas

sociales, cautivada por temas sin importancia real. Mantener al público ocupado, ocupado, ocupado, sin ningún tiempo para pensar; de vuelta a granja como los otros animales» (véase *Armas silenciosas para guerras tranquilas*).

Crear problemas y después ofrecer soluciones

Este método también es llamado «problema-reacción-solución». Se crea un problema, una «situación» prevista para causar cierta reacción en el público, a fin de que éste sea el mandante de las medidas que se desea hacer aceptar. Por ejemplo: dejar que se desenvuelva o se intensifique la violencia urbana, u organizar atentados sangrientos, a fin de que el público sea el demandante de leyes de seguridad y políticas en perjuicio de la libertad. O también: crear una crisis económica para hacer aceptar como un mal necesario el retroceso de los derechos sociales y el desmantelamiento de los servicios públicos.

La estrategia de la gradualidad

Para hacer que se acepte una medida inaceptable, basta aplicarla gradualmente, a cuentagotas, por años consecutivos. Es de esa manera que condiciones socioeconómicas radicalmente nuevas (neoliberalismo) fueron impuestas durante las décadas de 1980 y 1990: Estado mínimo, privatizaciones, precariedad, flexibilidad, desempleo en masa, salarios que ya no aseguran ingresos decentes, tantos cambios que hubieran provocado una revolución si hubiesen sido aplicadas de una sola vez.

La estrategia de diferir

Otra manera de hacer aceptar una decisión impopular es la de presentarla como «dolorosa y necesaria», obteniendo la aceptación pública, en el momento, para una aplicación futura. Es más fácil aceptar un sacrificio futuro que un sacrificio inmediato. Primero, porque el esfuerzo no es empleado inmediatamente. Luego, porque el público, la masa, tiene siempre la tendencia a esperar ingenuamente que «todo irá mejor mañana» y que el sacrificio exigido podrá ser evitado. Esto da más tiempo al público para acostumbrarse a la idea del cambio y de aceptarla con resignación cuando llegue el momento.

Dirigirse al público como criaturas de poca edad

La mayoría de la publicidad dirigida al gran público utiliza discurso, argumentos, personajes y entonación particularmente infantiles, muchas veces próximos a la debilidad, como si el espectador fuese una criatura de poca edad o un deficiente mental. Cuanto más se intente buscar engañar al espectador, más se tiende a adoptar un tono infantilizante. ¿Por qué? «Si uno se dirige a una persona como si ella tuviese la edad de 12 años o menos, entonces, en razón de la sugestionabilidad, ella tenderá, con cierta probabilidad, a una respuesta o reacción también desprovista de un sentido crítico como la de una persona de 12 años o menos edad» (véase *Armas silenciosas para guerras tranquilas*).

Utilizar el aspecto emocional mucho más que la reflexión

Hacer uso del aspecto emocional es una técnica clásica para causar un cortocircuito en el análisis racional, y finalmente al sentido crítico de los individuos. Por otra parte, la utilización del registro emocional permite abrir la puerta de acceso al inconsciente para implantar o injertar ideas, deseos, miedos y temores, compulsiones, o inducir comportamientos.

Mantener al público en la ignorancia y la mediocridad

Hacer que el público sea incapaz de comprender las tecnologías y los métodos utilizados para su control y su esclavitud. «La calidad de la educación dada a las clases sociales inferiores debe ser la más pobre y mediocre posible, de forma que la distancia de la ignorancia que planea entre las clases inferiores y las clases sociales superiores sea y permanezca imposibles de alcanzar para las clases inferiores» (véase *Armas silenciosas para guerras tranquilas*).

Estimular al público a ser complaciente con la mediocridad

Mover al público a creer que es moda el hecho de ser estúpido, vulgar e inculto...

Reforzar la autoculpabilidad

Hacer creer al individuo que es solamente él el culpable por su propia desgracia, por causa de la insuficiencia de su inteligencia, de sus

capacidades, o de sus esfuerzos. Así, en lugar de rebelarse contra el sistema económico, el individuo se autodesvalida y se culpa, lo que genera un estado depresivo, uno de cuyos efectos es la inhibición de su acción.

Conocer a los individuos mejor de lo que ellos mismos se conocen

En el transcurso de los últimos 50 años, los avances acelerados de la ciencia han generado una creciente brecha entre los conocimientos del público y aquellos poseídos y utilizados por las elites dominantes. Gracias a la biología, la neurobiología y la psicología aplicada, el «sistema» ha disfrutado de un conocimiento avanzado del ser humano, tanto de forma física como psicológicamente. El sistema ha conseguido conocer mejor al individuo común de lo que él se conoce a sí mismo. Esto significa que, en la mayoría de los casos, el sistema ejerce un control mayor y un gran poder sobre los individuos, mayor que el de los individuos sobre sí mismos.



Referencias bibliográficas

- Berger, P.L. y Luckmann, Th., *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires 2008.
- Foucault, M., *El orden del discurso*, Tusquets, Barcelona 2005.
- Habermas, J., *Teoría de la acción comunicativa*, Trotta, Madrid 2010.
- Johnson, M., *El cuerpo en la mente. Fundamentos corporales del significado, la imaginación y la razón*, Debate, Madrid 1991.
- Lakoff, G. y Johnson, M., *Metáforas de la vida cotidiana*, Cátedra, Madrid 1991.
- Nussbaum, M.C., *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Katz, Buenos Aires 2010.
- Postman, N., *Tecnópolis. La rendición de la cultura a la tecnología*, Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores, Barcelona 1994.
- Postman, N. y Weingartner, Ch. *La enseñanza como actividad crítica*, Fontanella, Barcelona 1973.
- Schütz, A., *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Paidós, Barcelona 1993.
- Vygotski, L.S., *Pensamiento y lenguaje*, Paidós, Barcelona 2001.
- Wittgenstein, L., *Investigaciones filosóficas*, Instituto de Investigaciones Filosóficas, México 1988.

Cuaderno de prácticas

PRÁCTICA N° 1**COMENTARIO DE TEXTO**

Objetivo: Adquisición de competencias por los estudiantes para comentar las ideas de un texto filosófico.

Documento n° 1:

- Wittgenstein, L. (1995): *Tractatus logico-philosophicus*, 1-1.21, Madrid, Alianza.

Texto n° 1:

1. El mundo es todo lo que acaece.
 - 1.1 El mundo es la totalidad de los hechos, no de las cosas.
 - 1.11 El mundo está determinado por los hechos y por ser todos los hechos.
 - 1.12 Porque la totalidad de los hechos determina lo que acaece y también lo que no acaece.
 - 1.13 Los hechos en el espacio lógico son el mundo.
 - 1.2 El mundo se divide en hechos.
 - 1.21 Cualquier cosa puede acaecer o no acaecer y todo el resto permanece igual.

Cuestiones:

Explica el significado de las siguientes expresiones del texto: “mundo”, “hechos”, “espacio lógico” • Explica qué quiere decir Wittgenstein con la frase “cualquier cosa puede acaecer o no acaecer y todo el resto permanece igual” • Relaciona el contenido del texto con las ideas empiristas de Wittgenstein

Documento n° 2:

- Wittgenstein, L. (1988): *Investigaciones filosóficas*, Primera Parte, 111-119. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Texto n° 2:

111. Los problemas que surgen de una malinterpretación de nuestras formas lingüísticas tienen el carácter de lo profundo. Son profundas inquietudes; se enraízan tan profundamente en nosotros como las formas de nuestro lenguaje y su significado es tan grande como la importancia de nuestro lenguaje. Pregúntemonos: ¿Por qué sentimos como profundo un chiste gramatical? (Y ésta es por cierto la profundidad filosófica.) [...]

116. Cuando los filósofos usan una palabra –“conocimiento”, “Ser”, “objeto”, “yo”, “proposición”, “nombre”– y tratan de captar la esencia de la cosa, siempre se ha de preguntar: ¿Se usa efectivamente esta palabra de este modo en el lenguaje que tiene su tierra natal? Nosotros reconducimos las palabras de su empleo metafísico a su empleo cotidiano. [...]

118. ¿De dónde saca nuestro examen su importancia puesto que sólo parece destruir todo lo interesante, es decir, todo lo grande e importante? (Todo edificio en cierto modo; dejando sólo pedazos de piedra y escombros.) Pero son sólo castillos en el aire los que destruimos y dejamos libre la base del lenguaje sobre la que se asientan.

119. Los resultados de la filosofía son el descubrimiento de algún que otro simple sinsentido y de los chichones que el entendimiento se ha hecho al chocar con los límites del lenguaje. Éstos, los chichones, nos hacen reconocer el valor de ese descubrimiento.

Cuestiones:

Explica el significado de las siguientes expresiones del texto: “lenguaje”, “formas lingüísticas”, “sinsentido” • Explica las semejanzas y diferencias más importantes que encuentres entre el “primer Wittgenstein” y el “segundo Wittgenstein” • Explica la concepción wittgensteiniana de la filosofía presente en el texto

PRÁCTICA Nº 2**COMENTARIO DE TEXTO**

Objetivo: Adquisición de competencias por los estudiantes para comentar las ideas de un texto filosófico.

Documento nº 1:

- Popper, K.R. (1977): *La lógica de la investigación científica*, Madrid, Tecnos, p. 293.

Texto nº 1:

Nunca es posible «justificar» o verificar las teorías científicas. Mas, a pesar de ello, una hipótesis determinada, A, puede aventajar bajo ciertas circunstancias a otra, B: bien sea porque B esté en contradicción con ciertos resultados de la observación -y, por tanto, quede «falsada» por ellos-, o porque sea posible deducir más predicciones valiéndose de A que de B. Lo más que podemos decir de una hipótesis es que hasta el momento ha sido capaz de mostrar su valía, y que ha tenido más éxito que otras: aun cuando, en principio, jamás cabe justificarla, verificarla ni siquiera hacer ver que sea probable. Esta evaluación de la hipótesis se apoya exclusivamente en las consecuencias deductivas (predicciones) que pueden extraerse de ella: no se necesita ni mencionar la palabra «inducción».

Cuestiones:

¿Cuál es el sentido que tienen en el texto los términos “deducción” e “inducción”? • Resumir y comentar la comparación de “verificación” con “falsación” • ¿Es posible establecer deductivamente que una hipótesis científica es preferible a otra?

Documento nº 2:

- Popper, K.R. (1977): *La lógica de la investigación científica*, Madrid, Tecnos, p. 260-262.

Texto nº 2:

El avance de la ciencia no se debe al hecho de que se acumulen más y más experiencias perceptivas con el correr del tiempo, ni al de que haríamos cada vez mejor uso de nuestros sentidos. No es posible destilar ciencia de experiencias sensoriales sin interpretar, por muy industriosamente que las acumulemos o escojamos; el único medio que tenemos de interpretar la Naturaleza son las ideas audaces, las anticipaciones injustificadas y el pensamiento especulativo: son nuestro *organon*, nuestro único instrumento para captarla. Y hemos de aventurar todo ello para alcanzar el premio: los que no están dispuestos a exponer sus ideas a la aventura de la refutación no toman parte en el juego de la ciencia. [...]

La ciencia no es un sistema de enunciados seguros y bien asentados, ni uno que avanzase firmemente hacia un estado final. Nuestra ciencia no es conocimiento (episteme): nunca puede pretender que ha alcanzado la verdad, ni siquiera el sustituto de ésta que es la probabilidad.

Pero la ciencia tiene un valor que excede al de la mera supervivencia biológica; no es solamente un instrumento útil: aunque no puede alcanzar ni la verdad ni la probabilidad, el esforzarse por el conocimiento y la búsqueda de la verdad siguen constituyendo los motivos más fuertes de la investigación científica. [...]

La ciencia nunca persigue la ilusoria meta de que sus respuestas sean definitivas, ni siquiera probables; antes bien, su avance se encamina hacia una finalidad infinita –y, sin embargo, alcanzable–: la de descubrir incesantemente problemas nuevos, más profundos y más generales, y de sujetar nuestras respuestas siempre provisionales a contrastaciones constantemente renovadas y cada vez más rigurosas.

Cuestiones:

Define los siguientes conceptos: “experiencias sensoriales”, “pensamiento especulativo”, “refutación”, “juego de la ciencia” • ¿El incremento y refinamiento de nuestras percepciones del mundo es uno de los factores decisivos para el avance de la ciencia? • ¿La ciencia se origina y se fundamenta en la recogida y la clasificación de nuestras experiencias perceptivas? • ¿Cuál es, según Popper, el único instrumento que poseemos para acceder a la realidad que nos rodea y conocerla?

Objetivo: Adquisición de competencias por los estudiantes para comentar las ideas de un texto filosófico.

Documento:

- Austin, J.L. (1982): *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós, pp. 41-42.

Texto:

Durante mucho tiempo los filósofos han presupuesto que el papel de un “enunciado” sólo puede ser “describir” algún estado de cosas, o “enunciar algún hecho”, con verdad o falsedad. Es cierto que los gramáticos han señalado siempre que no todas las “oraciones” son (usadas para formular) enunciados: tradicionalmente, junto a los enunciados (de los gramáticos) hay también preguntas y exclamaciones, y oraciones que expresan órdenes o deseos o permisiones. Y los filósofos no se han propuesto negarlo, pese a algún empleo poco riguroso de “oración” para significar “enunciado”. Sin duda, también, tanto los gramáticos como los filósofos han caído en la cuenta de que ni siquiera es en modo alguno fácil distinguir las preguntas, las órdenes, etc. de los enunciados por medio de los escasos e insatisfactorios criterios gramaticales disponibles, tales como el orden de las palabras, el modo verbal, etc., aunque quizá no ha sido común detenerse en las dificultades que este hecho obviamente suscita. Porque, ¿cómo habremos de decidir cuál es cuál? ¿Cuáles son los límites y las definiciones de cada grupo?

Pero en los últimos años, muchas cosas que anteriormente habrían sido aceptadas sin objeciones como “enunciados”, tanto por los filósofos como por los gramáticos, han sido examinadas con renovada atención. Este examen, en cierto modo, surgió en forma indirecta, al menos en el campo de la filosofía. Primero apareció el punto de vista, no siempre expuesto sin un infortunado dogmatismo, de que un enunciado (fáctico) debe ser “verificable”, y esto llevó a pensar que muchos “enunciados” sólo son lo que puede denominarse pseudo-enunciados.

Cuestiones:

¿En qué consiste la “falacia descriptiva”? • ¿Cuál es la diferencia entre los enunciados constatativos y los enunciados performativos? • ¿Es el acto performativo una aseveración fallida o defectuosa?

Objetivo: Adquisición de competencias por los estudiantes para comentar las ideas de un texto filosófico.

Documento:

-Horkheimer, M. y Adorno, Th.W. (2009): *Dialéctica de la Ilustración*, Madrid, Trotta, pp. 64-65, 66 y 68.

Texto:

El mito se disuelve en Ilustración y la naturaleza en mera objetividad. Los hombres pagan el acrecentamiento de su poder con la alienación de aquello sobre lo cual lo ejercen. La Ilustración se relaciona con las cosas como el dictador con los hombres. Éste los conoce en la medida en que puede manipularlos. El hombre de la ciencia conoce las cosas en la medida en que puede hacerlas. De tal modo, el *en sí* de las mismas se convierte en *para él*. En la transformación se revela la esencia de las cosas siempre como lo mismo: como materia o substrato de dominio. [...]

La propia mitología ha puesto en marcha el proceso sin fin de la Ilustración, en el cual toda determinada concepción teórica cae con inevitable necesidad bajo la crítica demoledora de ser sólo una creencia, hasta que también los conceptos de espíritu, de verdad, e incluso el de Ilustración, quedan reducidos a magia animista. [...]

La horda, cuyo nombre reaparece sin duda en la organización de las juventudes hitlerianas, no es una recaída en la antigua barbarie, sino el triunfo de la igualdad represiva, la evolución de la igualdad ante el derecho hasta la negación del derecho mediante la igualdad. [...]

El dominio no se paga sólo con la alienación de los hombres respecto de los objetos dominados: con la reificación del espíritu fueron hechizadas las mismas relaciones entre los hombres, incluso las relaciones de cada individuo consigo mismo. [...]

A través de las innumerables agencias de la producción de masas y de su cultura se inculcan al individuo los modos normativos de conducta, presentándolos como

los únicos naturales, decentes y razonables. El individuo queda ya determinado sólo como una cosa, como elemento estadístico, como éxito o fracaso. [...]

Los dominadores mismos no creen en ninguna necesidad objetiva, pese a que a veces den tal nombre a sus maquinaciones. Se presentan como los ingenieros de la historia universal.

Cuestiones:

¿Cuál es la relación entre los conceptos de “razón” y “dominio” en *Dialéctica de la Ilustración*? • ¿Puede hablarse de una pervivencia de la mentalidad mitológica en la Ilustración? • ¿En qué sentido la crítica de Adorno y Horkheimer a los ideales burgueses en los cuales descansa el sentido último de las instituciones sociales modernas pone en peligro al propio programa ilustrado?

PRÁCTICA Nº 5

COMENTARIO DE TEXTO

Objetivo: Adquisición de competencias por los estudiantes para comentar las ideas de un texto filosófico.

Documento:

- Horkheimer, M. (2010): *Crítica de la razón instrumental*, Madrid, Trotta, pp. 127, 142, 168.

Texto:

El dominio sobre la naturaleza incluye el dominio sobre los hombres. Todo sujeto debe tomar parte en el sojuzgamiento de la naturaleza externa –tanto la humana como la no humana– y, a fin de realizar esto, debe subyugar a la naturaleza dentro de sí. El dominio se «internaliza» por amor al dominio mismo [...]

Somos, en una palabra, para bien y para mal los herederos de la Ilustración y del progreso técnico. Oponerse a ellos mediante la regresión a estadios primitivos no mitiga la crisis permanente que han traído consigo. [...] El único camino para ayudar a la naturaleza y ser solidario con ella pasa por liberar de sus cadenas a su aparente adversario, el pensamiento independiente. [...]

Toda noción debe ser contemplada como un fragmento de una verdad que lo involucra todo y en la cual la noción alcanza su verdadero significado. Ir construyendo la verdad a partir de tales fragmentos constituye precisamente la tarea más urgente de la filosofía.

[...] la filosofía debería adoptar una actitud doble. Primero: debería negar su pretensión a ser considerada como verdad suprema e infinita. [...] Segundo: debería admitirse que las ideas culturales fundamentales llevan en sí un contenido de verdad, y la filosofía debería medirlos en relación al fondo social del que proceden. [...]

El método de la negación, la denuncia de todo aquello que mutila a la humanidad y es obstáculo para su libre desarrollo, se funda en la confianza en el hombre. [...] Si por Ilustración y progreso espiritual comprendemos la liberación del hombre de creencias supersticiosas en poderes malignos, en demonios y hadas,

en la fatalidad ciega -en pocas palabras, la emancipación de la angustia- entonces la denuncia de aquello que actualmente se llama razón constituye el servicio máximo que puede prestar la razón. [...]

Los mártires anónimos de los campos de concentración son los símbolos de una humanidad que aspira a nacer. Es tarea de la filosofía traducir lo que ellos han hecho a un lenguaje que se escuche aun cuando sus voces percederas hayan sido acalladas por la tiranía.

Cuestiones:

¿En qué consiste la “razón instrumental”? • ¿Cuáles son los argumentos que Horkheimer emplea para criticar la idea ilustrada de “progreso”?

PRÁCTICA Nº 6

COMENTARIO DE TEXTO

Objetivo: Adquisición de competencias por los estudiantes para comentar las ideas de un texto filosófico.

Documento:

- Marcuse, H. (1984): *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*, Barcelona, Ariel, pp. 7-8.

Texto:

He analizado en este libro algunas tendencias del capitalismo americano que conducen a una “sociedad cerrada”, cerrada porque disciplina e integra todas las dimensiones de la existencia, privada o pública. Dos resultados de esta sociedad son de particular importancia: la asimilación de las fuerzas y de los intereses de oposición en un sistema al que se oponían en las etapas anteriores del capitalismo, y la administración y la movilización metódicas de los instintos humanos, lo que hace así socialmente manejables y utilizables a elementos explosivos y «antisociales» del inconsciente. El poder de lo negativo, ampliamente incontrolado en los estados anteriores de desarrollo de la sociedad, es dominado y se convierte en un factor de cohesión y de afirmación. Los individuos y las clases reproducen la represión sufrida mejor que en ninguna época anterior, pues el proceso de integración tiene lugar, en lo esencial, sin un terror abierto: la democracia consolida la dominación más firmemente que el absolutismo, y libertad administrada y represión instintiva llegan a ser las fuentes renovadas sin cesar de la productividad. Sobre semejante base la productividad se convierte en destrucción, destrucción que el sistema practica “hacia el exterior”, a escala del planeta. A la destrucción desmesurada del Vietnam, del hombre y de la naturaleza, del hábitat y de la nutrición, corresponden el despilfarro lucrativo de las materias primas, de los materiales y fuerzas de trabajo, la polución, igualmente lucrativa, de la atmósfera y del agua en la rica metrópolis del capitalismo. La brutalidad del neo-socialismo tiene su contrapartida en la brutalidad metropolitana: en la grosería en autopistas y estadios, en la violencia de la palabra y la imagen, en la impudicia de la política, que ha dejado muy atrás el

lenguaje orwelliano, maltratando e incluso asesinando impunemente a los que se defienden... El tópico sobre la “banalidad del mal” se ha revelado como carente de sentido: el mal se muestra en la desnudez de su monstruosidad como contradicción total a la esencia de la palabra y de la acción humanas.

Cuestiones:

¿En qué consisten las contradicciones internas del capitalismo? • ¿Cómo explica Marcuse la extraordinaria capacidad del modelo socio-económico-político en que vivimos no sólo para manipular las conciencias sino también para moldear las personalidades? • Explica la siguiente frase de Marcuse: “La razón tecnológica se ha hecho razón política”

PRÁCTICA Nº 7**COMENTARIO DE TEXTO**

Objetivo: Adquisición de competencias por los estudiantes para comentar las ideas de un texto filosófico.

Documento nº 1:

- Habermas, J. (1982): *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus.

Texto nº 1:

Sólo cuando se ha visto la unidad del conocimiento e interés en el estudio de un tipo de Ciencia crítica (el Psicoanálisis), se puede fundamentar también como necesaria la asociación de puntos de vista trascendentales de intereses directivos del conocimiento [...]. Si, en el movimiento de la autorreflexión, conocimiento e interés son una misma cosa, entonces la dependencia de las condiciones trascendentales de las Ciencias de la Naturaleza y de las del Espíritu de los intereses técnico y práctico del conocimiento no puede significar una heteronomía del conocimiento. Esto quiere decir que los intereses directivos del conocimiento, que determinan las condiciones de objetividad de la validez de las afirmaciones, son ellos mismos racionales. De tal manera que el sentido del conocimiento y, por tanto, también la medida de su autonomía, no se puede explicar de ningún modo si no es mediante el recurso a su relación con el interés. Freud reconoció esa relación entre conocimiento e interés, que es constitutiva del conocimiento en cuanto tal.

Cuestiones:

¿Cuál es la condición de posibilidad de cualquier conocimiento, según Habermas? • ¿Qué se entiende por “intereses del conocimiento”? • ¿Qué se entiende por “interés técnico”, “interés práctico” e “interés emancipatorio”?

Documento nº 2:

- Habermas, J. (1982): *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus.

Texto nº 2:

La sospecha del objetivismo viene motivada por la *ilusión ontológica de la teoría pura*, que las ciencias, tras la *eliminación de los elementos educativos*, aún comparten engañosamente con la tradición filosófica.

Siguiendo a Husserl, llamamos objetivista a una actitud que refiere ingenuamente los enunciados teóricos a estados de cosas. Esta actitud considera las relaciones entre magnitudes empíricas, que son representadas por enunciados teóricos, como algo que existe en sí; y a la vez se sustrae al marco trascendental, solamente dentro del cual se constituye el sentido de semejantes enunciados. No bien se entiende que estos enunciados son relativos al sistema de referencia previamente puesto con ellos, la ilusión objetivista se desmorona y deja franco el paso a la mirada hacia un interés que guía al conocimiento.

Para tres categorías de procesos de investigación se deja demostrar una conexión específica de reglas lógico-metódicas e intereses que guían al conocimiento. Esta es la tarea de una teoría crítica de la ciencia que escape a las trampas del positivismo. En el ejercicio de las ciencias empírico-analíticas interviene un interés *técnico* del conocimiento; en el ejercicio de las ciencias histórico-hermenéuticas interviene un interés *práctico* del conocimiento, y en el ejercicio de las ciencias orientadas hacia la crítica interviene aquel interés *emancipatorio* del conocimiento que ya, como vimos, subyacía inconfesadamente en la ontología tradicional. Quisiera ilustrar esta tesis con unos cuantos ejemplos paradigmáticos.

Cuestiones:

¿Qué es la ciencia objetiva? • ¿Es la ciencia desinteresada? • Poner en relación los tres intereses del conocimiento con las ciencias empírico-analíticas (física / matemáticas), con las ciencias histórico-hermenéuticas (historia) y con las ciencias sociales (sociología / política / filosofía)

PRÁCTICA N° 8**COMENTARIO DE TEXTO**

Objetivo: Adquisición de competencias por los estudiantes para comentar las ideas de un texto filosófico.

Documento n° 1:

- Husserl, E. (1962): *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, México, FCE, § 24, p. 58.

Texto n° 1:

No hay teoría concebible capaz de hacernos errar en punto al *principio de todos los principios*: que toda intuición en que se da algo originariamente es un fundamento de derecho del conocimiento; que todo lo que se nos brinda originariamente (por decirlo así, en su realidad corpórea) en la “intuición”, hay que tomarlo simplemente como se da, pero también sólo dentro de los límites en que se da.

Cuestiones:

¿Qué relación tiene este “principio de todos los principios” con el ideal propuesto por la fenomenología de ir a las cosas mismas? • ¿Por qué el deseo de buscar la evidencia es una condición necesaria de toda teoría?

Documento n° 2:

- Husserl, E. (1962): *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, México, FCE, § 84, pp. 198-199.

Texto n° 2:

Es ésta una peculiaridad esencial de la esfera de las vivencias en general [...]. La intencionalidad es lo que caracteriza la conciencia en su pleno sentido [...] Entendemos por intencionalidad la peculiaridad de las vivencias de “ser conciencia de algo”. Ante todo nos salió al encuentro esta maravillosa peculiaridad, a la que retrotraen todos los enigmas de la teoría de la razón y de la metafísica, en el *cogito* explícito: una percepción es percepción de algo, digamos de una cosa; un juzgar es

un juzgar de una relación objetiva; una valoración, de una relación de valor; un deseo, de un objeto deseado, etc. El obrar se refiere a la obra, el hacer a lo hecho, el amar a lo amado, el regocijarse a lo regocijante, etc. En todo *cogito* actual, una “mirada” que irradia del yo puro se dirige al “objeto” que es el respectivo correlato de la conciencia, a la cosa, la relación objetiva, etc., y lleva a cabo una muy diversa conciencia *de* él.

Cuestiones:

¿Qué se entiende en el texto por “intencionalidad”?

Documento nº 3:

- Husserl, E. (1992): *Del artículo “fenomenología” de la Enciclopedia Británica, publicado en 1925. Incluido en Invitación a la fenomenología*, Barcelona, Paidós, pp. 38-39.

Texto nº 3:

A través de ella [de la reflexión fenomenológica] aprehendemos, en vez de las cosas [*Sachen*] puras y simples, en vez de los valores, los fines, los útiles puros y simples, las vivencias subjetivas correspondientes en las cuales llegan a ser para nosotros ‘conscientes’, en las cuales, en un sentido amplísimo se nos ‘aparecen’. De ahí que todas estas vivencias se llamen también ‘fenómenos’; su característica esencial más general es ser como ‘conciencia de’, ‘aparición de’ [...]. La expresión derivada terminológicamente de la escolástica para este carácter fundamental del ser como conciencia, como aparición de algo, es intencionalidad. En el irreflexivo tener conscientes cualesquiera objetos, estamos ‘dirigidos’ a éstos, nuestra ‘*intentio*’ va hacia ellos. El giro fenomenológico de la mirada muestra que este estar dirigido es un rasgo esencial inmanente de las vivencias correspondientes; ellas son vivencias ‘intencionales’.

Cuestiones:

¿En qué sentido el carácter intencional de la conciencia nos permite superar la disputa entre el realismo y el idealismo?

Documento n° 4:

- Husserl, E. (1992): *Del artículo “fenomenología” de la Enciclopedia Británica, publicado en 1925. Incluido en Invitación a la fenomenología*, Barcelona, Paidós, p. 43.

Texto n° 4:

La epojé universal respecto del mundo que llega a ser consciente (su “puesta entre paréntesis”) desconecta del campo fenomenológico el mundo que para el sujeto en cuestión pura y simplemente existe, pero en su lugar se presenta el mundo de una o de otra manera consciente (percibido, recordado, juzgado, pensado, valorado, etc.) “como tal”, el “mundo entre paréntesis”; o, lo que es lo mismo, en lugar del mundo o en lugar de algo mundano, singular, puro y simple, se presenta el respectivo sentido de conciencia en sus diferentes modos.

Cuestiones:

¿En qué consiste la “epojé” fenomenológica? • ¿Cuál es la relación entre “epojé” y sentido?

PRÁCTICA Nº 9

COMENTARIO DE TEXTO

Objetivo: Adquisición de competencias por los estudiantes para comentar las ideas de un texto filosófico.

Documento nº 1:

- Heidegger, M. (1998): *El ser y el tiempo*, México, FCE, § 31, pp. 162-163.

Texto nº 1:

El comprender es el ser existencial del “poder ser” peculiar del “ser ahí” mismo, de tal suerte que este ser abre en sí mismo el “en donde” del ser consigo mismo. Se trata de apresar con más rigor aún la estructura de este existencial.

En cuanto es el “abrir” que es, el comprender concierne siempre a la total estructura fundamental del “ser en el mundo”. En cuanto “poder ser”, es en cada caso el “ser en”, “poder ser en el mundo”. Pero no es sólo que éste, el mundo, sea *qua* mundo abierto como posible significatividad, sino que es el dar libertad a lo intramundano lo que deja en libertad a este ente, al “ser ahí”, para *sus* posibilidades. Lo “a la mano” es en cuanto tal descubierto en su “*ser servible*”, “*ser empleable*”, “*ser nocible*”. La totalidad de conformidad se desemboza como el todo categorial de una *posibilidad* del plexo de lo “a la mano”. Pero tampoco la “unidad” de lo mucho y vario que es “ante los ojos”, la naturaleza, resulta susceptible de descubrimiento sino sobre la base del “estado de abierta” de una *posibilidad* de ella. ¿Será un azar que la cuestión del *ser* de la naturaleza apunte a las “condiciones de su *posibilidad*”? ¿En qué se funda semejante cuestión? Frente a ella no puede faltar esta otra: ¿*Por qué* es comprendido el ser de un ente que no tiene la forma de ser del “ser ahí” cuando se han abierto las condiciones de su posibilidad? Kant lo da por supuesto así, quizá con razón. Pero menos que nada puede dejarse sin probar la legitimidad de semejante supuesto.

¿Por qué en todas las dimensiones esenciales de lo susceptible de abrirse en él, siempre viene el comprender a parar en las posibilidades? Porque el comprender tiene en sí mismo la estructura existencial que llamamos la “proyección”. Proyecta el ser del “ser ahí” sobre su “por mor de qué” tan originalmente como

sobre la significatividad o mundanidad de su respectivo mundo. El carácter de proyección del comprender constituye el “ser en el mundo” respecto al “estado de abierto” de su “ahí” en cuanto “ahí” de un “poder ser”. La proyección es la estructura existencial del ser del libre espacio del fáctico “poder ser”. Y en cuanto yecto, es el “ser ahí” yecto en la forma de ser del proyectar. El proyectar no tiene nada que ver con un conducirse relativamente a un plan concebido con arreglo al cual organizaría su ser el “ser ahí”, sino que éste, en cuanto tal, se ha proyectado en cada caso ya, y mientras es, es proyectante. El “ser ahí” se comprende siempre ya y siempre aún, mientras es por posibilidades. El carácter de proyección del comprender quiere decir, además, que el comprender no aprehende temáticamente aquello mismo sobre lo que proyecta, las posibilidades. Tal aprehender quita a lo proyectado justamente su carácter de posibilidad, rebajándolo al nivel de algo dado y mentado, mientras que en la proyección se pro-yecta la posibilidad en cuanto posibilidad permitiéndole *ser* en cuanto tal. El comprender es en cuanto proyectar, la forma de ser del “ser ahí” en que éste es sus posibilidades en cuanto posibilidades.

Cuestiones:

¿En qué consiste comprender? • ¿Es la comprensión un proceso puramente intelectual? • ¿Qué relación hay entre la comprensión y la interpretación? • ¿En qué modo se relaciona la comprensión (*Verstehen*) con la situación emotiva (*Befindlichkeit*) y la discursividad (*die Rede*)?

Documento n° 2:

- Heidegger, M. (2000): *Tiempo y ser*, Madrid, Tecnos.

Texto n° 2:

Con la aparentemente inocente pregunta: ¿qué es el acaecimiento?, demandamos un informe sobre el ser del acaecimiento. Pero, si resulta que el ser mismo en cuanto tal se muestra como lo que pertenece al acaecimiento y recibe de él la determinación de presencia, entonces la pregunta formulada anteriormente nos retrotrae a aquello que reclama ante todo su determinación: el ser desde el tiempo. Esta determinación se mostró al mirar ojo avizor al «Se» que da, al escrutar con la mirada los mutuamente trabados modos del dar, el destinar y el extender. El destinar del ser reposa en la esclarecedora-ocultante regalía del múltiple estar presente en la región abierta del espacio-tiempo. Pero la extensión de la regalía reposa, a una con el destinar, en el acaecer como apropiar. Esto, es decir, lo peculiar del acaecimiento, determina también el sentido de aquello que aquí es denominado el reposar.

Lo ya dicho permite, y en cierto modo exige incluso, decir cómo no hay que pensar el acaecimiento. Lo nombrado con el nombre alemán *das Ereignis* (el acaecimiento) no podemos representárnoslo ya tomando como hilo conductor el significado usual de la palabra; pues éste la entiende en el sentido de evento y suceso –no desde el *apropiarse* como el esclarecedor y salvaguardante extender y destinar–.

Cuestiones:

¿Qué relación hay entre los conceptos de “acaecimiento”, “tiempo” y “ser”? • ¿Está el ser en el tiempo como lo están los entes? • ¿En qué consiste el “acaecimiento” (*Ereignis*)? • ¿Por qué según Heidegger no podemos representarnos el “acaecimiento”? • ¿Qué relación tiene el concepto de “acaecimiento” con el de *aletheia*?

PRÁCTICA N° 10**COMENTARIO DE TEXTO**

Objetivo: Adquisición de competencias por los estudiantes para comentar las ideas de un texto filosófico.

Documento:

- Gadamer, H.-G. (1997): *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme, pp. 363-364.

Texto:

El círculo no es, pues, de naturaleza formal; no es subjetivo ni objetivo, sino que describe la comprensión como la interpretación del movimiento de la tradición y del movimiento del intérprete. La anticipación de sentido que guía nuestra comprensión de un texto no es un acto de la subjetividad sino que se determina desde la comunidad que nos une con la tradición. Pero en nuestra relación con la tradición, esta comunidad está sometida a un proceso de continua formación. No es simplemente un presupuesto bajo el que nos encontramos siempre, sino que nosotros mismos la instauramos en cuanto que comprendemos, participamos del acontecer de la tradición y continuamos determinándolo así desde nosotros mismos. El círculo de la comprensión no es en este sentido un círculo ‘metodológico’, sino que describe un momento estructural ontológico de la comprensión.

Sin embargo, el sentido de este círculo que subyace a toda comprensión posee una nueva consecuencia hermenéutica que me gustaría llamar “anticipación de la perfección”. También esto es evidentemente un presupuesto formal que guía toda comprensión. Significa que sólo es comprensible lo que representa una unidad perfecta de sentido. Hacemos esta presuposición de la perfección cada vez que leemos un texto, y sólo cuando la presuposición misma se manifiesta como insuficiente, esto es, cuando el texto no es comprensible, dudamos de la transmisión e intentamos adivinar cómo puede remediarse. Las reglas que seguimos en estas consideraciones de la crítica textual pueden dejarse ahora de lado, pues de lo que se trata también aquí es del hecho de que su aplicación correcta no puede ser separada de la comprensión del contenido del texto. La anticipación de perfección que

domina nuestra comprensión está sin embargo en cada caso determinada respecto a algún contenido. No sólo se presupone una unidad inmanente de sentido que pueda guiar al lector, sino que la comprensión de éste está guiada constantemente por expectativas de sentido trascendentes que surgen de su relación con la verdad de lo referido por el texto [...] También aquí se nos confirma que comprender significa primariamente entenderse en la cosa, y sólo secundariamente destacar y comprender la opinión del otro como tal. Por eso la primera de todas las condiciones hermenéuticas es la pre-comprensión que surge del tener que ver con el mismo asunto. Desde esto se determina lo que puede ser considerado como sentido unitario, y en consecuencia la aplicación de la anticipación de la perfección.

Cuestiones:

¿Por qué la comprensión tiene, según Gadamer, una dinámica circular? •
Comenta las condiciones que hacen posible la comprensión: “pre-comprensión”, “historia de los efectos”, “fusión de horizontes”, “juego dialéctico” y “lenguaje” •
¿Qué entiende Gadamer por “anticipación de la perfección” y cuáles serían sus límites constitutivos?

PRÁCTICA Nº 11**COMENTARIO DE TEXTO**

Objetivo: Adquisición de competencias por los estudiantes para comentar las ideas de un texto filosófico.

Documento nº 1:

-Ortega y Gasset, J. (1983): *Meditaciones del Quijote*, en *Obras Completas*, Madrid, Alianza, vol. I, pp. 321-322.

Texto nº 1:

¿Cuándo nos abriremos a la convicción de que el ser definitivo del mundo no es materia ni es alma, no es cosa alguna determinada, sino una perspectiva? Dios es la perspectiva y la jerarquía: el pecado de Satán fue un error de perspectiva. Ahora bien; la perspectiva se perfecciona por la multiplicación de sus términos y la exactitud con que reaccionemos ante cada uno de sus rangos. La intuición de los valores superiores fecunda nuestro contacto con los mínimos, y el amor hacia lo próximo y menudo da en nuestros pechos realidad y eficacia a lo sublime. Para quien lo pequeño no es nada, no es grande lo grande.

Hemos de buscar para nuestra circunstancia, tal y como ella es, precisamente en lo que tiene de limitación, de peculiaridad, el lugar acertado en la inmensa perspectiva del mundo. No detenernos perpetuamente en éxtasis ante los valores hieráticos, sino conquistar a nuestra vida individual el puesto oportuno entre ellos. En suma: la reabsorción de la circunstancia es el destino concreto del hombre.

Mi salida natural hacia el universo se abre por los puertos del Guadarrama o el campo de Ontígola. Este sector de realidad circunstante forma la otra mitad de mi persona: sólo al través de él puede integrarme y ser plenamente yo mismo... Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo.

Cuestiones:

Explica el significado de los siguientes términos del texto: “perspectiva”, “intuición”, “circunstancia” • Relaciona el contenido del texto con el

raciovitalismo • Compara la concepción perspectivística de la realidad que defiende Ortega con la teoría de las Ideas de Platón

Documento nº 2:

-Ortega y Gasset, J. (1983): *¿Qué es filosofía?*, en *Obras Completas*, Madrid, Alianza, vol. VII, p. 411.

Texto nº 2:

Pero esto –una realidad que consiste en que un yo vea un mundo, lo piense, lo toque, lo ame o deteste, le entusiasme o le acongoje, lo transforme y aguante y sufra–, es lo que desde siempre se llama “vivir”, “mi vida”, “nuestra vida”, la de cada cual. Retorceremos, pues, el pescuezo a los venerables y consagrados vocablos existir, coexistir, ser, para, en vez de ellos, decir: lo primario que hay en el Universo es “mi vivir” y todo lo demás lo hay, o no lo hay, en mi vida, dentro de ella. Ahora no resulta inconveniente decir que las cosas, que el Universo, que Dios mismo son contenidos de mi vida –porque “mi vida” no soy yo solo, yo sujeto, sino que vivir es también mundo.

Hemos superado el subjetivismo de tres siglos... Nos hemos evadido de la reclusión hacia dentro en que como modernos vivíamos, reclusión tenebrosa, sin luz, sin luz del mundo y sin espacios donde holgar las alas del afán y el apetito. Estamos fuera del confinado recinto yoísta, cuarto hermético de enfermo, hecho de espejos que nos devolvían desesperadamente nuestro propio perfil –estamos fuera, al aire libre, abierto otra vez el pulmón al oxígeno cósmico, el ala presta al vuelo, el corazón apuntando a lo amable. El mundo de nuevo es horizonte vital que, como la línea del mar, encorva en torno nuestro su magnífica comba de ballesta y hace que nuestro corazón sienta afanes de flecha, él, que ya por sí mismo cruento, es siempre herida de dolor o de delicia. Salvémonos en el mundo. Salvémonos en las cosas.

Cuestiones:

Explica el significado de los siguientes términos del texto: “vivir”, “mundo”, “subjetivismo” • Explica las críticas de Ortega y Gasset al subjetivismo y al

idealismo • Relaciona el contenido del texto con la cuestión general de la vida como dato radical, como realidad primordial

PRÁCTICA Nº 12**COMENTARIO DE TEXTO**

Objetivo: Adquisición de competencias por los estudiantes para comentar las ideas de un texto filosófico.

Documento nº 1:

- Foucault, M. (1995): *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona, Gedisa, pp. 99 y 117.

Texto nº 1:

El *Panóptico* era un sitio en forma de anillo en medio del cual había un patio con una torre en el centro. El anillo estaba dividido en pequeñas celdas que daban al interior y al exterior y en cada una de esas pequeñas celdas había, según los objetivos de la institución, un niño aprendiendo a escribir, un obrero trabajando, un prisionero expiando sus culpas, un loco actualizando su locura, etc.

En la torre central había un vigilante y como cada celda daba al mismo tiempo al exterior y al interior, la mirada del vigilante podía atravesar toda la celda, en ella no había ningún punto de sombra y, por consiguiente, todo lo que el individuo hacía estaba expuesto a la mirada de un vigilante que observaba a través de las persianas, de postigos semicerrados, de tal modo que podía ver todo sin que nadie, a su vez, pudiera verlo. [...]

[El panoptismo] es uno de los rasgos característicos de nuestra sociedad: una forma que se ejerce sobre los individuos a la manera de vigilancia individual y continua, como control de castigo y recompensa y como corrección, es decir, como método de formación y transformación de los individuos en función de ciertas normas. Estos tres aspectos del panoptismo –vigilancia, control y corrección– constituyen una dimensión fundamental y característica de las relaciones de poder que existen en nuestra sociedad.

Cuestiones:

¿A qué denomina Foucault “panoptismo”? • ¿Qué relación tienen las instituciones panópticas con una sociedad disciplinaria? • ¿Vivimos en una

sociedad disciplinaria? • ¿Crees que la crítica de los saberes y la reflexión filosófica deba tener algún papel en este proceso? Razona tu respuesta

Documento n° 2:

- Foucault, M. (2005): *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, Madrid, Siglo XXI, p. 43.

Texto n° 2:

El lenguaje forma parte de la gran distribución de similitudes y signaturas. En consecuencia, debe ser estudiado, él también, como una cosa natural. Sus elementos tienen, como los animales, las plantas o las estrellas, sus leyes de afinidad y de conveniencia, sus analogías obligadas. Ramus dividió su gramática en dos partes. La primera estaba consagrada a la etimología, lo que no quiere decir que se buscara el sentido original de las palabras, sino más bien las “propiedades” intrínsecas de las letras, de las sílabas, en fin, de las palabras completas. La segunda parte trataba la sintaxis: su propósito era enseñar “la construcción de las palabras entre sí por sus propiedades” y consistía “casi exclusivamente de conveniencia y comunión mutua de las propiedades, como del nombre con el nombre o con el verbo, del adverbio con todas las palabras a las que se adjunta, de la conjunción en el orden de las cosas conjuntas”. El lenguaje no es lo que es porque tiene un sentido; su contenido representativo, que tendrá tanta importancia para los gramáticos de los siglos XVII y XVIII que servirá como hilo conductor de los análisis, no desempeña aquí papel alguno. Las palabras agrupan sílabas y las sílabas letras porque hay depositadas en éstas virtudes que las acercan o separan, justo como en el mundo las marcas se oponen o se atraen unas a otras. El estudio de la gramática descansa, en el siglo XVI, sobre la misma disposición epistemológica que la ciencia natural o las disciplinas esotéricas. Las únicas diferencias son éstas: hay una naturaleza y muchos lenguajes; y en el esoterismo las propiedades de las palabras, de las sílabas y de las letras se descubren por medio de otro discurso que, a su vez, permanece secreto, en tanto que en la gramática son las palabras y las frases cotidianas las que enuncian de suyo sus propiedades. El lenguaje está a medio camino entre las figuras visibles de

la naturaleza y las conveniencias secretas de los discursos esotéricos. Es una naturaleza fragmentada, dividida contra sí misma y alterada, que ha perdido su primera transparencia; es un secreto que lleva en sí, pero en la superficie, las marcas descifrables de lo que quiere decir. Es, a la vez, una revelación escondida y una revelación que poco a poco se restituye una claridad ascendente.

Cuestiones:

¿El lenguaje –según Foucault– es un elemento que permite reflejar las cosas o es más bien una cosa más entre los entes mundanos? • ¿En qué sentido el predominio de la analogía durante el Renacimiento determina por igual a las palabras y a las cosas? • ¿Por qué se rompe esta comunidad entre las cosas y las palabras en el siglo XVII? • ¿Por qué el problema del lenguaje está relacionado con el conocimiento? • ¿Lo propio del saber es ver y demostrar o, por el contrario, interpretar? Razona tu respuesta

Objetivo: Adquisición de competencias por los estudiantes para comentar las ideas de un texto filosófico.

Documento:

- Rorty, R. (1996): *Consecuencias del pragmatismo*, Madrid, Tecnos, pp. 25-27.

Texto:

Hace unos doscientos años comenzó a adueñarse de la imaginación la idea de que la verdad es algo que se construye, en vez de algo que se halla.

Hay que distinguir entre la afirmación de que el mundo está ahí afuera y la afirmación de que la verdad está ahí afuera. Decir que el mundo está ahí afuera equivale a decir que la mayor parte de las cosas que se hallan en el espacio y el tiempo son los efectos de causas entre las que no figuran los estados mentales humanos. Decir que la verdad no está ahí afuera es simplemente decir que donde no hay proposiciones no hay verdad, que las proposiciones son elementos de los lenguajes humanos, y que los lenguajes humanos son creaciones humanas. La verdad no puede estar ahí afuera –no puede existir independientemente de la mente humana– porque las proposiciones no pueden tener esa existencia, estar ahí afuera. El mundo está ahí afuera pero las descripciones del mundo no. Sólo las descripciones –construcciones del mundo (lenguajes) pueden ser verdaderas o falsas. El mundo de por sí –sin el auxilio de las actividades descriptivas de los seres humanos– no puede serlo. La idea de que la verdad, lo mismo que el mundo, están ahí afuera, es legado de una época en la que se veía al mundo como creación de un ser supremo que tenía un lenguaje propio. El mundo no habla, sólo nosotros lo hacemos. El mundo, una vez que nos hemos ajustado al programa de un lenguaje, puede hacer que sostengamos determinadas creencias. No obstante, el hecho de advertir que no nos dice cuales son los juegos del lenguaje que debemos jugar, no debe llevarnos a afirmar que es arbitraria la decisión de cuál jugar, ni a decir que es la expresión de algo que se halla en lo profundo de nosotros. La moraleja no es que los criterios objetivos para la elección de un léxico (por tanto de una descripción del

mundo), deban ser reemplazados por criterios subjetivos, que haya que colocar la voluntad o el sentimiento en lugar de la razón. Es mas bien que las nociones de criterio y de elección (incluida la arbitraria) dejan de tener sentido cuando se trata del cambio de un juego del lenguaje a otro. Europa no decidió “aceptar” el lenguaje de la poesía romántica, ni el de la política socialista, ni el de la mecánica galileana. Las mutaciones de ese tipo no fueron un acto de voluntad en mayor medida que el resultado de una “discusión”. El caso fue mas bien que Europa fue perdiendo poco a poco el empleo de unos léxicos, y adquiriendo poco a poco otros, con las construcciones que cada uno implicaba. Si logramos reconciliarnos con la idea, de que la realidad es, en su mayor parte, indiferente a las descripciones que hacemos de ella, y que el yo, en lugar de ser expresado adecuada o inadecuadamente por un léxico, es creado por el uso de un léxico, finalmente habremos comprendido lo que había en la idea de que la verdad es algo que se hace más que algo que se encuentra. Los lenguajes –descripciones y prospecciones del mundo– son hechos y no hallados, y la(s) verdad(es) es una propiedad de entidades lingüísticas, de proposiciones. La capacidad de redescrición, el hacer posibles e importantes cosas “nuevas” y diferentes, sólo resulta posible cuando lo que se convierte en meta, es conformar un repertorio abierto de descripciones alternativas (proyectos del mundo y del yo) y no “la única, verdadera descripción correcta”.

Cuestiones:

¿La verdad –según Rorty– es algo que se encuentra o algo que se descubre mediante el lenguaje? • ¿De qué factores depende llegar a definir la realidad de una u otra manera? • ¿Es la realidad mucho más amplia de todo aquello que somos capaces de decir acerca de la misma?

Objetivo: Adquisición de competencias por los estudiantes para comentar las ideas de un texto filosófico.

Documento:

- Vattimo, G. (1990): *Posmodernidad: ¿Una sociedad transparente?*, en: Vattimo, G. (y otros), *En torno a la posmodernidad*, Barcelona, Anthropos, pp. 9-16.

Texto:

Hoy día se habla mucho de postmodernidad; más aún, se habla tanto de ella que ha venido a ser casi obligatorio guardar una distancia frente a este concepto, considerarlo una moda pasajera, declararlo una vez más concepto “superado” [...] Con todo, yo sostengo que el término postmoderno sigue teniendo un sentido, y que este sentido está ligado al hecho de que la sociedad en que vivimos es una sociedad de la comunicación generalizada, la sociedad de los medios de comunicación (“*mass media*”).

Ante todo, hablamos de postmoderno porque consideramos que, en algún aspecto suyo esencial, la modernidad ha concluido. El sentido en que puede decirse que la modernidad ha concluido depende de lo que se entienda por modernidad. Creo que, entre las muchas definiciones hay una en la que podemos llegar a un acuerdo: la modernidad es la época en la que el hecho de ser moderno viene a ser un valor determinante. En italiano y en muchas otras lenguas, según creo, es todavía una ofensa llamarle a uno “reaccionario” es decir, adherido a los valores de la tradición, a formas “superadas” de pensar. Más o menos, ésta consideración, elogiosa, del ser moderno es lo que, a mi parecer, caracteriza la cultura moderna. Esta actitud no es tan evidente desde fines del *Quattrocento* (fecha en que “oficialmente se pone el comienzo de la Edad Moderna”, aún cuando desde entonces, por ejemplo, en la manera de considerar al artista como creador, gana terreno un culto cada vez más intenso por lo nuevo, por lo original, etc., que no existía en las épocas precedentes (en las que, al contrario, la imitación de los modelos era un elemento de suma importancia). Con el paso de los siglos, se hará

cada vez más claro que el culto por lo nuevo y por lo original en el arte se vincula a una perspectiva más general que, cómo sucede en la época de la Ilustración, considera la historia humana como un proceso progresivo de emancipación, como la realización cada vez mas perfecta del hombre ideal (el libro de Lessing sobre *La educación del genero humano*, 1780, es una expresión típica de esta perspectiva. Si la historia tiene este sentido progresivo, es evidente que tendrá más valor lo que es más avanzado en el camino hacia la conclusión, lo que está más cerca del final del proceso. Ahora bien, para concebir la historia como realización progresiva de la humanidad auténtica, se da una condición: que se la pueda ver como un proceso unitario. Sólo si existe la historia se puede hablar de progreso.

Pues bien, en la hipótesis que yo propongo, la modernidad deja de existir cuando por múltiples razones desaparece la posibilidad de seguir hablando de la historia como una entidad unitaria. Tal concepción de la historia, en efecto, implicaba la existencia de un centro alrededor del cual se reúnen y ordenan los acontecimientos. Nosotros concebimos la historia ordenada en torno al año del nacimiento de Cristo, y más específicamente, como una concatenación de las vicisitudes de las naciones situadas en la zona central del Occidente, que representa el lugar propio de la civilización, fuera de la cual están los hombres primitivos, las naciones en vías de desarrollo, etc. La filosofía surgida entre los siglos XIX y XX ha criticado radicalmente la idea de historia unitaria y ha puesto de manifiesto cabalmente el carácter *ideológico* de estas representaciones. Así, Walter Benjamin, en un breve escrito del año 1938 (*Tesis sobre la filosofía de la historia*), sostenía que la historia concebida como un discurso unitario es una representación del pasado construida por los grupos y las clases sociales dominantes: ¿Qué es, en efecto, lo que se transmite del pasado? No todo lo que ha acontecido, sino sólo lo que parece *relevante*. Por ejemplo, en la escuela aprendimos muchas fechas de batallas, tratados de paz, incluso revoluciones; pero nunca nos enseñaron las transformaciones en el modo de alimentarse, en el modo de vivir la sensualidad o cosas por el estilo. Y así, las cosas de que habla la historia son las vicisitudes de la gente que cuenta, de los nobles, de los soberanos y de la burguesía cuando llega a ser clase poderosa; en

cambio, los pobres e incluso los aspectos de la vida que se consideraban bajos no hacen historia...

Si se desarrollan observaciones como estas (siguiendo un camino iniciado por Marx y por Nietzsche, antes que por Benjamin, se llega a disolver la idea de historia entendida como discurso unitario. No existe una historia única, existen imágenes del pasado propuestas desde diversos puntos de vista, y es ilusorio pensar que exista un punto de vista supremo, comprensivo, capaz de unificar todos los demás (como sería la historia que engloba la historia del arte, de la literatura, de las guerras, de la sensualidad, etc.).

La crisis de la idea de la historia lleva consigo la crisis de la idea de progreso: si no hay un decurso unitario de las vicisitudes humanas, no se podrá ni siquiera sostener que avanzan hacia un fin, que realizan un plan racional de mejora, de educación, de emancipación. Por lo demás, el fin que la modernidad pensaba que dirigía el curso de los acontecimientos era también una representación proyectada desde el punto de vista de un cierto ideal del hombre. Filósofos de la ilustración, Hegel, Marx, positivistas, historicistas de todo tipo pensaban más o menos todos ellos del mismo modo que el sentido de la historia era la realización de la civilización, es decir, de la forma del hombre europeo moderno. Como la historia se concibe unitariamente a partir sólo de un punto de vista determinado que se pone en el centro (bien sea la venida de Cristo o el Sacro Romano Imperio, etc.), así también el progreso se concibe sólo asumiendo como criterio un determinado ideal del hombre; pero habida cuenta que en la modernidad ha sido siempre el del hombre moderno europeo –como diciendo: nosotros los europeos somos la mejor forma de humanidad–, todo el decurso de la historia se ordena según que realice mas o menos completamente este ideal...

Teniendo todo esto en cuenta, se comprende también que la crisis actual de la concepción unitaria de la historia, la consiguiente crisis de la idea de progreso y el ocaso de la modernidad no son solamente acontecimientos determinados por transformaciones teóricas, por las críticas que el historicismo decimonónico (idealista, positivista, marxista, etc.) ha padecido en el plano de las ideas. Ha sucedido algo mucho mayor y muy distinto: los pueblos primitivos, los así llamados,

colonizados por los europeos en nombre del buen derecho de la civilización “superior” y más desarrollada, se han rebelado y han vuelto problemática *de hecho* una historia unitaria, centralizada. El ideal europeo de humanidad se ha manifestado como un ideal más entre otros muchos, no necesariamente peor, pero que no puede pretender, sin violencia, el derecho de ser la esencia verdadera del hombre, de todo hombre...

Juntamente con el final del colonialismo y del imperialismo ha habido otro gran factor decisivo para disolver la idea de historia y acabar con la modernidad: a saber, la irrupción de la sociedad de la comunicación. Llegamos así al segundo punto de este análisis, el que se refiere a la sociedad transparente. Lo que trato de defender es lo siguiente: *a)* que en el nacimiento de una sociedad postmoderna desempeñan un papel determinante los medios de comunicación; *b)* que esos medios caracterizan a esta sociedad no como una sociedad más transparente, mas consciente de sí, más “ilustrada”, sino como una sociedad mas compleja, incluso caótica, y, por último, *c)* que precisamente en este relativo “caos” residen nuestras esperanzas de emancipación.

Ante todo: la imposibilidad de concebir la historia como un recurso unitario, imposibilidad que, según la tesis aquí defendida da lugar al ocaso de la modernidad, no surge solamente de la crisis del colonialismo y del imperialismo europeo: es también y quizás en mayor medida, el resultado de la irrupción de los medios de comunicación social. Estos medios –prensa, radio televisión, en general todo aquello que en italiano se llama telemática– han sido la causa determinante de la disolución de los puntos de vista centrales, de lo que un filósofo francés, Jean-François Lyotard, llama *los grandes relatos*. Este efecto de los medios de comunicación es exactamente el reverso de la imagen que se hacía de ellos todavía un filósofo como Theodor Adorno. Apoyado en su experiencia de vida en Estados Unidos durante la II Guerra Mundial, Adorno, en obras como *Dialéctica de la Ilustración* (escrita en colaboración con Max Horkheimer) y *Minima moralia*, preveía que la radio (más tarde también la televisión) tendría el efecto de producir una homologación general de la sociedad, haciendo posible e incluso favoreciendo, por

una especie de tendencia propia demoníaca interna, la formación de dictaduras y gobiernos totalitarios capaces –como el “*Gran Hermano*” de George Orwell en 1984– de ejercer un control exhaustivo sobre los ciudadanos por medio de una distribución de *slogans* publicitarios, propaganda (comercial no menos que política), concepciones estereotipadas del mundo... Pero lo que de hecho ha acontecido, a pesar de todos los esfuerzos, los monopolios y de las grandes centrales capitalistas, ha sido más bien que radio, televisión, prensa han venido a ser elementos de una explosión y multiplicación general de *Weltanschauungen*, de concepciones del mundo. En los Estados Unidos de los últimos decenios han tomado la palabra minorías de todas clases, se han presentado a la palestra de la opinión pública culturas y sub-culturas de toda índole. Se puede objetar ciertamente que a esta toma de la palabra no ha correspondido una verdadera emancipación política –el poder económico está todavía en manos del gran capital, etc. Puede ser –no quiero alargar aquí demasiado la discusión sobre esa materia. Pero el hecho que la lógica misma del “mercado” de información postula una ampliación continua de este mercado y exige en consecuencia que “todo”, en cierto modo, venga ser objeto de comunicación... Esta multiplicación vertiginosa de las comunicaciones, este número creciente de sub-culturas que toman la palabra, es el efecto más evidente de los medios de comunicación y es a su vez el hecho que, enlazado con el ocaso o, al menos, la transformación radical del imperialismo europeo, determina el paso de nuestra sociedad a la postmodernidad. El Occidente vive una situación explosiva, una pluralización irresistible no sólo en comparación con otros universos culturales (el “tercer mundo”, por ejemplo), sino también en su fuero interno. Tal situación hace imposible concebir el mundo de la historia según puntos de vista unitarios.

La sociedad de los medios de comunicación, precisamente por estas razones, es lo más opuesto a una sociedad más ilustrada, más “educada” (en el sentido de Lessing, o de Hegel, e incluso de Comte y de Marx); los medios de comunicación, que en teoría hacen posible una información “en tiempo real” de todo lo que acontece en el mundo, podrían parecer en realidad como una especie de realización práctica del Espíritu Absoluto de Hegel, es decir, una autoconciencia perfecta de

toda la humanidad, la coincidencia entre lo que acontece, la historia, y la consciencia del hombre. Mirándolo bien, críticos de inspiración hegeliana y marxista, como Adorno, razonan pensando cabalmente en este modelo y fundamentan su pesimismo en el hecho de que tal modelo (por culpa, en el fondo, del mercado no se realiza como pudiera, o se realiza de un modo pervertido y caricaturesco (como en el mundo homologado, quizás incluso “feliz” a causa de la manipulación de los deseos, y dominado por el “Gran Hermano”). Pero la liberación de todas esas múltiples culturas y *Weltanschauungen*, hecha posible por los medios de comunicación, ha olvidado precisamente el ideal de una sociedad transparente: ¿qué sentido tendría la libertad de información, aunque no fuera más que la existencia de más canales de radio y de televisión, en un mundo en que la norma fuese la reproducción exacta de la realidad, la perfecta objetividad, la identificación total del mapa con el territorio? De hecho, intensificar las posibilidades de información acerca de la realidad en sus más variados aspectos hace siempre menos concebible la idea misma de *una* realidad. Se lleva a efecto quizás en el mundo de los medios de comunicación una “profecía” de Nietzsche: el mundo real a la postre se convierte en fábula. Si tenemos una idea de la realidad, no puede entenderse ésta, en nuestra situación de existencia moderna tardía, como el dato objetivo que está por debajo, mas allá, etc., de las imágenes que de él nos den los medios de comunicación. ¿Cómo y dónde podremos alcanzar tal realidad “en sí misma”? La realidad, para nosotros, es más bien el resultado de cruzarse y “contaminarse” (en el sentido latino las múltiples imágenes, interpretaciones, reconstrucciones que distribuyen los medios de comunicación en competencia mutua y, desde luego, sin coordinación central alguna).

A modo de conclusión provisional, estoy tratando de proponer una tesis que puede enunciarse así: en la sociedad de los medios de comunicación, en lugar de un ideal de emancipación modelado sobre el despliegue total de la autoconciencia, sobre la conciencia perfecta de quien sabe cómo están las cosas (bien sea el Espíritu Absoluto de Hegel o el hombre liberado de la ideología como lo concibe Marx, se abre camino un ideal de emancipación que tiene en su propia base, más bien, la oscilación, la pluralidad y, en definitiva, la erosión del mismo “principio de

realidad”. El hombre de hoy puede finalmente llegar a ser consciente de que la perfecta libertad no es la de Spinoza, no consiste –como ha señalado siempre la metafísica– en conocer la estructura necesaria de lo real para adecuarse a ella. Toda la importancia de las enseñanzas filosóficas de autores como Nietzsche o Heidegger está aquí, en el hecho de que estos autores nos ofrecen los instrumentos para comprender el sentido emancipante del final de la modernidad y de su idea de historia. Nietzsche, en efecto, ha demostrado que la imagen de una realidad ordenada racionalmente sobre la base de un principio (tal es la imagen que la metafísica se ha hecho siempre del mundo) es sólo un mito “asegurador” propio de una humanidad todavía primitiva y bárbara: la metafísica es todavía un modo violento de reaccionar ante una situación de peligro y de violencia; trata, en efecto, de adueñarse de la realidad con un “golpe sorpresa”, echando mano (o haciéndose la ilusión de echar mano) del principio primero del que depende todo (y asegurándose por tanto ilusoriamente el dominio de los acontecimientos...). Heidegger, siguiendo en esta línea de Nietzsche, ha demostrado que concebir el ser como un principio fundamental y la realidad como un sistema racional de causas y efectos no es sino un modo de hacer extensivo a todo el modelo de objetividad “científica”, de una mentalidad que, para poder dominar y organizar rigurosamente todas las cosas las tiene que reducir al nivel de puras apariencias mensurables, manipulables, sustituibles, reduciendo finalmente a este nivel incluso al hombre mismo, su interioridad, su historicidad...

Cuestiones:

¿En qué consiste –para Vattimo– la posmodernidad? • ¿Cuáles son los rasgos que definen una concepción unitaria de la historia? • ¿Cuáles son los “grandes relatos” de los que habla Jean-François Lyotard? • ¿Cuál es el papel de los medios de comunicación en la “sociedad transparente” de la que habla Vattimo?