

Formación y pensamiento crítico

Training and Critical Thinking

*Dr. Harry P. Reeder**

*Dr. Germán Vargas Guillén***

Fecha de recepción: 16 de enero de 2009

Fecha de aprobación: 16 de febrero de 2009

...yo, el presunto reaccionario, soy mucho más radical y mucho más revolucionario que los que actualmente se muestran tan radicales en sus palabras.
(Husserl, 1980, p. 160).

La decisión correlativa es formarse como yo verdadero, libre, autónomo, es decir, realizar la razón que le es innata, realizar el esfuerzo de un ser fiel a sí mismo, de poder permanecer idéntico en tanto ser racional. En todo esto se persigue la inseparable correlación entre persona individual y comunidad, gracias a su solidaridad inmediata y mediata en todas las líneas de intereses...
(Husserl, 1980, p. 130)

Resumen

La ponencia introduce el sentido de los títulos *formación y pensamiento crítico* en la construcción de la *identidad docente*. En el primer aparte se estudia el concepto *crítica*, el cual funda la filosofía kantiana y se extiende hasta nuestro presente; a cada paso se observa cómo este concepto tiene que ver con la *formación*. En el

* Profesor Universidad de Texas at Arlington, profesor invitado de la Universidad Pedagógica Nacional.

** Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: gevargas@pedagogica.edu.co

segundo se estudia la pregunta: ¿por qué se debe *formar* la persona en el *pensamiento crítico*? En el tercer aparte se enfrenta la pregunta: ¿cómo se debe *formar* la persona en el *pensamiento crítico*? En el cuarto se examina por qué el *pensamiento crítico* no es una *competencia*; es una manera de tratar con los otros, con los sentidos intersubjetivos de la política local e intercultural. En la *conclusión* se discute por qué el presente viviente exige, si se quiere *formar*, el paso del título *competencia* al título *cooperación*.

Palabras clave: formación, pensamiento crítico, argumentación, subjetividad, intersubjetividad, competencia, cooperación.

Abstract

The lecture introduces the sense of the terms *education* and *critical thinking*, in the forming of an *educational identity*. (*Education* here indicates education of a life-transforming sort, similar to *Bildung* in German, which is deeper than *instruction* or *training*.) The first Section examines the concept of *critique* that founds Kant's philosophy and has extended to the present; at each step it is noted what this concept has to do with *education*. The second Section considers the question, why is it necessary to *educate* people in *critical thinking*? The third Section confronts the question, how should one *educate* people in *critical thinking*? The fourth Section examines why *critical thinking* is not a *competence*; it is a manner of relating with others, with intersubjective meanings from local and cross-cultural politics. The *Conclusion* discusses why, in the current living present, one must pass from the title *competence* to the title *cooperation*, if one wishes to *educate* people.

Key words: education, critical thinking, argumentation, subjectivity, intersubjectivity, competence, cooperation.

Introducción

Esta ponencia está orientada a la tesis de que *la formación del pensamiento crítico* –conditio sine qua non de toda posibilidad de autonomía– tiene fundamento en los procesos argumentativos. Por cierto, llama la atención el descuido

que se ha dado a esta variable en los procesos de la *pedagogía crítica*. La indicación que se ofrece aquí quiere hacer visible que *toda* la tradición crítica, de Kant hasta nuestro presente, se ha enfocado en lograr que cada persona alcance la *autonomía* –con sus consecuencias en la autorreflexión y la autodeterminación–. En

nuestro presente, se precisa diferenciar entre un ideal de *autonomía* y posibles extravíos en los senderos del *autismo* que provienen de la noción del *ego* cartesiano y que se torna en la *razón monológica* que instauró Kant en su teoría del *yo trascendental*.

¿Cómo corregir, pues, tal extravío? En nuestro entender, dando el paso de la subjetividad a la intersubjetividad, del *pensar monológico* a la *acción comunicativa*, del pensamiento racional a la razonabilidad de la discusión pública en la cual todos y cada uno nos constituimos en polo de la comprensión social y política. Esto se puede hacer en la familia, en la escuela, en la sociedad, en el parlamento, en los medios de masas: nos parece, más que un ideal, una exigencia de la construcción del espacio público y de la democracia.

En fin, la práctica pedagógica de los maestros y de las maestras es, en sí, el bastión para que esta formación de pensamiento crítico constituya tanto una esperanza como el poder mismo del ejercicio, en el cual se construye la identidad docente y la identidad cultural de las políticas del reconocimiento en el espacio tanto público como democrático.

Al cabo, esta ponencia es una postura esperanzada frente a la idea de que “todo está perdido”. En sí, es un reclamo desde la reflexión crítica, fenomenológica, que no renuncia a la posibilidad de que cada quien sea sujeto del mundo y a que, si la pedagogía reclama algún sentido de validez en estos tiempos, ponga todo su ingenio y su energía en la construcción de estrategias

cada vez más probas, para que todos y cada una de las personas argumenten, hagan valer sus puntos de vista, se abran al reconocimiento del otro, construyan conjuntamente un punto de vista crítico que no acepta verdades, pero día a día asume acuerdos –los cuales sirven para convivir hoy y para volver a comenzar a argumentar mañana.

¿Qué es el pensamiento crítico?

En su origen “crítica” designa la tradición inaugurada por I. Kant. Ésta se prolonga hasta nuestros días, tanto en la fenomenología, como en la teoría crítica de la sociedad; así mismo dentro de la ética, en la comunicación, en la política, en la sociología, etc. De hecho, como noción indica tanto “los límites como las posibilidades” en el orden del pensamiento. La centralidad de este enfoque llevó a considerar la necesidad de fundar una “teoría crítica” para dar un giro de lo epistémico a lo social.

Acaso uno de los núcleos menos privilegiados por la llamada “pedagogía crítica” es, precisamente, el relacionado con la necesidad de una formación en “pensamiento crítico” con una estrategia hondamente didáctica, arraigada en los procesos argumentativos.

Aunque, como se mostrará más adelante, aquí se puede sintetizar diciendo: pensamiento crítico es la *decisión correlativa de formarse como yo verdadero, libre y autónomo en la correlación de la persona individual con la comunidad*. Este *ideal pedagógico* es propio del *pensamiento crítico*; que arranca de la filosofía kantiana,

pasa por la fenomenología de E. Husserl y se arraiga en el presente viviente bajo la aspiración de una *teoría de la acción comunicativa*.

Kant, nuestro abuelo espiritual

Nos ocuparemos ahora de esta investigación, que [...] podemos llamar propiamente [...] crítica trascendental [...] que [...] se propone [...] simplemente enderezarlo y mostrar el valor o falta de valor de todo conocimiento a priori.

(I. Kant, B 25/26).

En este autor, el título *crítica* intenta establecer lo *límites* y las *posibilidades* del conocimiento que aspira a ser reconocido como *ciencia*; por eso su planteamiento es parte de la *teoría tradicional*; pero su teoría no establece los alcances en el contexto de la dinámica política en el marco del desenvolvimiento de la historia¹.

Es evidente que tanto en política como en historia: pensar *idealiter* no alcanza la comprensión ni de leyes, ni de explicaciones. La formulación de aspiraciones como el de la *ciudadanía cosmopolita* no es “norma universal”, sino una expectativa de entendimiento mutuo. ¿Qué puede hacer en este respecto la pedagogía? *Formar* –como ha dicho Habermas– a la pregunta: ¿qué tan universales son los derechos humanos? Esta cuestión interpela por la realización histórico-política de ese ideal e impide que se puedan interpretar homogéneamente todas las sociedades y todos los estilos culturales de vida.

¹ Retomamos, en parte, los planteamientos expuestos en: Vargas, G. (2006, pp. 43-45).

Kant descubrió el *imperativo categórico*, pero no llegó a una visión genética de éste; ni anticipó su *relatividad histórica*. El argumento se puede resumir así: si el *imperativo categórico* fuera sometido a la contingencia histórica se tornaría en *hipotético*, condicional, sujeto a cláusulas de realización. Sin embargo, la emergencia de las sucesivas generaciones de Derechos Humanos “prueban” la contingencia de las formulaciones –tanto en materia política como en materia de concepción de la historia misma.

Al tenor de la *pedagogía crítica*: ¿cómo podría ser realizado el proyecto de una *escuela democrática*, según la concepción de Kant? Éste apunta a una *concepción republicana* de la política; pero al sujeto en su calidad de aprendiz –para usar una de sus propias expresiones– se lo concibe como *menor de edad*; se lo sujeta y somete a la tutela, con *férulas* completamente definidas y ajustadas. El problema es que el sujeto se concibe como *habilitable* para vivir y realizar sus derechos, pero ¿cuáles son los derechos mismos del niño y del joven?, ¿en qué consiste la vivencia de los derechos en las diversas “etapas” del desarrollo físico, cognitivo, estético y moral? Kant deja todo para la presunta *mayoría de edad*; pero, ¿quién y cómo se define ésta? Aquí es necesario discutir el “lugar de enunciación” desde el cual se definen los derechos, los sujetos de derecho y las formas de experiencia de los derechos. Kant, bajo la presunción de la expectativa de la *mayoría de edad*, mantiene el tutelaje de manera indefinida.

Kant no llega a entrever qué sentido tiene la *función comunicativa* del lenguaje en los procesos de formación de los sujetos. De ahí que

argumentar, esclarecer motivos de la acción, coordinar estratégicamente la ejecución de ésta no quedan presentados ni siquiera someramente. La razón, en su *universalidad*, no “cae” en el ámbito de la experiencia de la interacción cotidiana. De ahí que se corra el peligro de que se forme al sujeto para que monologue, cuando el intento fallido de la modernidad sitúa a los interlocutores en el plano del diálogo.

La noción de *sujeto* que está en la base de la argumentación kantiana da con el sentido individual tanto de la ética protestante como del espíritu del capitalismo –en el sentido de M. Weber (2003)–. Aquí, como en otras fuentes de la Modernidad, queda la pregunta crítica para la pedagogía: ¿qué noción de *sujeto* se pone en juego en los procesos de formación? La pedagogía no puede prescindir de esa noción –pues, por su naturaleza utópica, ella tiende a la consolidación en el sujeto de los *ideales modernos*–; pero, una concepción de sujeto requiere *profilaxis* en todos los sentidos.

La teoría kantiana del conocimiento –que sólo auxiliariamente refiere el tema de los sentimientos morales, de los afectos, de las emociones– tiene que ser sometida, igualmente, a una absoluta reforma. La pedagogía ha recuperado no sólo el estatuto de las dimensiones no-rationales, sino que también supone que allí habitan unas estructuras que posibilitan tanto el entendimiento como la radicalidad de la potencia de ser y de realizar el sentido comunitario. La hegemonía de la razón, en el sentido de la *Crítica de la razón pura*, que se “reforma”, pero no se supera en la filosofía práctica de Kant: obliga a plantearse el destino

de la pedagogía bajo el supuesto de nuevas formas de entendimiento.

Al padre mismo de la Ilustración –filosóficamente considerada– se le puede acusar de una fe ciega en la razón monológica; que no llega a comprender los riesgos en que se enruta una estrategia hegemónica de la razón, con las consecuencias sobre la decapitación de los diversos caudales simbólicos de las culturas no oficiales. Kant no deja lugar, pues, para una *formación* en la interculturalidad (Reeder, 2007) que exigen los proyectos educativos del presente.

Kant –fenomenológicamente considerado: *nuestro abuelo espiritual*– acompaña como una sombra el caminar de la pedagogía. Por un lado, sin sus propuestas de *hacer sujeto al sujeto* queda vacía de contenido esta práctica; pero, por el otro, el sometimiento a estas indicaciones termina por *sujetar al sujeto* aboliendo, precisamente, la ansiada libertad de toda esa búsqueda.

La noción de crítica en la fenomenología de E. Husserl

El pensamiento de Husserl proviene de su intento de fundar la lógica en la evidencia de la vivencia. Por eso empezó con descripciones fenomenológicas estáticas de las estructuras lógicas. Pero, desde el principio se dio cuenta del hecho de que la evidencia vivida acontece en el flujo temporal de la experiencia consciente. Husserl se enfocó paulatinamente más y más en este flujo, y lo convirtió en *fenomenología genética*, que da cuenta no solamente del

flujo de la experiencia individual, sino también del flujo histórico de la cultura (Husserl, 2002, p. 55) y de la comunicación. Con este enfoque Husserl, poco a poco, cambió el concepto de la *evidencia apodíctica*, desde una realización individual momentánea hacia una realización científica histórica (Reeder, 2007).

Este nuevo concepto de la evidencia apodíctica incluye la crítica histórica que ocurre entre filósofos científicos, con su crítica mutua de afirmaciones, teorías e interpretaciones de la evidencia. Un resultado importante de este pensamiento fue el de que la filosofía es un proceso continuo e histórico: “El *télos* espiritual de la humanidad europea [...] se halla en lo infinito, es una idea infinita, a la que arcanamente tiende, por así decirlo, el total devenir espiritual” (Husserl, 2002, p. 142). Este *télos* espiritual proviene de la naturaleza de la vida normativa de la conciencia:

El constante estar-dirigido a una norma es inherente a la vida intencional de personas singulares, de allí a las naciones y sus sociedades [...] por cierto que no a todas las personas, esto es, no está plenamente desarrollado en las personalidades constituidas por actos intersubjetivos de grado superior, y sin embargo es inherente a ellas por una marcha necesaria del desarrollo y la propagación del espíritu de normas universalmente válidas (Husserl, 2002, p. 144).

Lo que falta en Kant, la formación pedagógica de las normas del desarrollo de la experiencia humana histórica y la necesidad de usar estas normas tanto en la vida política del pueblo como en la dialéctica filosófica y científica, tiene un lugar en la fenomenología genética del lenguaje

y de la comunicación. Pero, lo que falta en esta fenomenología genética de Husserl es una descripción clara de las estructuras inevitables de poder, que existen dentro de la comunicación, tanto en la *polis* como en el aula. Como vamos a ver, la teoría crítica de J. Habermas provee una estructura de normas para el pensamiento crítico.

La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt

La *teoría crítica* pretende mostrar cómo en el proceso de conocimiento se puede hallar la génesis de la alienación². Su crítica a la positivización de las ciencias ya está consignada en el texto de M. Horkheimer, *Teoría tradicional y teoría crítica* (1937). Allí caracteriza la *teoría tradicional* como aquella que presupone los objetos como datos puestos ahí delante, en cuya constitución nada ha tenido que ver el sujeto; pero, precisamente, la génesis del conocimiento en la experiencia vital devela intereses determinados, contextos sociales no neutrales, situaciones humanas que deben ser tenidas en cuenta en todo proceso cognoscitivo. Por ello la teoría crítica recoge los intereses mediadores y orientadores del conocimiento, contextualizados y referidos a la totalidad concreta de la existencia humana. El conocimiento pierde su pretendida absolutez y entra a conformar la situación de análisis, determinada por la historicidad del ser humano.

El *positivismo científico*, tan criticado desde la fenomenología hasta en la Escuela de Frankfurt,

² En este y en el siguiente literal retomamos: Hoyos V. & Vargas G., 2002, pp. 185-186.

consiste en una comprensión de la actividad humana como algo en función de la reproducción material y del desarrollo técnico de una sociedad; entonces, el conocimiento humano se pone al servicio de un modelo desarrollista, se privilegian unilateralmente las ciencias naturales y la técnica, despreciando la reflexión y la dimensión crítica de la cultura; esto lleva a la positivización de las Ciencias Sociales, y dentro de ella: de la pedagogía, y a la unidimensionalidad de la sociedad, en la que priman los intereses egoístas (Habermas, 1973-1975, pp. 61-76).

Al analizar la *teoría crítica* desde esta perspectiva, el desarrollo de la ciencia y la técnica, como fuerza productiva primordial del capitalismo concluye en la necesidad de una *Crítica de la razón instrumental*, título de otra de las obras de Horkheimer (1946). Lo que allí se constata es cómo la consigna cartesiana, que inaugura la Modernidad, de convertirnos en amos y poseedores de la naturaleza, lleva a afinar cada vez más los instrumentos de la dominación gracias a la ciencia y la técnica, binomio que termina por opacar todos los demás momentos de la razón en la historia. En términos kantianos y contra la intención de Kant, podríamos caracterizar el *positivismo* como el privilegio absoluto del entendimiento frente a la razón.

La crítica de la razón instrumental y la unidimensionalidad de la sociedad: la dialéctica de la Ilustración

En su crítica de la *razón instrumental*, la Escuela de Frankfurt radicaliza el diagnóstico weberiano de la pérdida gradual de sentido y

de libertad en el proceso de modernización, hasta acercarse a la caracterización dada por Lukács de la *cosificación del mundo de la vida*. La mejor expresión de esta radicalización es *El hombre unidimensional* de Marcuse (1964).

¿En qué términos se caracteriza la sociedad unidimensional? Se trata de una sociedad cuya estructura fundamental es el consumo; en ella se cierran todas las alternativas críticas y las formas de control son cada vez más sofisticadas; así se cancela el espacio político, se bagateliza el sentido de la opinión pública, gracias a la administración total de los medios de comunicación y se da a los individuos aquellas compensaciones que puedan hacerlos sentir contentos en medio de una existencia desgraciada. A partir de esta estructura de la administración total se construye la afirmación de la sociedad unidimensional basada en la positivización de la ciencia y la técnica, y en su funcionalidad ideológica para fines meramente productivos de la sociedad industrial avanzada.

A estos planteamientos fundamentalistas subyace una nota promisorio con respecto a las posibilidades históricas del “hombre unidimensional”. La teoría crítica sólo tiene sentido a partir de la afirmación radical de que la vida merece vivirse y que esto es lo que nos exige hacerla digna de vivirse. Este juicio constituye el *a priori* de toda teoría social; a esto se añade el que en el desarrollo de la sociedad se pueden ir detectando aquellas posibilidades que permiten esperar un mejoramiento de las condiciones de vida; éstas no se realizan mecánicamente mediante una necesidad dialéctica, sino que comprometen la acción humana.

El desarrollo de la racionalidad, su fuerza dominadora de la naturaleza, la ejecución de sus tareas emancipadoras, cobran tal fuerza que la razón instrumental se vuelve contra la misma naturaleza humana para poder llevar su labor a feliz término. Es el proceso contradictorio, de no retorno, ya descubierto por Adorno y Horkheimer en su obra de 1947, *Dialéctica de la Ilustración*. Allí se muestra cómo la cultura en la era del consumo termina por ser anticul-tura, al ser despojada aquélla de su substancia negativa y ser sacrificada a la lógica de la mercancia. Todavía más: la razón en su proceso emancipatorio se objetiva, se autodomina en lugar de emanciparse. En esto los padres de la teoría crítica se han inspirado en las tesis nihilistas de Nietzsche y se han anticipado a la crítica posmoderna a la razón como agente de la barbarie, en las variadas formas de razón carcelaria.

¿Por qué se debe formar la persona en el pensamiento crítico?

El *per se* y el *sonare* del *per se*, así como el *prosopeon* –máscara con la que se hace presencia en el escenario público– exige ciertos “modos de ser” que sustentan y despliegan el comportamiento ético y moral de la persona. Al parecer, *persona* sólo se puede ser *en relación* (*Mitsein*); y serlo en la complejidad del *relacionarse* y del *diferenciarse*. Pero, igualmente, ser persona implica que desde cada posición de existencia “se escuche al otro (*alter*)” y “se sea escuchado por él”. Al parecer, esto implica tanto la dialéctica como la retórica.

¿Cómo se “enlaza” y se “preserva” la subjetividad? Podría parecer una operación que, al buscar su darse simultáneo, fuera contradictoria. Pero, “ser uno, uno mismo/ en eso consiste la tarea” –fue indicación de Hölderlin–. “Se es humano desde que se es una *palabra en diálogo*”. Uno no sabe lo que quiere decir hasta que lo ha dicho –lo expresaron reiteradamente tanto L. Wittgenstein como M. Merleau-Ponty–. El sujeto se descubre a sí mismo en la interacción con los otros: ahí se comprende tratando de exponer su punto de vista al otro; pero el otro, con sus palabras, sus gestos, sus miradas, en fin, con su ser, altera una y otra vez el curso de nuestro propio pensamiento (Ricoeur, 2003). Al cabo, lo que se piensa y se comprende es *decurso-discurso*, en el sentido prístino de la expresión cartesiana.

El *sonare* es la voz que emite un quien para un *alter*. Y ese *sonare* en el otro se torna *re-sonare*: resonancias, asonancias. En la dialéctica, lugar de la vida viva del *sonare*, las disonancias obligan a volver a argumentar y las consonancias, pasivamente, pasan a un plano de *sobreentendimiento* que sólo volvemos a reparar o a reconstruir cuando se pierde su sentido efectual.

No se es *persona* en la *soledad del alma*. Se es *persona* en el espacio público (Arendt, 1993, pp. 37-95). Al interactuar y hacer valer el sentido de su ser propio, que se torna argumentativamente común: político y abstracto, la *persona* realiza su mismidad (*Selbst*). Su propia esencia radica en que se hace valer y éste se convierte en valor de sí en la vida comunitaria, en el espacio público. La persona, entonces,

en su *naturaleza* requiere hacerse a formas, instrumentos, estrategias, dispositivos y mecanismos de *hacer valer su voz (sonare)*. Esta capacidad es una *potencia* que tiene que ser realizada. Y, al realizarla, la *persona* misma se realiza como tal.

Así “escuchar al otro” exige la posibilidad de evaluar lo que dice, lo que pretende con lo que dice, la verdad de lo que dice, etc.; pero, igualmente, exige que para expresar el punto de vista propio y para hacerlo valer en la construcción del sentido compartido se *argumente con cuidado* y se exprese con precisión el propio pensamiento. Y como el pensamiento propio de cada individuo existe como parte viva del desarrollo intersubjetivo e histórico del ser humano, el *pensamiento crítico* incluye las estructuras públicas de la comunicación y de la argumentación, en las cuales las ideas (y de esas, las leyes) se manifiestan y se modifican en el proceso de compartir y debatir afirmaciones sobre el mundo de la vida y su praxis.

¿Qué sentido tiene, entonces, la expresión “máscara” cuando se alude a la comunicación del sujeto, mediante la cual se personaliza, en el *mundo de la vida o espacio público*?³ La “cara visible” y el aspecto público del sujeto son sus formas de *argumentar*: lo son sus expresiones, pero también sus manifestaciones corporales; lo son sus sentencias, pero también sus reacciones. Lo que el “público” ve no es su

“intimidad” o su “interioridad”, sino sus “puntos de vista” expresados en afirmaciones o las reacciones corporales ante los argumentos de otros.

Desde su niñez y su juventud, las personas tienen que aprender cómo argumentar, cómo servir —en cuanto miembro del grupo, que vive democráticamente— para decidir el rumbo de la praxis humana en las relaciones interpersonales y políticas. De esta necesidad surge tanto la *pedagogía de la argumentación* como la *didáctica del pensamiento crítico*.

A guisa de ejemplo, vamos a poner en consideración una estructura del poder de la globalización y de lo que ha pasado con las escuelas: éstas dejaron, paulatinamente, de enseñar e incluso de entrenar a los alumnos en retórica tanto en Norteamérica como en muchos países de Latinoamérica, entre los cuales se cuenta Colombia. En el pasado se enseñaba, si no *retórica* —en lo que ella significa estructuralmente— al menos sí la *oratoria*. Una formación en los procesos argumentativos tiene que considerar la *cosa misma*: qué se dice, cómo, en qué circunstancias y quién lo dice (*rétor*, talante del *rétor*); y nunca estará de más que haya entrenamiento en la dicción, la adecuada pronunciación, la entonación; la distinción de las partes del discurso, etc. Igualmente, nunca estará de sobra que quien sabe argumentar sepa la oratoria. Muchas veces la persuasión de las “masas” viene de que entre ellas no se distinguen los argumentos de las emociones que produce el *rétor* en la audiencia.

3 Sólo y restrictivamente en este contexto son equivalentes mundo de la vida y espacio público. El primero —aunque construido intersubjetivamente— abarca los ámbitos de la intimidad e, incluso, como la llama Husserl en los §§ 7 y 8 de la primera de las investigaciones lógicas, la vida solitaria del alma.

Estudios de psicología de masas explican, en buena cuenta, el “fenómeno Uribe”, en cuanto “fenómeno de credibilidad”, precisamente, por la oratoria y por el uso emotivo de los medios; si a esto se asocia el uso de “lugares comunes”, lemas y *slogans* (“mis huesitos”, “mi hijita”, “le vamos a ayudar”, “con la ayuda de Dios”, etc.) se comprende que ha ganado la *antigua oratoria* –que se enseñó en los colegios de Colombia hasta la generación de Uribe y de los nacidos en el 1959– sobre los usos de la *argumentación* y de la *dialéctica*, una y otra tienen por suelo nutricio la *crítica*.

De hecho, una estrategia de la globalización radica en que la retórica sólo se enseñe a los líderes; que las “masas” no tengan acceso a este “capital simbólico”. Ultimadamente, de lo que se trata es de incrementar las diferencias entre la formación de los ricos y la formación de los pobres. Aquéllos saben argumentar, éstos son consumidores de argumentos –de fe, de autoridad, de persuasión emocional en el mejor de los casos–; la violencia tiene otro motivo en el hecho de que se opera una suerte de *praecidere lingua*, “*linguam, manus, naturalia praecidere*, quiere decir cortarle a alguien la lengua, las manos, los genitales” (Janke, 1988, p. 29).

¿Cómo se debe formar la persona en el pensamiento crítico?

Al menos, cuatro aspectos conforman un proceso sistemático de apropiación del *pensamiento crítico*:

Las reglas fundamentales de la argumentación

La diferencia esencial entre la lógica y la argumentación radica en que la primera parte de *premisas verdaderas* y llega a *conclusiones necesarias*, mientras que la segunda parte de *premisas probables* y llega a *conclusiones plausibles*. Desde este punto se pueden comprender otras diferencias; la lógica observa, ante todo, la *estructura formal*, mientras que la argumentación se enfoca a considerar los *contenidos*, la *estructura retórica* e incluso aspectos psicológicos tan influyentes en los procesos de persuasión argumentativa.

No es nuestro interés presentar toda la estructura de la argumentación, ni sus peculiaridades. Interesa que quede en claro que la argumentación no vive de la *verdad*, sino de la *plausibilidad*. Esto implica que ella misma es una *estructura democrática* en la que *todo* está en discusión.

La ejercitación o el “aprender haciendo”

Día a día, estudiantes y profesores se encuentran ante *temas*, *cuestiones* y *situaciones* que exigen *argumentar* para llegar a tener posiciones expuestas y compartidas, *más o menos racionales*. *Más o menos racionales* indica que hay, en todo argumento, *grados de oscuridad* y *grados de claridad*; que se tiene que conquistar el segundo nivel aceptando como suelo natal el primero; que todo grado de claridad actual es una oscuridad en perspectiva de futuro.

Los ejemplos son infinitos. Para esta exposición se puede limitar a unos pocos. Casi todos compartimos la presunción de que es *necesaria* la *tolerancia* para la convivencia y la vida ciudadana, pero, ¿se debe admitir la “verdad” de la “confesión” de un paramilitar?, ¿hay que tolerar que se los perdone, sin que paguen sus deudas con la sociedad?; en otro caso, ¿debemos tolerar los crecientes brotes de neonazismo en las sociedades posindustriales?

Es *claro* que es *confuso* lo que se debe responder. Estas preguntas no pueden quedar fuera de la vida de la familia, del aula, de la escuela, de los medios, de los parlamentos. No basta con las negociaciones entre los agentes del poder, sea el presidente o sus representantes, y las fuerzas más oscuras de la sociedad. Se requiere que se argumente en los medios y que, finalmente, dicho con Platón, sobre la base de los *mejores argumentos*, se tome la decisión política. ¿Cómo se pueden calificar los argumentos como: los mejores? Aquí se vive en el terreno histórico. Son los mejores *hic et nunc, protempore. Mañana se verá*; pero ahora son los mejores si no son contradictorios, persuaden a la mayoría, generan “el menor mal y el mayor bien”. Pero, *mañana se verá*. No pueden ser “verdades que se transmitan” dogmáticamente, como si las hubiera revelado un *eterno arcano*.

El reconocimiento contextual

De quien dice lo que dice (o “talante del orador”), el circunmundo vital de los interlocutores –sea la familia, la escuela, la academia, el estrado judicial, el foro político, etc.–. Basta decir,

con P. Ricoeur (1980, Cap. 4 y Cap. 8), que los sentidos mismos de las palabras cambian con el contexto. Una cosa es decir “piedra” y otra “piedra sobre la cual lloró Mario”.

La composición escrita, “ensayo argumentativo”⁴

Se requiere como base de la oratoria. Tiende a gozar de admiración quien “improvisa” un “buen discurso”. No obstante, la tradición muestra que en la base de una “buena argumentación” está la *composición escrita*. En esto, una vez más, cabe diferenciar la *retórica* –que se ocupa de la relación entre los argumentos y sus respectivos enlaces– y la *oratoria*, la cual se restringe a la expresión pública de los argumentos.

Igualmente, aquí tiene importancia capital diferenciar la *retórica antigua* (Pericles, Demóstenes, Sócrates, Platón, Aristóteles), la *nueva retórica* (que sistematiza Chaïm Perelman, Lucie Olbrechts-Tyteca, Edward P.J. Corbett) y la hoy llamada *retórica de la imagen o retórica de los medios* (Roland Barthes, Jean Baudrillard, Pierre Lévy). Común a todas ellas es que *usan la composición escrita* como su estructura ordenadora; así, por ejemplo, una película, un hipertexto o una hiperhistoria constan de un *story board*; un programa de radio o de televisión consta de un *guión*, etc.

* * *

Las reglas fundamentales de la argumentación incluyen tanto reglas retóricas como lógicas,

⁴ Se define el concepto desde Harry P. Reeder (2007, Cap. 16).

porque de la retórica y la lógica provienen las estructuras para compartir y debatir sobre la praxis en el *mundo de la vida*; las estructuras lógicas son necesarias para el pensamiento claro y eficaz, y las estructuras retóricas son necesarias para compartir y desarrollar democráticamente las ideas y puntos de vista.

La palabra *democrático* es clave: la formación del estudiante en procesos pedagógicos y didácticos de *pensamiento crítico* y de *argumentación* requiere que los(as) maestros(as) ejerzan el papel de guía, no el papel del “experto que tiene la información”.

Aprender a *pensar críticamente* sólo puede ocurrir en el proceso de la *práctica* de pensar, de comunicar y de debatir sobre las ideas y los puntos de vista. El *pensamiento crítico* es un *proceso*, una praxis, y no un resultado o producto. No se puede aprenderlo ni por la lectura ni por la escucha.

El pensamiento crítico no es una “competencia”; es una manera de tratar con los otros, con los sentidos intersubjetivos de la política local e intercultural

La manera de formar está cambiando en aras de las fuerzas del mercado y esto entraña el mayor peligro para todo el mundo. ¿Por qué? Es porque estos cambios tratan a los estudiantes como consumidores de información, de hechos estables y establecidos, sobre los cuales se puede escribir en un examen objetivo y universal. Pero, el uso de las *competencias*

que se pueden enseñar en la manera de preparar un examen objetivo no tienen nada que ver con el *pensamiento crítico*; éste es una manera de vivir *normativamente* con los otros, es una praxis tanto moral como política, en la vida cotidiana con los otros ciudadanos –de la propia o de otras naciones–. Porque el *pensamiento crítico* es la *vivencia pública* de comportarse hacia o con los otros, no es ni un hecho ni una lista de hechos; es una praxis. Y la manera de aprender esta forma de praxis es practicándola, participando en el debate. En el aula la materia o el contenido del debate tienen menos importancia que la *forma* del debate.

Las formas del debate son las de la lógica y las de la retórica, pero hay también estructuras normativas que son éticas y políticas; éstas son las estructuras que describe Habermas, llamándolas las *normas pragmático-trascendentales del discurso argumentativo*⁵. En su ética del discurso, Habermas distingue entre problemas pragmáticos, éticos y morales: los pragmáticos conciernen a situaciones relacionadas con propósitos; los éticos a situaciones relacionadas con lo bueno; y, los morales a situaciones relacionadas con lo justo (Habermas, 1993, p. 2). Estos problemas son pragmáticos, pero ¿en qué sentido son *trascendentales* las normas del discurso argumentativo? Habermas usa este término para indicar que las normas de la argumentación no son de una sola cultura, ni de la “cultura occidental”, sino que provienen de la naturaleza de la praxis o discurso argumentativo mismo:

5 Para una discusión más completa de estas normas, véase: Reeder (2007).

Cada reconstrucción de un sistema básico conceptual de posibles experiencias tiene que considerarse como una proposición hipotética que puede ser constatada por nuevas experiencias. Desde el momento en que no se han refutado sus aseveraciones de necesidad y universalidad, podemos llamar *transcendental* aquellos esquemas conceptuales que se repiten en todas las experiencias coherentes. En esta versión más débil se elimina la reclamación de que dichos esquemas pueden demostrarse *a priori* (Habermas, 1970, pp. 21 ss)⁶.

¿Por qué necesita el *pensamiento crítico* estas normas? Es debido a su naturaleza pública e histórica. Las decisiones públicas sobre la manera de convivir y compartir el espacio público son morales, y “los fenómenos morales pueden elucidarse en términos de análisis pragmático-formal de la acción comunicativa, un tipo de acción en la cual los actores se definen usando reclamos de validez” (Habermas, 1990, p. 44). La actualización social de estas normas requiere acomodo con la posibilidad de una decisión racional e intersubjetiva a largo plazo que puede envolver normas morales y pragmáticas. La pragmática trascendental de la ética del discurso es la ética del proceso, y no la ética del producto, pues no asume desde el principio la existencia de un orden moral universal establecido antes de que se dictamine sobre cualquier dilema moral que se pudiera presentar:

Pero lo que en realidad se discute es un asunto moral en el sentido estricto de la

palabra. Debemos de proceder asumiendo que a la larga el dilema podría resolverse en una forma o en otra basado en buenas razones. En todo caso, *a fortiori* no puede excluirse la posibilidad de que el aborto es un problema que absolutamente no puede resolverse desde el punto de vista moral (Habermas, 1970, p. 59)⁷.

Y ¿cuáles son estas normas *pragmático-transcendentales*? Vamos a exponerlas siguiendo los planteamientos de J. Habermas, con adiciones sustanciales que exige la *formación en pensamiento crítico* en el contexto de la globalización tardía de Occidente.

Racionalidad

Aristóteles define la retórica como el arte de la persuasión y clasifica la argumentación como parte de la retórica, basado en su característica de persuasión racional. Por tanto, la dedicación a las normas de racionalidad es central en el discurso pragmático-transcendental. Tales normas son de importancia en los procesos de *formación en pensamiento crítico* y su didáctica en la *argumentación*, en el contexto de las sociedades que tienden a la globalización. La alternativa a una persuasión racional es usualmente el uso de la fuerza –incluyendo la dominación económica de unas personas por otras, usando medios inescrupulosos–. Si se considera la naturaleza social intrínseca al ser humano, parecería que la devoción a un sentido de racionalidad (en una interpretación amplia) debe incluir la devoción a la forma racional, no-dominante del ser en relación con

6 Recas-Bayón discute extensamente el sentido nuevo del *a priori* en el transcendentalismo de Habermas, especialmente en relación con el neokantianismo (Recas-Bayón, 1994, pp. 139-167).

7 Habermas esboza su objeción a las teorías deontológico-universales en (1990, pp. 116-132).

otros, incluyendo los miembros de otros grupos sociales (Apel, 1987, pp. 281)⁸. El concepto de racionalidad es en sí aplicable a condiciones interculturales. “Conceptos tales como verdad, racionalidad y justificación juegan *el mismo* papel en *todas* las lenguas, aunque éstos sean interpretados en forma distinta y aplicados de acuerdo con diferentes criterios” (Habermas, 1993, p. 105).

Parte del compromiso de la racionalidad envuelve el esfuerzo de no contradecirse a uno mismo. Habermas indica que violar las normas del discurso argumentativo es cometer una *autocontradicción performativa*, esto es:

[...] una persona involucrada en desarrollar una teoría de la argumentación moral no puede adoptar un punto de vista distinto a la situación definida por el hecho en el que él mismo está tomando parte durante el proceso argumentativo (por ejemplo, alinearse con el escéptico que sigue sus movimientos como si fuese su sombra). Para él, la situación argumentativa es ineludible al igual que el proceso de conocimiento es ineludible para el filósofo trascendental (Habermas, 1990, p. 81)⁹.

Esto quiere decir que uno no puede escoger no seguir las normas de la argumentación, pues constituyen “las reglas necesarias en

cualquier juego de argumentación; y si uno va a argumentar, no hay sustitución posible” (Habermas, 1990, p. 95)¹⁰. Por tanto, la violación del principio de universalización (U) lo envuelve a uno en una *autocontradicción performativa* (Habermas, 1993, p. 33). La racionalidad requiere igualmente una crítica ideológica constante.

Honestidad

La racionalidad requiere la honestidad de todos los participantes en el discurso: “las mentiras hacen imposible el diálogo” (Recas-Bayon, 1994, p. 159). En la enunciación y en la negociación de los conflictos de interés, uno no puede representar sus propias ideas y posiciones, a menos que uno esté consciente de los puntos de vista conflictivos; igualmente, es irracional participar en cualquier discurso si no es posible contar con la honestidad de los interlocutores –hasta cierto punto, por supuesto, uno debe distinguir entre honestidad y sinceridad–.

Igualdad e imparcialidad

El discurso político, del pueblo y de la globalización presupone la igualdad de los participantes, una presuposición bien establecida en la ley internacional. Todas las formas de dominación deben ser rechazadas como anatemas en la discusión; desde luego, la imparcialidad –y un cierto grado de sinceridad– requiere un esfuerzo para tratar de alcanzar una satisfacción *mutua* en lo que respecta a las decisiones y a las acciones.

8 Apel considera “la institución” del “lenguaje trascendental de la argumentación crítica” como “la meta-institución de todas las instituciones humanas posibles” (p. 281).

9 Apel se refiere a “aquellas condiciones a priori de la racionalidad para argumentar que, en mi opinión, no pueden ser disputadas sin cometer una autocontradicción performativa” (1996, p. 319). Véase también las pp. 198-200, 295.

10 Para mayor claridad ver: Ape (1992, pp. 247-270, especialmente p. 250).

Aún en casos ejemplares de entendimiento intercultural en los cuales chocan no solamente conceptos rivales sino patrones de racionalidad conflictivas, la comunicación sin prejuicio entre “nosotros” y “ellos” requiere una relación *simétrica*. En la fusión de los horizontes interpretativos, de acuerdo con las ideas de Gadamer, el proceso comunicativo debe entenderse no en términos de una alternativa falsa entre la asimilación “hacia nosotros” y su conversión “hacia ellos,” sino que debe ser descrito más apropiadamente como una convergencia entre “nuestra” perspectiva y la de “ellos” guiada por un proceso de aprendizaje, sin tomar en cuenta si “ellos” o “nosotros” o las dos partes conforman las prácticas de justificación aceptadas como válidas hasta ese punto (Habermas, 1993, p. 104)¹¹.

La distinción de Habermas entre acciones estratégicas y comunicativas es crucial, ya que únicamente en el último caso puede existir la “mutualidad” del discurso:

Mientras que en la acción estratégica un actor trata de *influnciar* el comportamiento de otro a través de amenazas con sanciones o con la posibilidad de gratificación para *causar* la materialización de la interacción deseada por el primer actor, en la acción comunicativa el actor trata de *motivar racionalmente* al otro a través del efecto vínculo-obligación no localizado en la oferta contenida en sus palabras (Habermas, 1990, p. 58).

El discurso argumentativo, con su dedicación a la persuasión racional (la motivación) requiere la existencia de normas de acción comunica-

tiva, incluyendo la supuesta imparcialidad e igualdad de los participantes. Ricoeur discute la naturaleza *emancipatoria* a largo plazo de la acción comunicativa y, por tanto, del discurso comunicativo (1981, pp. 96-99).

Crítica recíproca

En la fusión mutua de los horizontes interpretativos, uno desarrolla y refina sus propios puntos de vista en relación con los de los otros¹². Este proceso requiere una crítica recíproca y constante, incluyendo la crítica personal para promover la “mutualidad” del proceso de decisión. La importancia de esta crítica se evidencia en las ideas de Habermas sobre las *distorsiones sistemáticas de la comunicación*. De acuerdo con Habermas, la comunicación envuelve naturalmente relaciones de poder que pueden distorsionar la comunicación (y su intento) de una manera sistemática y que demandan un abordaje racional para someter dicha comunicación a la crítica:

Racionalización quiere decir sobreponerse a aquella distorsión sistemática de la comunicación en la cual el consenso que apoya la acción relacionada con los reclamos de validez planteados mutuamente —especialmente el consenso sobre la veracidad de las expresiones intencionales y la justicia de las normas usadas— puede mantenerse únicamente en apariencia, esto es, contrafácticamente (Habermas, 1997, p. 120)¹³.

11 Por su parte, Apel pone énfasis en el foco de la pragmática trascendental durante la “formación del consenso” el cual “contiene ambos, la comprensión del sentido y el llegar a un acuerdo sobre los reclamos de validez” (Apel, p. 248).

12 El concepto de “fusión de horizontes” es de Gadamer (1993, pp. 306f, 374n). Para la ampliación de la relación entre la historia y la fusión de horizontes, véase Gadamer (1976, p. 39).

13 Véase también pp. 208-210, n. 2 y Ricoeur (1981, cap. 2, pp. 63-100).

La crítica de las distorsiones sistemáticas se discute a veces en términos de *crítica de la ideología*¹⁴. Ricoeur discute esta crítica en detalle, en términos relacionados con el debate entre Gadamer y Habermas (Ricoeur, 1981, Cap. 2, pp.63-100). Una corta discusión de esta contribución clarificará los conceptos mencionados.

Ricoeur nota que “Gadamer inevitablemente enfoca la filosofía hermenéutica en la rehabilitación de prejuicios y en la defensa de la tradición y la autoridad, poniendo dicha filosofía en una relación conflictiva con cualquier crítica ideológica” (Ricoeur, 1981, p. 66). Ricoeur sugiere la importancia social, política y económica de la crítica de la ideología en el análisis de la globalización: “la crítica ideológica presenta su demanda [...] a partir del momento en que se entretajan el trabajo, el poder y el lenguaje” (1981, p. 96). A través del diálogo intercultural nos podemos elevar más allá de nuestras respectivas historias:

La hermenéutica existe porque existe la convicción y la confianza de que el entendimiento que precede y envuelve la falta de entendimiento tiene manera de reintegrar la falta de entendimiento al entendimiento a través del movimiento de preguntas y respuestas durante el diálogo (Ricoeur, 1981, p. 83).

“La crítica de la *consciencia falsa* puede convertirse en parte integral de la hermenéutica, ya

14 La crítica más importante de Habermas a la discusión de Gadamer sobre la necesidad de incorporar algunas formas de prejuicio y tradición es que, “una metodología social adecuada tendría que integrar el conocimiento interpretativo con la crítica de la ideología” (Habermas, 1997, p. xii).

que confiere a la crítica ideológica la dimensión metahermenéutica proporcionada por Habermas” (Ricoeur, 1981, p. 94).

Elevarnos por arriba de los prejuicios tradicionales de nuestra sociedad es una condición necesaria para la discusión racional, honesta e imparcial de la acción comunicativa intercultural de la globalización:

La crítica de la ideología no es de ningún modo una forma de “crítica moralizante”, es decir, las formas de conciencia susceptibles de una crítica ideológica no son criticables por ser ofensivas o inmorales, sino por ser falsas, por ser ilusorias. En concordancia con ello, la crítica ideológica es una forma de conocimiento (Recas-Bayón, 1994, p. 150).

Se sabe que la crítica personal es más difícil que la crítica dirigida a otros. Nuestra forma de entender el mundo se encuentra profundamente ligada a las tradiciones de nuestra sociedad¹⁵. Esto quiere decir que el discurso argumentativo honesto e investigativo siempre debe incluir un fuerte elemento de crítica personal: “Por lo tanto, únicamente a través de la reflexión hermenéutica puedo librarme de mí mismo, ya que entonces puedo creer libremente que en mi conocimiento anterior puede justificarse lo que es injustificable” (Gadamer, 1976, p.38). La necesidad de crítica recíproca brota, en parte, de la finitud e historicidad de la

15 Quizás la discusión más famosa de este punto se encuentra en Gadamer *Truth and Method*. Ed. cit. especialmente Parte II, Capítulo 1, pp. 265-307. Un extenso resumen y crítica de los problemas de la tradición, el prejuicio y la interpretación de acuerdo con Gadamer y Habermas se pueden encontrar en Ricoeur, Paul. *Hermeneutics and the Human Sciences*. Ed. cit., cap. 2.

existencia humana, a la cual nos referiremos en seguida.

Respeto mutuo

El modelo filosófico tradicional del observador epistémico y eterno ha sido reemplazado en la filosofía hermenéutica por el ser humano finito, vivo y empotrado históricamente. Lo concreto de esta figura (*Dasein*) fue enunciado por Heidegger en *Ser y tiempo* (1927) y su finitud e historicidad ha sido discutida extensamente por Gadamer y Ricoeur. Estas discusiones sirven al propósito de desmitificar y contextualizar los conceptos de racionalidad, de lo correcto y de lo justo.

La necesidad normativa de respeto mutuo tiene sus raíces en las limitaciones reales de cualquier persona o grupo. Los seres humanos tienden a deificarse a sí mismos y a sus puntos de vista de una manera para la cual la filosofía hermenéutica provee respuestas cruciales. El ser humano es finito y limitado: “La experiencia real es aquélla por la que el hombre se da cuenta de su finitud [...]. La experiencia genuina es la experiencia de nuestra propia historicidad”¹⁶.

[...] ni quien conoce, ni lo que es conocido, están *a-la-mano* (*zu Hānde*) en una forma *óptica*, sino en una forma histórica –por ejemplo, las dos formas representan el *modo de ser de la historicidad* [...] el ser parte de la tradición corresponde esencialmente a la finitud histórica del *Dasein*, al igual que a la proyección de las posibilidades futuras (Gadamer, 1993, p. 261).

16 La finitud del ser humano es discutida por Gadamer (1993, p. 357).

Esta limitación requiere la crítica personal y constante basada en el respeto mutuo de todos los seres finitos y limitados (Ricoeur, 1981, p. 62)¹⁷. Aún nuestras mismas palabras y conceptos son parte de nuestra finitud histórica: “Ya que el lenguaje es no solamente un objeto para manipular, sino que es el reservorio de la tradición y el medio en el cual y a través del cual existimos y percibimos el mundo” (Gadamer, 1976, p. 29)¹⁸.

Tolerancia

La tolerancia y el respeto están íntimamente interrelacionadas. Existe una cierta ambigüedad en el concepto de *tolerancia*. En ocasiones, ésta se refiere a algo que aceptamos a pesar de sentir antipatía o de abrigar profunda antipatía hacia algo y, en otras, se refiere a una manera respetuosa de aceptar diferencias reales entre seres humanos y entre diferentes culturas. Es en este último sentido que el término *tolerancia* se discute a continuación.

La verdadera *tolerancia* en la argumentación discursiva requiere la aceptación de todas las implicaciones relacionadas con la finitud e historicidad de la condición humana. Las normas pragmático-transcendentales de la argumentación incluyen el respeto de los derechos de otros a creer en lo que nosotros encontramos adverso e incluso desfavorable. Esta norma es

17 “[...] la fusión de horizontes excluye la idea de un conocimiento total y único” (Ricoeur, 1981, pp. 74, 105; ver y Gadamer, 1993, p. 457).

18 Al respecto también ver Gadamer (1976, p. 3 y 1993, p. 389): “El lenguaje es el medio fundamental de operación de nuestro ser-en-el-mundo y la forma universal de constituirse en el mundo”.

extremadamente difícil de alcanzar en un discurso intercultural. Acusaciones de “bárbaro”, “incivilizado”, “apóstata” o “infiel”, a menudo –pero no necesariamente siempre– denotan una falta de *tolerancia* hacia las diferencias, a pesar de que esta tolerancia es un requisito para una actitud verdaderamente respetuosa hacia los demás. La inclusión finita e histórica de las creencias y puntos de vista sobre la realidad histórica de las culturas individuales demanda una tolerancia respetuosa hacia los otros que es absolutamente esencial en el discurso intercultural.

Conclusión

La *cosa misma* de la *argumentación*, que sustenta operacionalmente el desarrollo del *pensamiento crítico* es, precisamente, mostrar que se trata que las personas tienen que encontrar escenarios para la *cooperación* más que para la *competencia*. Bajo cualquiera de las modalidades que se las quiera entender, recurriendo a cualquiera de las tradiciones fundacionales, bajo cualquier noción de autoridad –sea de los académicos o de las agencias gubernamentales–, sea cual sea el nivel educativo que se tenga por referente: las *competencias* implican que alguien gana y que alguien pierde o que se tiene un proyecto social –no *político*, en el sentido que ha dado Hannah Arendt (1993)– en el que se requiere que algunos se destaquen, sean los mejores.

Al cabo, sin darse cuenta el mismo sujeto y quizá tampoco la organización, se tiene una teoría de la raza, un proceso gradual y sistemático de selección. En él deben sobrevivir los

mejores. Los perdedores: ¡allá ellos! En fin, las competencias enrutan en la dirección de que se pueda tener no mediciones, sino baremos a partir de los cuales se puedan estandarizar procedimientos. Es el triunfo de la sociedad de masas y de la intolerancia del totalitarismo que decapita la posibilidad de que los sujetos *argumenten* y *piensen críticamente*. Es, bajo distintos ropajes, la repetición de Auschwitz y de Westerbok, bajo la égida del consumo.

Si la pedagogía se entiende como *formación* –en este caso: *preparación para el proceso de pensar críticamente*– y no como *instrucción* –que pide *resultados*, el aprendizaje memorístico de pensamientos ya dados o construidos en el pasado–; es decir, si la pedagogía se orienta a la *persona*, a su reconocimiento, a crear condiciones para su *realización*: todo cambia. En primer término, resulta evidente que la *persona* es en sí misma un *fin*, y jamás un medio; en segundo término, se hace evidente que los educadores –desde los padres de familia, pasando por el sistema de enseñanza, incluyendo los medios de comunicación y la panoplia de las TIC– pueden crear condiciones para que la *persona* misma *se forme a sí misma*, pero no para formarla: se trata de llegar a comprender la *formación como efecto*, y, a la persona y la personalidad como *efecto de formación*¹⁹. Dicho

19 Esta tesis se la debemos a nuestro colega Guillermo Bustamante Zamudio, con sus intervenciones en el *Seminario Formación y Subjetividad* que tuvo lugar en el 2do. Semestre de 2006 en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación, de la Universidad Pedagógica Nacional, en el Énfasis Filosofía y enseñanza de la filosofía. Seguramente, nuestras interpretaciones de la cosa misma se diferencian, en razón de nuestros puntos de partida intelectuales. Bustamante proviene más del psicoanálisis; nuestra posición, de entraña fenomenológica.

sea de paso, los “propósitos” o “fines” de una auténtica formación tienen su radical eficacia si y sólo si fracasan, esto es, si los formandos los transforman, los redefinen, los subvierten, etc.

¿Cómo se crea un ambiente de *formación* –no sólo de *aprendizaje*– en el cual las personas lleguen a descubrir sus horizontes de ser?, ¿queda la escuela y el proyecto educativo vacíos de contenidos?, ¿se da paso a la anarquía como “modo de vida” en la formación?

El giro que parece indispensable es de la *competencia* a la *cooperación*. No se trata de un ideal romántico: “el sol sale sobre buenos y malos” (Mt 5, 43-44). No, se trata de que, en primera persona, *argumentando* y *pensando críticamente*, cada quien tiene que hacerse dueño de sus posibilidades; tiene que descubrir cómo ser feliz con lo que es y con lo que puede; cómo su proyecto de vida también es potencia y gozo para la comunidad; cómo la realización de su propia existencia no tiene que ser anulación de la de ningún otro.

Cooperación también refiere el hecho de que hay operación, *opera*; esto es, que cada quien es *obra*; y, aún se puede extender esta idea y decir que para sí mismo la propia subjetividad es *obra de arte*. En realidad, o lo es o la persona se reduce a un simple *se* (*das Man*, en sentido heideggeriano). Ahora bien, esa *obra* no se puede ejecutar más que con, en medio de, para, como efecto de la interacción hacia y desde los otros. La *co-operación* es la de mi subjetividad, como *obra de arte*, ante y con mis iguales. Al ellos obrarse –argumentativa y críticamente–,

obran sobre mí; al yo obrar –argumentativa y críticamente–, obró sobre ellos.

No es, la *cooperación* un hacer porque sí, *facere*, inane, que sólo produce vacuidad. Todo lo contrario. Es auténtica responsabilidad por el sentido del otro y de sí mismo; es hacerse cargo de la íntima responsabilidad de ser sujeto –o de disolverse en el *se*, ya mencionado–. Se trata, por tanto, de que la pregunta por sí mismo y por la íntima correlación con los otros sea un presupuesto y un punto de llegada.

Referencias

- Apel, K. (1987). The Problem of Philosophical Foundations in Light of a Transcendental Pragmatics of Language. En: K. Baynes, J. Bohman & T. McCarthy (Eds.). *After Philosophy: End or Transformation?* Cambridge, MA: MIT Press.
- Apel, K. (1996). *Karl-Otto Apel: Selected Essays, Volume Two: Ethics and the Theory of Rationality*. New Jersey: Humanities Press.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. (1976). *Philosophical Hermeneutics*. Berkeley: University of California Press.
- Gadamer, H. (1993). *Truth and Method*. New York: Continuum.

- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales transformativos*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores.
- Habermas, J. (1973-1975). Conocimiento e interés. En: *Ideas y valores*. (42/45).
- Habermas, J. (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Habermas, J. (1993). *Justification and Application: Remarks on Discourse Ethics*. Studies in Contemporary German Social Thought. Cambridge, MA: MIT Press.
- Habermas, J. (1997). *Communication and the Evolution of Society*. Boston: Beacon Press.
- Hoyos, G. & Vargas, G. (2002). *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en las ciencias sociales. Las ciencias de la discusión*. Bogotá: ICFES. Recuperado el 11 de agosto de 2007 de: http://www.icfes.gov.co/cont/s_fom/pub/libros/ser_inv_soc/modulo2.pdf.
- Husserl, E. (1980). *La filosofía en la crisis de la humanidad europea*. Buenos Aires: Nova.
- Husserl, E. (2002). *Renovación del hombre y de la cultura*. Barcelona: Anthropos.
- Janke, W. (1988). *Postontología*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Karl, O. (1992). The Hermeneutic Dimension of Social Science and its Normative Function. *Man and World*, 25.
- Mclaren, M. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Acción Social/ Rei Argentina-Aique Grupo Editor.
- Recas-Bayón, J. (1994). ¿Hacia un Nuevo concepto de transcendentalismo? *Anales del Seminario de Metafísica*, 28.
- Reeder, H. (2007). *Argumentando con cuidado*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Reeder, H. (2007). *El sentido: dimensión lingüística y extralingüística*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-Col. Filosofía y enseñanza de la filosofía.
- Reeder, H. (2007). *La globalización y la fenomenología del lenguaje*. México: Jitanjáfora-Col. Fenomenología.
- Ricoeur, P. (1980). *La metáfora viva*. Madrid: Cristiandad.

Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the Human Sciences: Essays on language, action and interpretation*. New York: Cambridge University Press.

Ricoeur, P. (2003). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.

Vargas, G. & Cárdenas, L. (2005). *Retórica, poética y formación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Vargas, G. (2006). *Filosofía, pedagogía, tecnología*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-San Pablo.

Weber, M. (2003). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.