

ACCION COMUNICATIVA Y PROCESO
EDUCATIVO: J. HABERMAS Y M. LIPMAN
Tomás Miranda Alonso

Tomás Miranda Alonso.
Doctor en Filosofía.
Catedrático de Filosofía del I.B. mixto n.º 41 de Albacete.

RESUMEN

En este trabajo se expone lo que J. Habermas entiende por acción comunicativa orientada al entendimiento y se defiende que es éste el tipo de acción que se ha de dar en el proceso educativo. Se propone como ejemplo de este modelo de relación en la escuela el programa de Filosofía para Niños de M. Lipman, donde la clase se convierte en una comunidad de investigación y de búsqueda cooperativa de la verdad.

1. CARACTERISTICAS DE LA ACCION COMUNICATIVA

En las *acciones racionales con arreglo a fines* el actor se orienta a la consecución de una meta, elige los medios que cree más adecuados y tiene en cuenta las condiciones y consecuencias de su acción. Estas acciones, dice Habermas,⁽¹⁾ se pueden orientar al éxito o al entendimiento.

Las *acciones orientadas al éxito* pueden ser *instrumentales* o *estratégicas*. La acción orientada al éxito se llama *instrumental* cuando es considerada bajo el aspecto de observancia de reglas de acción técnica y es evaluada por el grado de eficacia que esta acción representa en un conjunto de estados y sucesos. Una acción orientada al éxito se llama *estratégica* cuando es considerada bajo el aspecto de observancia de reglas de elección racional y es evaluada por su influencia en las decisiones de un oponente racional. Cuando los planes de acción

(1) HABERMAS, J.: *Teoría de la acción comunicativa*, vol I y II. Taurus, Madrid, 1987.

de los actores se coordinan mediante actos de entendimiento, y no por cálculo egocéntrico de resultados, la acción se llama *comunicativa*.

El entendimiento es un proceso de consecución de acuerdo, comunicativamente alcanzado, que satisface las condiciones de un asentimiento, racionalmente motivado, al contenido de una emisión, entre sujetos lingüísticamente competentes. El acuerdo alcanzado se basa en las pretensiones de validez dadas y apoyadas argumentativamente, y no puede ser impuesto por ninguna de las partes, ni instrumental ni estratégicamente. El hablante y el oyente llegan a un entendimiento cuando el segundo toma postura con un sí o con un no frente a la pretensión de validez susceptible de crítica que el acto de habla del primero entraña.

Habermas adopta la distinción que hacen Austin y Searle entre *actos ilocucionarios* y *actos perlocucionarios* e identifica las *acciones comunicativas* con los primeros. El acto de decir algo es, según Austin, un *acto locucionario*; el *acto ilocucionario* es el que se realiza al decir algo, y el *acto perlocucionario* consiste en los efectos que el acto verbal produce “en los sentimientos, pensamientos o acciones del auditorio, del hablante o de otras personas”.⁽²⁾ Así, al decir algo yo puedo estar prometiendo, aconsejando, bautizando, pidiendo disculpas, etc., (*actos ilocucionarios*), y a consecuencia de decir algo se pueden producir efectos como convencer, decepcionar, impresionar, etc. (*actos perlocucionarios*). El *acto ilocucionario* es la unidad mínima de la comunicación lingüística, y la realización de un acto de este tipo supone una forma de conducta gobernada por reglas, pues según, Searle, el significado de un acto ilocucionario es un asunto de convención: “En la realización de un acto ilocucionario el hablante intenta producir un cierto efecto, haciendo que el oyente reconozca su intención de producir ese efecto, y por lo tanto, si está usando las palabras literalmente, intenta que este reconocimiento se logre en virtud del hecho de que las reglas para el uso de las expresiones que emiten, asocian las expresiones con la producción de ese efecto”.⁽³⁾ No hay, sin embargo, según Austin, un procedimiento convencional para asociar estrechamente *actos ilocucionarios* con *actos perlocucionarios*.

Para Habermas el componente ilocucionario es el que especifica la pretensión de validez que el hablante plantea con su emisión, superando así una semántica donde el significado de una oración, se identifica con su validez veritativa: “con la fuerza ilocucionaria de

(2) AUSTIN, J.L.: *Palabras y acciones*, Paidós, Buenos Aires, 1971.

(3) Searle, J.R.: *¿Qué es un acto de habla?*, Cuadernos Teorema, Valencia, 1977, pág. 28.

una emisión puede un hablante motivar a un oyente a aceptar la oferta que entraña su acto de habla y con ello a contraer un vínculo racionalmente motivado".⁽⁴⁾ En un *acto ilocucionario* la intención comunicativa del hablante y su objetivo ilocucionario se siguen del significado manifiesto de lo dicho; mediante el acto ilocucionario de una promesa, por ejemplo, el hablante hace saber que lo que dice quiere que se entienda como una promesa. Con una emisión se alcanza un éxito ilocucionario cuando el oyente entiende la afirmación y la acepta como válida.

Por el contrario, dice Habermas, los efectos perlocucionarios surgen cuando los actos de habla desempeñan un papel en el plexo de la acción teleológica y se orientan a la consecución del éxito, teniendo una relación contingente con el significado de lo dicho. Así, se puede emitir una promesa con la intención de animar, humillar, asustar, etc., al oyente y conseguirlo (aunque se puede conseguir también un efecto perlocucionario sin proponérselo); pero, con todo, el objetivo perlocucionario de un acto de habla no puede saberse sin conocer la intención del hablante. El objetivo ilocucionario está, pues, relacionado con el significado de lo dicho, y el objetivo perlocucionario está relacionado con la intención del hablante.

Para Habermas los actos perlocucionarios constituyen acciones estratégicas, y para que el hablante consiga su fin perlocucionario es necesario que logre ocultar a su interlocutor que está actuando estratégicamente. Hay perlocución cuando el hablante emite un acto de habla con una intención encubierta, no declarada, pues si deja traslucir su propósito perlocucionario éste no tiene lugar: "las perlocuciones han de entenderse como una clase especial de interacciones estratégicas. Las ilocuciones se emplean en este caso como medios en contextos de acción teleológica... Un hablante que actúe teleológicamente tiene que conseguir su propósito ilocucionario de que el oyente entienda lo dicho y contraiga las obligaciones involucradas en la aceptación de la oferta que el acto de habla entraña, sin dejar traslucir su propósito perlocucionario. Esta reserva es lo que presta a las perlocuciones su carácter peculiarmente asimétrico de acciones estratégicas encubiertas".⁽⁵⁾ En estas interacciones al menos uno de los participantes se conduce estratégicamente, engañando al otro sobre sus intenciones. Por lo tanto, las interacciones comunicativas orientadas al entendimiento se consiguen sólo cuando el hablante persigue un fin ilocucionario. Las *acciones comunicativas* son aquellas interacciones lingüísticas en la que los participantes pretenden con sus actos de habla sólo fines ilocucionarios.

(4) HABERMAS, J.: *Teoría de la acción comunicativa*, vol. I, pág. 358.

(5) *Ibid.*, pág. 376.

Cuando hay un acuerdo comunicativamente alcanzado se producen unas consecuencias interactivas de coordinación; pero este acuerdo no se consigue con la fuerza ni con el engaño. Para que exista un acuerdo comunicativamente alcanzado el oyente tiene que entender la emisión, es decir, captar su significado, tomar una postura con un "sí" o con un "no" ante la pretensión de validez vinculada al acto de habla y, finalmente, ha de orientar su acción conforme a las obligaciones convencionalmente establecidas.

Un oyente entiende el significado de una emisión cuando, además de conocer las condiciones de corrección gramatical y las condiciones generales de contexto, conoce las condiciones esenciales bajo las que puede ser motivado por el hablante a tomar una postura afirmativa. Sólo pueden ser considerados como *acciones comunicativas* aquellos actos de habla a los que el hablante vincule pretensiones de validez susceptible de crítica. Por lo tanto, los imperativos, aunque son actos ilocucionarios, no son acciones comunicativas orientadas al entendimiento, porque su pretensión es de poder, en vez de validez, y por ello son, como los actos de habla con fines perlocucionarios, *acciones estratégicas* orientadas al éxito. El vínculo del entendimiento basado en la fuerza de convicción que poseen las razones no se consigue ni con los imperativos ni con los *actos perlocucionarios*.

2. PRETENSIONES DE VALIDEZ Y ARGUMENTACION

En los contextos de *acción comunicativa* los actos de habla pueden ser rechazados o bajo el aspecto de *verdad*, que el hablante reclama para un enunciado, o bajo el aspecto de *rectitud*, que el hablante reclama para su acción en relación con un determinado contexto normativo, o bajo el aspecto de *veracidad*, que el hablante reclama para la mostración que hace de unas vivencias subjetivas a las que él tiene un acceso privilegiado. Los actos de habla son medios para conseguir un entendimiento lingüístico, que es fundamento de una comunidad intersubjetiva donde se logre un consenso que se apoya en un saber proposicional compartido, en un acuerdo normativo y en una mutua confianza en la sinceridad subjetiva de cada uno.

Habermas no considera susceptibles de ser racionales sólo a las emisiones constatativas, es decir, a las que pueden ser verdaderas o falsas, sino también a las acciones reguladas por normas, a las auto-presentaciones expresivas y a las manifestaciones o emisiones evaluativas. La fundamentación de enunciados descriptivos supone la demostración de la existencia de estados de cosas; la fundamentación de enunciados normativos, la demostración de la aceptabilidad de acciones o normas de acción; la fundamentación de enunciados

evaluativos, la demostración de la preferibilidad de determinados valores; la fundamentación de los enunciados expresivos, la demostración de la transparencia de las autopresentaciones.

Los participantes en un proceso de comunicación hacen referencia, con sus emisiones, a tres mundos: al *mundo objetivo*, al *mundo social* y al *mundo subjetivo*. Estos tres mundos fundamentan las tres funciones clásicas del lenguaje: expositiva, apelativa y expresiva. El *mundo objetivo* es el mundo de los estados de cosas existentes, y está integrado por la totalidad de las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos. El *mundo social*, está constituido por la totalidad de las relaciones interpersonales legítimamente reguladas. Al *mundo subjetivo* pertenece la totalidad de las propias vivencias a las que cada cual tiene un acceso privilegiado y que el hablante puede manifestar verazmente ante un público. Hay en Habermas un correlato ontológico, que sirve para fundamentar las pretensiones de validez de los actos comunicativos: “La acción comunicativa se basa en un proceso cooperativo de interpretación en que los participantes se refieren *simultáneamente* a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo aun cuando en su manifestación *sólo subrayen* temáticamente *uno* de estos tres componentes”.⁽⁶⁾

Estos tres mundos no deben ser confundidos con el *mundo de la vida*, el cual está constituido por la tradición cultural compartida por una comunidad. Podemos representarnos el mundo de la vida como un acervo de patrones de interpretación transmitidos culturalmente y organizados lingüísticamente. La práctica comunicativa y la referencia al mundo objetivo, social y subjetivo se realiza desde el horizonte preinterpretado del mundo de la vida, conjunto de supuestos de fondo que se dan por descontado y que se admiten prerreflexivamente, saber contextual que comparten hablantes y oyentes y que determina en gran manera la interpretación de sus emisiones explícitas. El mundo de la vida es el horizonte contextualizador, o el “lugar trascendental”⁽⁷⁾ desde el que los participantes en la comunicación se entienden entre sí sobre algo.

Habermas clasifica los actos de habla teniendo en cuenta que éstos pueden tener pretensiones de *poder* o de *validez*, y que las pretensiones de validez pueden ser de *verdad*, de *rectitud* o de *veracidad*. Según estos criterios, los actos de habla pueden ser: *imperativos*, *constatativos*, *regulativos* o *expresivos*. Los imperativos corresponden a un tipo de acción estratégica orientada al éxito que tiene como función influir sobre un oponente, y cuya pretensión de validez es la eficacia, refiriéndose a un estado que se desea ver realizado en

(6) HABERMAS, J.: *Teoría de la acción comunicativa*, vol. II, pág. 171.

(7) *Ibid.*, pág. 179.

el mundo objetivo. Los constataivos corresponden a una acción orientada al entendimiento, que tiene como función exponer estados de cosas del mundo objetivo, y cuya pretensión de validez es la verdad. Los regulativos corresponden a una acción regulada por normas y orientada al entendimiento, con la que el hablante se refiere a algo en el mundo social común y cuya función es establecer una relación interpersonal legítima y cuya pretensión de validez es la rectitud normativa. A esta clase pertenecen los conmisivos (prometer, garantizar, etc.) y declaraciones (bautizar, nombrar,...) de Searle, junto con los actos de habla institucionalmente ligados (apostar, jurar,...) y los satisfactivos (disculparse, desagraviar, etc.). Los expresivos corresponden a acciones dramáticas orientadas al entendimiento, cuya función es presentarse a uno mismo y con las que el hablante se refiere al mundo subjetivo y cuya pretensión de validez es la veracidad.

Para clasificar los actos de habla Austin se basaba en las distintas clases de verbos realizativos. Searle plantea una clasificación atendiendo a tres criterios: el objeto o propósito ilocucionario, las diferencias entre los estados psicológicos expresados y las diferencias en la dirección de ajuste entre las palabras y el mundo.⁽⁸⁾ Habermas considera que la clasificación de Searle, aunque supone ventajas teóricas con respecto a la de Austin, se limita a la perspectiva del hablante y tiene en cuenta un solo mundo, el objetivo.

Los actos de habla encaminados al entendimiento consiguen establecer un acuerdo o consenso intersubjetivo cuando se aceptan las pretensiones de validez en que se apoyan. Estas pretensiones de validez susceptibles de crítica han de apoyarse en razones, por lo tanto, la racionalidad inmanente a la práctica comunicativa cotidiana remite a la argumentación: "Llamo argumentación al tipo de habla en que los participantes tematizan las pretensiones de validez que se han vuelto dudosas y tratan de desempeñarlas o de recusarlas por medio de argumentos. Una *argumentación* contiene razones que están conectadas de forma sistemática con la *pretensión* de validez de la manifestación o emisión problematizadas. La fuerza de una argumentación se mide en un contexto dado por la pertinencia de las razones".⁽⁹⁾ Se llama racional a una persona que se muestra dispuesta al entendimiento y acude a las "buenas razones" en su discurso. Habermas considera que las emisiones lingüísticas vinculadas a pretensiones de validez son accesibles a un enjuiciamiento objetivo, y ésta es la función de la argumentación. El discurso argumentativo no

(8) SEARLE, J.R.: "Un taxonomía de los actos ilocucionarios" en *Teorema*, vol. VI/1, 1976, págs. 43-77.

(9) HABERMAS, J.: *Teoría de la acción comunicativa*, vol. I, pág. 37.

sólo es exigido por los procesos de aprendizaje en los que se adquieren conocimientos teóricos, sino también por aquéllos en que se investiga sobre temas de moral, en los que se amplía y renueva el lenguaje evaluativo y donde se superan autoengaños y dificultades de comprensión.

Creo que se podría concluir del planteamiento de Habermas que el proceso de socialización por el que uno adquiere conocimientos teóricos, y amplía su visión moral y estética se ha de hacer en una comunidad de comunicación que pretenda la búsqueda cooperativa de la verdad y rectitud, y en un ambiente de sinceridad, donde las pretensiones de validez de las emisiones se apoyan en argumentos; es la fuerza de las razones utilizadas en éstos la que ha de producir la consecución del acuerdo, y no las relaciones de poder. Creo que si se quiere educar ciudadanos que puedan participar en una sociedad democrática y que se guíen por la razón en su búsqueda de la verdad, en su orientación moral y en sus juicios estéticos, que, en una palabra, piensen por sí mismos y no deleguen las cuestiones políticas fundamentales en manos de expertos gestores, es necesario que la escuela y la clase se conviertan en una comunidad de investigación en la que la tolerancia, la comprensión del punto de vista de los demás y la responsabilidad solidaria por buscar los hábitos y criterios de reflexión sean llevados a la práctica. Este objetivo, como veremos en el apartado siguiente, es el que está presente en el proyecto educativo de M. Lipman, para quien la clase ha de ser una auténtica comunidad de búsqueda. También esta propuesta está en la línea de P. Freire, quien dice que la educación ha de proporcionar al hombre medios para lograr una conciencia crítica y que para ello es necesario un método activo y dialogal. El diálogo es, para Freire, una relación horizontal que "se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación."⁽¹⁰⁾ Vygotsky ha demostrado también la importancia de las relaciones de cooperación en el proceso de aprendizaje: dos niños pueden tener la misma edad mental pero distinto desarrollo próximo, y en cooperación cada uno puede resolver problemas destinados a una edad mental más alta que la que tiene, dependiendo del desarrollo mental de cada uno.⁽¹¹⁾

(10) FREIRE, P.: *La educación como práctica de libertad*, Siglo XXI, Madrid, 1980, pág. 104.

(11) VYGOTSKY, L.: *Pensamiento y lenguaje*, La Pléyade, Buenos Aires, 1987, pág. 143.

En Habermas el concepto de acción comunicativa, va a servir también para proseguir con el programa de la Teoría Crítica de la Sociedad, programa que con Horkheimer y Adorno había llegado a un callejón sin salida. El fracaso de la Teoría Crítica en manos de éstos se debe, dice Habermas, a que no dejan de utilizar el *paradigma de la filosofía de la conciencia*. Habermas propone cambiar este *paradigma* por el de la *acción comunicativa*, que sí posibilita una fundamentación no trascendental de la crítica a la sociedad moderna: “El sujeto solitario que se vuelve hacia los objetos y que en el proceso de reflexión se convierte a sí mismo en objeto, es desplazado del puesto central que ocupaba no sólo por la idea de un conocimiento mediado lingüísticamente y referido a la acción, sino también por el nexo de la práctica y la comunicación cotidianas en que están insertos los productos cognitivos, que desde el principio son intersubjetivos y al mismo tiempo cooperativos”.⁽¹²⁾ La filosofía pragmatista y la hermenéutica también han abandonado el horizonte en que se mueve la filosofía de la conciencia.

Para la racionalidad comunicativa, lo paradigmático no es la relación de un sujeto solitario con algo en el mundo objetivo, que puede representarse y manipularse, sino la relación intersubjetiva que entablan los sujetos capaces de lenguaje y acción cuando se entienden entre sí sobre algo. La acción comunicativa sirve a la reproducción cultural, a la integración social y a la socialización. A estos procesos corresponden los componentes estructurales del mundo de la vida que son la *cultura*, la *sociedad* y la *personalidad*. La acción orientada al entendimiento reproduce las estructuras del mundo de la vida, reproducción que puede evaluarse desde el punto de vista de la racionalidad del saber (reproducción cultural), solidaridad de sus miembros (integración social) y capacidad de la personalidad adulta para responder autónomamente de sus acciones (socialización).

Al mismo tiempo, las perturbaciones en el proceso de reproducción se manifiestan como pérdida de sentido, en el ámbito de la cultura, como anomía, en el ámbito de la sociedad, y como psicopatologías, en el ámbito de la personalidad.

Habermas distingue dos modos de integración: *integración social* e *integración sistemática*. En el primer caso el sistema de acción queda integrado mediante un consenso asegurado normativa o comunicativamente alcanzado. De estos ámbitos de acción, que él llama *mundo de la vida*, se desgaja en la época moderna la Economía y el Estado, que funcionan autónomamente, y donde la integración

(12) HABERMAS, J.: “La filosofía como guarda e intérprete”, pág. 256, *Teorema*, XI/4, 1981, págs. 247-267.

es sistemática, efectuándose a través de los medios dinero y poder.⁽¹³⁾

Una Teoría Crítica de la Sociedad tiene que tener en cuenta este desacoplamiento de sistema y mundo de la vida para entender el mundo moderno y para ver los fenómenos de alienación como deformaciones sistemáticamente inducidas en el mundo de la vida.

3. LA COMUNIDAD DE BUSQUEDA DE M. LIPMAN

En 1969 Matthew Lipman, profesor de Filosofía en la Universidad de Columbia, de Nueva York, se decide a elaborar un programa que pretende desarrollar las destrezas básicas de pensamiento desde los primeros años de la escuela y ofrecer materiales para articular una enseñanza de la Etica y un modelo de discusión de los problemas morales riguroso pero no doctrinario. Lipman parte también del supuesto de que los niños se plantean preguntas filosóficas y está convencido de que la Filosofía puede adquirir un papel importante en la educación, desde los primeros años de la infancia, si entendemos el filosofar como ejercicio de un pensamiento riguroso y crítico que trata de aclarar y dar sentido a un variado conjunto de temas que preocupan a los seres humanos.⁽¹⁴⁾

El programa y el currículum que crean Lipman y sus colaboradores se llama *Filosofía para Niños* y consta de siete novelas y otros tantos manuales de ejercicios, cuyo objetivo es enseñar a pensar rigurosamente a los niños y adolescentes de forma crítica y creativa y ayudarles a desarrollar su capacidad de comprensión discutiendo problemas filosóficos (éticos, estéticos, etc.), planteándose el sentido de sus propias vidas y de los acontecimientos y experiencias que la constituyen.⁽¹⁵⁾

(13) HABERMAS, J.: "Un modelo del compromiso del estado social", pág. 10, *Teorema* XIII/1-2, 1983, págs. 9-20.

(14) Los niños tienen la capacidad de asombro que les permite plantearse auténticas preguntas filosóficas con naturalidad, claridad y orden. Esta es la tesis de Gareth B. Matthews: *El niño y la Filosofía*, F.C.E., México, 1983.

(15) El currículum completo consta de las siguientes novelas y manuales para el profesor:
Elfie. Contenido: el descubrimiento de la experiencia. Manual del profesor: *Relacionando nuestros pensamientos*. Nivel: preescolar y 1.º de E.G.B.
Kio y Guss. Contenido: razonamiento sobre la naturaleza. Manual del profesor: *Asombrándote ante el mundo*. Nivel: 2.º y 3.º de E.G.B. Puede utilizarse desde preescolar hasta 5.º de E.G.B.
Pixie. Contenido: descubrir el sentido de nuestro lenguaje. Manual del profesor: *En busca del sentido*. Nivel: 3.º y 4º de E.G.B. Puede utilizarse desde preescolar

En Filosofía para Niños podemos distinguir las siguientes influencias pedagógicas y filosóficas:⁽¹⁶⁾

a) Aportación de Piaget a la psicología evolutiva, pero revisada teniendo en cuenta las contribuciones de Vygotsky sobre el origen social del lenguaje. No se admite, sin embargo, que haya una diferencia cualitativa entre el pensamiento del niño y el del adulto.

b) Sócrates, Vygotsky, George Herbert Mead y, sobre todo, Ch. Peirce influyen en gran manera en la concepción de la clase como comunidad de investigación.

c) Educación activa de J. Dewey. El niño debe ser el sujeto activo de su proceso educativo, que ha de partir de la actividad y los intereses de los alumnos. Filosofía para Niños no es tanto un curso donde “se aprende Filosofía” cuanto donde “se aprende a filosofar”.

d) Pedagogía antiautoritaria, donde se concibe el diálogo como único modelo educativo a través del cual se establecen unas nuevas relaciones, no descendentes, entre el profesor y el alumno. Influencia de Tolstoi y Freire.

e) En los planteamientos filosóficos encontramos influencia, entre otros, de los pragmatistas americanos y de Wittgenstein (*Investigaciones Filosóficas*) y Ryle. Es patente también la influencia de Aristóteles, sobre todo en los aspectos lógicos del programa, pero enriquecido con los análisis de los filósofos del lenguaje ordinario.

Resumiendo, Filosofía para Niños “pone el énfasis en el hecho de que la Filosofía se debería enseñar en el contexto de un grupo y no de forma aislada; en que la clase se debería convertir en una comunidad de búsqueda en la que los estudiantes tomen parte conjuntamente con el profesor para explorar preguntas y temas de su interés; en que aprenden a expresar sus opiniones, a hablar y a escucharse, a

hasta 5.º de E.G.B. (Publicados en el verano de 1989).

El descubrimiento de Harry Sottlemeier. Contenido: Desarrollo de las destrezas básicas de pensamiento. Manual: *Investigación filosófica*. Nivel: 5.º y 6.º de E.G.B. Puede utilizarse desde 4.º a 1.º de BUP. (Ya publicados).

Lisa. Contenido: desarrollo de un pensamiento crítico sobre cuestiones morales. Manual: *Investigación ética*. Nivel: 7.º y 8.º de E.G.B. Puede aplicarse en los tres cursos de BUP y en Formación Profesional.

(Publicado en 1989)

Buki. Contenido: problemas de lenguaje, estética y teoría del conocimiento. Manual: *Escribir, cómo y por qué*. Nivel 1.º y 2.º de BUP y F.P.

Mark. Contenido: problemas de filosofía social y política. Manual: *Investigación social*. Nivel: 2.º y 3.º de bachillerato. Puede utilizarse en los mismos cursos que el anterior. (Publicados en 1990).

Nota: Todo este material está siendo publicado por Ediciones de la Torre, Madrid.

(16) GARCIA MORIYON, F.: “Una propuesta sólida y coherente”, *Revista de Filosofía y de didáctica de la Filosofía*, año V, n.º 5, 1987, págs. 37-56.

comparar en el terreno intelectual unas ideas con las otras, sustituyendo de este modo la competitividad en la clase por el esfuerzo conjunto en construir argumentos".⁽¹⁷⁾

Queda claro, con todo, que aunque Lipman construye un programa para hacer Filosofía con niños y adolescentes, sin embargo su planteamiento metodológico puede ser usado en cualquier asignatura. Se trata de que el niño no aprenda sólo principios matemáticos, o leyes científicas, o hechos históricos, sino que participe en una comunidad donde aprenda a pensar matemáticamente, científicamente, históricamente, filosóficamente.

Hay claras coincidencias entre los trabajos de Habermas sobre la acción comunicativa y los que Lipman lleva haciendo desde hace veinte años aplicados al ámbito educativo, aunque también hay diferencias teóricas, pero que no creo que tengan repercusiones importantes en lo que se refiere a la comunidad de búsqueda. La coincidencia entre ambos creo que se produce por la influencia que en ellos tiene Peirce y Mead. Peirce inició, según Habermas, la crítica a la filosofía de la conciencia y Mead analiza los fenómenos de conciencia desde el punto de vista de cómo se constituyen éstos en el seno de las estructuras de interacción que el lenguaje media, aunque considera la comunicación lingüística casi sólo desde el punto de vista de la coordinación de la acción y la socialización de los individuos, pasando por alto la función de entendimiento y la estructura interna del lenguaje.⁽¹⁸⁾ Para Peirce la ciencia es un proceso de investigación diligente hacia el fondo de la verdad, que brota de un impulso por penetrar en la razón de las cosas y que surge de un estado de duda y de inquietud, que lleva al hombre a buscar la tranquilidad de la creencia. Estas creencias nunca serán definitivas, pues no podemos esperar alcanzar la absoluta certeza, pero sí se puede conocer la verdad en un esfuerzo comunitario, llevado a cabo por una comunidad de investigadores, y guiado por el método científico: "No es «mi» experiencia, sino «nuestra» experiencia, aquello en lo que ha de pensarse; y este «nosotros» tiene posibilidades indefinidas".⁽¹⁹⁾

Lipman está convencido de que las democracias no pueden funcionar sin ciudadanos reflexivos y razonables que sean capaces no sólo de pensar, sino también de pensar por sí mismos. La educación para aprender se ha quedado arcaica y está siendo sustituida por la educación para pensar. Ya no se necesita un ciudadano instruido,

(17) Del discurso de M. Lipman al II Congr s Internacional de Filosofía per a Nens (Santa Cristina d'Aro, Juny, 1987). Publicado en *Bullet  Filosofia* 6/18, N.  0, pág. 23.

(18) HABERMAS, J.: *Teoría de la acción comunicativa*, vol. II, pág. 10-12.

(19) PEIRCE, Ch.: *Mi alegato en favor del pragmatismo*, Aguilar, Buenos Aires, 1971, pág. 71.

sino un ciudadano que piense, y la sociedad moderna está exigiendo a los educadores que doten a los niños de técnicas de pensamiento. Pero hay que empezar desde preescolar.⁽²⁰⁾ La relación entre educación, comunicación y democracia ha sido puesta de manifiesto también insistentemente por J. Dewey, quien ha influido en gran medida en Lipman. Según Dewey la sociedad existe en la transmisión y en la comunicación y los hombres viven en comunidad en virtud de las cosas que tienen en común, lográndose por medio de la comunicación. Para él, las auténticas relaciones sociales son las comunicativas, pero “no sólo la vida social se identifica a la comunicación, sino que toda comunicación (y por tanto toda vida social auténtica) es educativa”.⁽²¹⁾ El grupo ha de estar impregnado de una auténtica comunidad de espíritu, la atmósfera dominante ha de ser de libre comunicación y el maestro ha de orientar el aprendizaje no confundiendo educación con adiestramiento. El método educativo de Dewey consiste en educar en democracia para la democracia.⁽²²⁾

La relación entre pensar y pensar por sí mismo es la que se da entre el todo y la parte. Para que los niños piensen mejor es necesario que sean conscientes de las pautas lógicas de razonamiento, que sepan analizar situaciones, que aprendan a tener en cuenta todos los hechos antes de hacer un juicio, que aprendan a generalizar y a desarrollar hipótesis, etc. Se pueden estudiar los procesos de pensamiento de una forma impersonal y objetiva, y también se pueden aplicar los criterios de un buen pensamiento a cualquier forma de discurso. Pensar por sí mismo exige algo más, implica una reflexión sobre la propia experiencia personal: “Requiere una estimación de los valores personales, así como de la propia identidad personal. Más aún, implica una búsqueda de criterios cada vez más fiables, de tal forma que los juicios que hacemos a lo largo de nuestra vida pueden basarse en unos fundamentos firmes y sólidos”.⁽²³⁾

La diferencia entre pensar y pensar por sí mismo, dice Lipman, es, por ejemplo, la que se da entre el estudio del color y del sonido en una clase de ciencias y la utilización del color y del sonido pintando un cuadro o interpretando un instrumento musical en clase de arte. La única clase de educación apropiada para una sociedad democrática es la que enseña al alumno a pensar por sí mismo.

En la clase los alumnos que siguen el programa de Filosofía para Niños comienzan leyendo un capítulo o episodio de la novela corres-

(20) LIPMAN, M.: “La utilidad de la Filosofía en la educación de la juventud”, pág. 7 *Revista de Filosofía y de didáctica de la Filosofía*, n.º 3, 1985, págs. 7-12.

(21) DEWEY, J.: *Democracia y educación*, Losada, Buenos Aires, 1967, pág. 13.

(22) DEWEY, J.: *¿Cómo pensamos?*, Paidós, Barcelona, 1989, pág. 226.

(23) LIPMAN, M. y SHARP, A.M.: *Investigación ética*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1988, pág. 37.

pondiente y plantean, generalmente en forma de preguntas, los aspectos que les interesan discutir. La misión del profesor se puede resumir en lo siguiente:

a) Ha de seguir en clase la discusión de los temas dictados por los intereses de los alumnos.

b) No ha de sentar cátedra, sino que ha de posibilitar que los alumnos lleguen a la comprensión de los conceptos filosóficos a través del diálogo. Ha de estimularlos para que piensen por sí mismos.

c) Ha de reforzar los conceptos filosóficos mediante los ejercicios del manual.

d) Ha de estimular a los alumnos para que, ayudándose unos a otros, construyan ideas apoyándose en las de los demás.

e) Ha de hacer ver a los alumnos las implicaciones de lo que están diciendo.

f) Ha de ayudar a los alumnos para que tomen conciencia de sus propias suposiciones.

g) Ha de estimular a los alumnos para que justifiquen sus propias opiniones y creencias.

h) Ha de conseguir que todos, incluido él, se escuchen mutuamente.

Dentro de una comunidad de búsqueda el alumno va logrando mayor objetividad en sus planteamientos y creencias, pues aprende a juzgar las cosas y situaciones teniendo en cuenta las perspectivas de los demás. A medida que los niños y adolescentes van aprendiendo a respetarse y a escucharse mutuamente comenzarán a completar una visión más global del mundo que aquélla que se basa sólo en la experiencia personal del individuo. Esto adquiere una gran importancia en la investigación ética. En una comunidad de investigación ética los participantes intercambian ideas, respetan las opiniones mutuamente, utilizan razones y argumentos para defender sus puntos de vista e intentan construir juntos una razonable comprensión de las distintas maneras en que los hombres puede decirse que viven correctamente. En la novela de *Lisa* encontramos unos niños que están intentando diseñar una metodología abierta, pública y racional para tratar los problemas éticos. El fin de la investigación ética no es adoctrinar, sino ayudar a las personas a que comprendan con mayor claridad cuáles son sus opciones morales y cómo éstas se pueden evaluar críticamente. Lipman no nos ofrece un programa de "educación moral", pues no se trata de enseñar a los alumnos ciertos valores particulares, el objetivo es que los niños consideren los valores, prácticas y patrones por los que vivimos y los discutan de forma pública para tener en cuenta todos los puntos de vista: "Es un postulado de la investigación ética que esa discusión y reflexión, cuando se desarrolle en una atmósfera de mutua confianza, sinceridad e imparciali-

dad, puede contribuir más a formar la responsabilidad y la inteligencia morales en los niños que ningún otro sistema que se limite a familiarizarlos con las “normas” y que insista en que ellos “cumplan con su deber”.⁽²⁵⁾

(24) LIPMAN, M. y otros: *Investigación filosófica*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1988, págs. 13 y ss.

(25) LIPMAN, M. y SHARP, A.M.: *Investigación ética*, pág. 23.