

# ENSEÑAR A PENSAR

Prof. Juan Antonio Pérez López<sup>1</sup>

## Introducción

Llevo dedicados a la enseñanza unos treinta y cinco años de mi vida. Suelo decir que cada vez estoy más seguro de que las personas aprenden, y que cada vez estoy menos seguro de saber qué es lo que hace que aprendan. También suelo decirle a mis alumnos, sobre todo a alguno de ellos, que veo con gran claridad que ha aprendido mucho, pero veo igualmente claro que yo no se lo he enseñado, que lo más que he hecho es ayudarle a aprenderlo. En medio de todas estas ambigüedades, sin embargo, ha ido cristalizando en mí una profunda convicción acerca de un punto concreto: no me cabe ninguna duda de que cuanto más hayan aprendido mis estudiantes, más he aprendido también yo. Además, la "naturaleza" de lo que he aprendido no es fácilmente definible, pero me resulta evidente que es algo muy valioso, algo que trasciende con mucho el contenido de los saberes científicos particulares y, por supuesto, que no tiene relación directa con la materia o ciencia particular que haya podido estar tratando de enseñar. Lo mismo me ha ocurrido a la hora de enseñar matemáticas que a la hora de enseñar filosofía, pasando por la antropología o la sociología aplicadas a la dirección de organizaciones humanas.

Hace unos treinta años tuve la suerte de diseñar un curso para el primer año del programa Master en Dirección de Empresas del IESE cuyo nombre original fue el de "Análisis de Casos" (y que todavía se sigue impartiendo bajo el título de "Análisis de Situaciones de Negocios"). Si me permito entretenerles con esta experiencia personal es porque lo que aprendí en aquellos años— más o menos los diez en que fui el único responsable de ese curso, hasta que lo recogió la segunda generación de profesores que se habían formado junto a mí— fue decisivo para toda mi investigación posterior. Muchos de los alumnos que tuve entonces todavía recuerdan ese curso y, cuando les pregunto qué aprendieron, su respuesta puede sintetizarse, más o menos, diciendo que ellos estiman que *"aprendieron a pensar con más rigor a la hora de enfrentarse con decisiones concretas"*.

En aquella época yo entendía que el curso no era más que un curso acerca de algo que llamaba "lógica existencial aplicada a problemas de acción", Trataba de desarrollar el hábito de razonar rigurosamente a la hora de elegir entre planes de acción alternativos cuando el decisor intentaba la resolución de un problema real concreto. Lo que más me divertía era el empeño de algunos estudiantes para aplicar los métodos que utilizábamos en el curso para abordar temas tan personales cómo —en uno de los casos que recuerdo— el decidir qué era mejor, si casarse al final del primer año del Master o, por el contrario, esperar a la graduación antes de contraer matrimonio.

He tenido que pasar más de veinte años de investigación sobre un tema que ahora llamo "antropología analítica" —investigación cuyos resultados aparecen en un libro sobre la "Teoría de la Acción Humana en las Organizaciones", que fue publicado en 1991— para llegar a darme cuenta de que un enfoque sistemático del conocimiento humano como instrumento que facilita la toma de decisiones para la resolución de problemas reales —problemas de acción—, no es tan sólo útil para el análisis de la acción que realizan los directivos a la hora de gobernar personas, sino que es también un punto de partida extraordinariamente fructífero para entender toda la acción humana. Encontré que esa línea de pensamiento suponía una "revolución paradigmática" que sustituía la concepción aristotélica del ser humano cómo "animal racional" por otra más general que concibe al ser humano cómo "resolvidor de problemas reales". Mi "antropología analítica" trata de modelizar la acción de las personas identificando los "constructos" que han de estar presentes en el ser humano para que éste sea efectivamente capaz de resolver sus problemas.

Cómo no podía menos de ocurrir, gran parte de esos "constructos" coinciden con los que introduce

---

<sup>1</sup> [https://es.wikipedia.org/wiki/Juan\\_Antonio\\_Pérez\\_López](https://es.wikipedia.org/wiki/Juan_Antonio_Pérez_López), donde puede encontrarse recomendaciones bibliográficas.

Aristóteles en su *Ética a Nicómaco* con el fin de explicar el proceso por el que los seres humanos pueden lograr su felicidad (al fin y al cabo, el logro de lo que él llama felicidad no es más que la resolución del problema más importante que tiene cualquier persona). Mi enfoque analítico, sin embargo, parece que puede ofrecer la posibilidad de realizar ciertas distinciones que permiten comprender mejor tanto el contenido de dichos "constructos" como el modo en que operan. En mi intervención voy a intentar aplicar, aunque sin entrar en los detalles técnicos que serían necesarios para hacerlo rigurosamente, mis categorías analíticas a la clarificación del problema que nos ocupa: enseñar a pensar.

### **Sobre el significado de "PENSAR"**

Si tuviese que enunciar en categorías aristotélicas el "enseñar a pensar" elegiría, sin duda alguna, la expresión "enseñar sabiduría". Me parece que, dentro del esquema de Aristóteles, no cabe la confusión entre "razonar" y "pensar" y, aún menos, la confusión entre cualquiera de estas realidades y las de "calcular" y/o "imaginar". Por supuesto que el ser humano también piensa a la hora de calcular y razonar, pero la cuestión no es ésta sino, más bien, la de en qué otra cosa consiste el pensar aparte de todo lo que sea simple calcular, imaginar y razonar.

Contra lo que pueda parecer a simple vista, la cuestión no es una cuestión de nomenclatura, ni tiene nada que ver con la semántica, con un simple ponerse de acuerdo sobre qué nombre le damos a realidades que todos conocemos suficientemente. Se trata, por el contrario, de una cuestión básica de carácter antropológico y metafísico. La concepción que se tenga acerca de en qué consiste pensar incluirá necesariamente unos supuestos acerca de en qué consiste el ser persona, en qué consiste la realidad, y cuál es la función del conocimiento de la persona y cómo éste ha de operar a la hora de hacerse con la realidad.

Con el fin de evitar desarrollos teóricos, que estarían fuera de lugar en estos momentos, me parece que puedo partir de una noción del pensar que está muy próxima a nuestra experiencia inmediata, y que es lo suficientemente rigurosa como para servir a nuestros análisis. Voy a llamar pensar a aquella actividad de la persona por la que adquiere y usa conocimientos con el fin de resolver sus problemas personales.

Con este punto de vista, es evidente que los cálculos, raciocinios, imaginaciones, etc., son actividades instrumentales del pensar, pero que el mismo pensar es algo más profundo. Es algo que trata de unificar todos aquellos procesos al servicio de una finalidad: la resolución de algún problema personal concreto.

Antes de seguir avanzando en las consecuencias que se derivan de esta concepción, me gustaría poner de relieve su similitud con la noción de prudencia en Aristóteles. Lo que estoy llamando pensar no es otra cosa más que el proceso deliberativo necesario para el ejercicio de la prudencia.

Ahora bien, si el propósito de la educación es el preparar a una persona para la vida, es evidente que su objetivo inmediato ha de ser el desarrollo de la prudencia en el educando; parte esencial del desarrollo consiste, precisamente, en mejorar sus procesos deliberativos y, por lo tanto, implica que aprenda a pensar correctamente.

He querido mostrar someramente la conexión entre el pensar –cuando se entiende como una actividad por la que una persona adquiere y usa sus conocimientos con el fin de resolver sus problemas–, la prudencia –entendida en el sentido aristotélico–, y el propósito de la educación –vista como una preparación para la vida– porque, con esa concepción acerca de lo que es pensar, es fácil darse cuenta que muchas teorías educativas vigentes ni siquiera se plantean el problema de enseñar a pensar. Se puede entonces concluir que, quiéranlo o no, están preparando personas para ser imprudentes y, por lo tanto, mal equipadas para orientar su propia vida.

Y no me estoy refiriendo tan sólo a aquellas teorías triviales que tienden a reducir la educación a la transmisión de informaciones o de descripciones acerca de la realidad. Me refiero también a aquellas que suponen que el objetivo de la educación consiste en enseñar a razonar siguiendo los procesos rigurosos típicos del conocimiento científico. Las primeras son hijas de una mentalidad materialista, mientras que las segundas son el producto de una mentalidad racionalista. Ambas mentalidades son incapaces de plantear –y no digamos de resolver– el problema del desarrollo humano dentro de sus categorías conceptuales. Son, por lo tanto, inadecuadas para preparar a una persona para resolver sus problemas vitales.

La raíz de las limitaciones de todos esos enfoques de la educación se encuentra en su concepción de cómo opera un ser humano, es decir, en los supuestos antropológicos –explícitos o implícitos– de los que parten. El hecho ha sido repetidamente señalado por muchos filósofos de base aristotélica que, muy acertadamente, ponen de relieve la visión reductiva del ser humano que subyace aquellas teorías.

Por mi parte, querría tratar con el problema que nos ocupa desde un punto de vista diferente al estrictamente filosófico. Es el punto de vista de lo que antes he denominado "antropología analítica". Si estoy en lo cierto, lo que encontraremos no será algo distinto a lo que nos muestre un correcto análisis filosófico, pero sí que será más operativo, es decir, más cercano a la aplicación práctica. En definitiva, nuestro análisis tendría que conducirnos a una descripción del proceso a través del cual se desarrolla la prudencia, y a cómo ese proceso puede ser influido por la acción educativa.

### **Dinámica de la acción humana**

Nuestro punto de partida ha de ser un "modelo" que describa cómo funciona el ser humano. El modelo completo que desarrollo en el libro que antes he mencionado no puede ser manejado en el ámbito de esta intervención; me limitaré a presentar una versión muy reducida, pero que pienso puede ser suficiente para nuestro propósito<sup>2</sup>.

### **Racionalidad y virtualidad**

Tenemos amplia evidencia acerca de que las informaciones o datos abstractos que poseemos sobre realidades que no conocemos experimentalmente, influyen en nuestras decisiones de modo muy diverso a como lo hacen los conocimientos que, por haber sido adquiridos a través de nuestras propias experiencias, forman parte de los recuerdos de nuestra memoria. Vamos a denominar motivación espontánea al impulso que siente una persona para actuar sobre la base de aquello que conoce experimentalmente. Los datos abstractos no experimentados no influirán, por lo tanto, en la formación de esa motivación espontánea, que surge automáticamente en las personas, impulsándolas a actuar de una u otra manera. dependiendo de las circunstancias concretas en que se encuentren.

Los animales actúan siguiendo únicamente los impulsos de su motivación espontánea, es decir, sobre la única base de los recuerdos que están contenidos en su memoria. Los seres humanos pueden modificar ese impulso acudiendo a las informaciones abstractas que poseen acerca de realidades que aún no han experimentado. Podría, en consecuencia, hablarse de una motivación racional, distinta de la motivación espontánea, en el caso de los decisores personales. La motivación racional sería la "fuerza impulsora" de la acción para "adaptarla" a las informaciones abstractas que posea el decisor.

Lógicamente, la motivación racional tendría que "controlar" de algún modo el impulso de la motivación espontánea, para poder "imponer" la ejecución de una acción distinta de aquella para la cual el impulso espontáneo es máximo. Pues bien, para que ese control pueda tener lugar, el decisor necesita unas capacidades que generen, a partir de los datos abstractos que dicho decisor posea, esa

---

<sup>2</sup> Es el que utilizo en Fundamentos de la Dirección de Empresas (Rialp, 1993).

fuerza operativa que hemos llamado "motivación racional". Desde Aristóteles, esas capacidades han sido identificadas, y reciben el nombre de virtudes. Las virtudes son, pues, cualidades de las personas que las capacitan para adecuar sus comportamientos a lo que conocen abstractamente, aunque lo que estén sintiendo (motivación espontánea) tienda a impulsar sus acciones en otra dirección. Esas cualidades, las virtudes, se desarrollan como producto de un tipo concreto de aprendizaje que el decisor puede conseguir a través de la experiencia.

En Aristóteles ya encontramos la distinción entre **virtudes operativas** y **virtudes morales**. Las primeras se refieren a todo ese conjunto de habilidades prácticas que facilitan el hacer las cosas correctamente (por eso se utiliza la expresión virtuoso para hablar de una persona que maneja muy bien un determinado instrumento). Esas virtudes son las determinantes del aprendizaje operativo, es decir, las que le permiten a una persona el desarrollo de aquellas habilidades.

Las **virtudes morales** determinan el querer eficaz de los decisores. Les capacitan para querer efectivamente algo que, a través de las informaciones abstractas que poseen al respecto, encuentran que es conveniente para ellos, aunque no les resulte atractivo desde el punto de vista de lo que sienten espontáneamente. En la figura 1 tratamos de expresar gráficamente lo que venimos diciendo<sup>3</sup>.

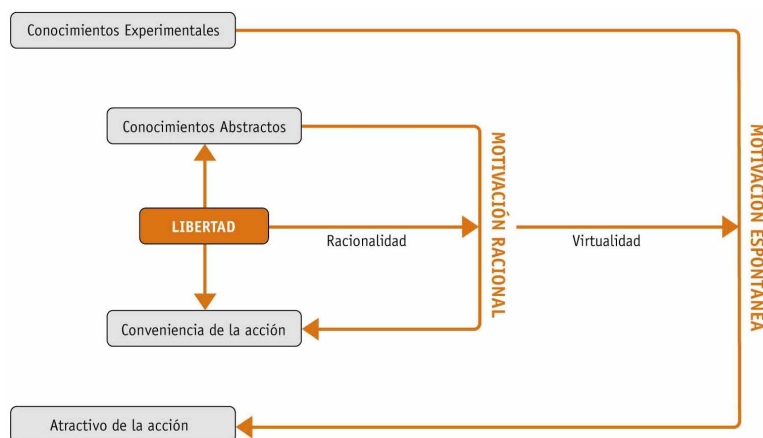


Figura 1

Precisamente lo que se suele entender al hablar de libertad, es la capacidad de las personas para generar una energía que les permite auto determinarse a la hora de actuar, es decir, que les permite actuar de acuerdo con *lo que quieren*, aunque para ello tengan que controlar los impulsos automáticos que les están empujando en otra dirección. El esquema pone de relieve que la energía de la libertad no opera directamente: se transmite a través de las *virtudes morales*. Por esa razón, las virtudes morales determinan la capacidad efectiva del decisor para querer eficazmente, es decir, para que su querer influya realmente en su actuar y tenga, por lo tanto, consecuencias operativas y no se quede en el plano de los *deseos ineficaces*<sup>4</sup>.

La aplicación de la libertad para elaborar y manejar las informaciones abstractas poseídas por el decisor con el fin de llegar a obtener datos acerca de la conveniencia de las acciones, implica unas

<sup>3</sup> En dicha figura aparece la Libertad como origen de la fuerza que impone la motivación racional, ejercitando el oportuno control sobre el impulso de la motivación espontánea, a través de las **virtudes morales**, que en el esquema hemos descompuesto en racionalidad y virtualidad. El esquema intenta representar que la virtualidad transforma en motivación actual operativa a la motivación racional, a través del control del impulso de la espontánea.

<sup>4</sup> No es difícil demostrar que se incurre en contradicción si se supone que la libertad determina directamente la acción que realiza un decisor, es decir, si se supone que la libertad capacita a un decisor para hacer lo que quiera. Le capacita tan sólo para querer lo que quiera.

operaciones muy distintas a las que aplican la libertad para el control de los impulsos espontáneos. Resulta, pues, necesario distinguir dentro de las *virtudes morales* esos dos aspectos. De ahí, la separación que hemos establecido entre *racionalidad* y *virtualidad*.

La primera expresa la capacidad del decisor para usar correctamente sus datos abstractos con el fin de valorar las alternativas entre las que va a elegir. La segunda expresa su capacidad para querer eficazmente dichas alternativas (no hay que olvidar que cada una de ellas puede representar muy distintos sacrificios respecto a la *motivación espontánea*).

A pesar de la aparente complejidad del proceso que hemos descrito, querríamos resaltar que lo que dicho proceso explica es un conjunto de experiencias que están entre las más comunes de los seres humanos. El impulso a seguir durmiendo cuando suena el despertador –la acción más atractiva para el que se despierta aún con sueño–, frente al hecho de vencer la resistencia del impulso y levantarse para ir al trabajo –acción más conveniente, dadas las repercusiones que se padecerían de no hacerla–, es un ejemplo trivial, pero frecuente, del tipo de conflictos al que nos estamos refiriendo.

Lo que, en términos coloquiales, se suele llamar la "fuerza de voluntad" de una persona para la resolución de esos conflictos, se acerca bastante a lo que hemos llamado "virtualidad". Cualquier madre de familia sabe, y así se lo argumenta no pocas veces a sus hijos, que si no se "sacrifican" venciendo esas resistencias ahora que son pequeños, cuando sean mayores serán unos inútiles carentes de fuerza de voluntad (no habrán aprendido a comportarse adecuadamente, es decir, no habrán desarrollado su virtualidad). Son estas experiencias tan comunes las que sirvieron de base a Aristóteles para desarrollar su teoría de las virtudes, expuesta, sobre todo por lo que respecta a las virtudes morales, en su *Ética a Nicómaco*.

Los hábitos de pensamiento de una persona quedan recogidos en lo que hemos llamado su *racionalidad*. Se estará enseñando a pensar en la medida en que se esté ayudando al crecimiento de la racionalidad, es decir, en la medida en que se esté consiguiendo que una persona maneje correctamente la información abstracta que posea con el fin de resolver cualquier problema concreto que tenga. El proceso incluye también, en su caso, la búsqueda de información abstracta que sea accesible y pueda facilitar la resolución del problema.

Hemos de resaltar dos cuestiones de fundamental importancia. La primera se refiere a que la racionalidad es un hábito, es una realidad dentro de la persona cuyo crecimiento o decrecimiento se consigue tan sólo resolviendo problemas reales, es decir, problemas que tiene una persona, que afectan a su satisfacción, y para cuya resolución se siente impulsado a realizar acciones que incrementen su grado de satisfacción. Los problemas abstractos o teóricos no son problemas reales. Pueden formar parte de un problema real si de su resolución depende que una persona obtenga o no una cierta satisfacción tal como, por ejemplo, aprobar un examen (en cuyo caso el problema real sería aprobar el examen en cuestión, lo que también podría normalmente conseguir a través de medios distintos a la resolución del citado problema teórico).

A la luz de esta observación es útil pensar que es lo que le puede ocurrir a la racionalidad de un alumno cuando su problema real en una clase no tiene nada que ver con lo que el profesor pretende enseñarle. En esos casos su problema real puede ser cómo evitar el aburrimiento sin llegar a ser castigado por lo que haga para conseguirlo. Lo normal será que, si la situación se repite un suficiente número de veces, esté aprendiendo a pensar del modo característico propio de esa corrupción de la prudencia que clásicamente recibe el nombre de astucia.

Es por ello condición necesaria, aunque no suficiente, para que un alumno aprenda a pensar, es decir, para que desarrolle su racionalidad, el que exista una conexión, conscientemente percibida por él, entre lo que el profesor trata de hacerle aprender y la resolución de los problemas vitales que le afectan. En definitiva: el aprender lo que el profesor quiere enseñarle ha de convertirse en un problema real para el alumno. Volveremos más adelante sobre esta cuestión porque, para avanzar en el tema, nos será de gran ayuda el tratar con la otra cuestión que más arriba hemos mencionado.

### Eficacia, eficiencia y consistencia de las acciones

La cuestión se refiere a la condición suficiente para el desarrollo de la auténtica racionalidad, para que los hábitos de pensamiento que se adquieran sean correctos (prudencia y no astucia). La cuestión podría ser formulada del siguiente modo: ¿en qué consiste el manejo correcto de la información contenida en el conocimiento abstracto? ¿cómo se distingue del manejo incorrecto?

La primera contestación que se nos ocurre es tan evidente que parece una tautología: la información se ha manejado correctamente si, a través de ella, la persona llega a identificar qué acción ha de realizar para conseguir los resultados que quiere obtener (la capacidad de poner en práctica esa acción ya no depende tan sólo del uso de la información sino de la virtualidad).

Ocurre, sin embargo que, a poco que pensemos en ello, vemos que la acción de una persona, cuando le sirve para interaccionar con otra u otras personas, tiene distintos tipos de resultados o consecuencias. Todos y cada uno de esos resultados pueden constituir una poderosa fuente de motivación, es decir, pueden ser directamente buscados por la persona que actúa y ser, en consecuencia, motivos para que realice la acción.

Pero, por otra parte, puede perfectamente ocurrir que una persona realice la acción buscando directamente tan sólo alguno o algunos de esos resultados. Naturalmente que no por ello dejarán de producirse también los demás resultados. Precisamente esa es la razón que nos obliga a introducir la noción de corrección de un plan de acción. Diremos que un plan de acción es correcto tan sólo cuando aquellas consecuencias de su ejecución que no han sido directamente buscadas por el decisor, no producen la aparición de un problema más grave que el resuelto por la aplicación del plan.

Como vamos a ver a continuación, todos los posibles resultados de la aplicación de un plan de acción entre personas pueden ser sintetizados en tres categorías o tipos de resultados que son distintos entre sí e irreducibles.

Para ver por qué es así, e identificar cuáles son los resultados que corresponden a cada una de dichas categorías, basta con que observemos que se puede concebir la acción humana como un proceso de interacción (acción-reacción) con un entorno que, en general, también será humano, es decir, formado por otra u otras personas. El esquema mínimo para conceptualizar esa interacción será el indicado en la figura 2.

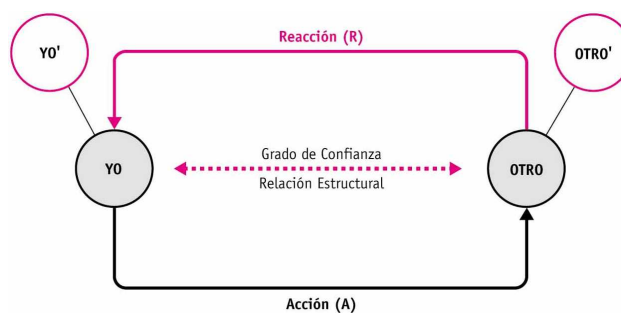


Figura 2

La primera característica de unos agentes personales que interaccionan entre sí es que, en términos generales, pueden aprender como consecuencia de las experiencias que vayan teniendo al interaccionar. Es decir, si tanto la acción del agente activo como la reacción del agente reactivo son producidas por la decisión que cada uno de ellos ha tomado en un momento dado; las respectivas experiencias pueden llevarles a la conclusión de que han de modificar sus decisiones en la siguiente interacción.

Por ejemplo, si el agente activo ha entregado un producto determinado (acción) al agente reactivo, consiguiendo con ello una cierta contraprestación (reacción) por parte del agente reactivo, la experiencia que ambos agentes han tenido al realizar el intercambio puede tener multitud de consecuencias desde el punto de vista de sus posibles interacciones futuras. Puede haber producido desde un cambio de actitudes por el que alguno de ellos ya no quiera en modo alguno repetir la interacción (piensa que ha sido estafado por el otro). hasta un crecimiento mutuo del interés para seguir interaccionando.

En realidad, casi la única posibilidad que "a priori" podría descartarse. es la de que la relación entre ambos agentes no cambiase en absoluto como consecuencia de las experiencias que van a tener al realizar la interacción.

Llamaremos aprendizaje a cualquier tipo de cambio que ocurra en el interior de las personas que han realizado la interacción, como consecuencia de las experiencias que han tenido al ponerla en práctica, siempre que dicho cambio sea significativo para la explicación de las futuras interacciones. Para recoger todas las consecuencias que han sido producidas por la ejecución de una acción por parte del agente activo, hemos de distinguir tres tipos de consecuencias o resultados de esa acción:

**Resultados extrínsecos:** La propia interacción.

**Resultados internos:** Aprendizaje del agente activo.

**Resultados externos:** Aprendizaje del agente reactivo.

Un agente activo intenta realizar planes de acción para resolver sus problemas, es decir, para lograr satisfacciones. A la satisfacción lograda por la ejecución de un plan de acción la llamaremos eficacia de ese plan de acción. Es decir, el grado de eficacia de un plan de acción no es más que el grado de satisfacción logrado por la persona al realizarlo y, en consecuencia, expresa el valor de los resultados extrínsecos producidos por el plan para el agente activo.

Llamaremos eficiencia de un plan de acción a los 'cambios que el aprendizaje produce en el agente activo, en cuanto estos cambios influyan en las futuras satisfacciones que pueda alcanzar dicho agente a través de sus interacciones con el mismo agente reactivo. La eficiencia de un plan expresa, pues, el valor para el agente activo de los resultados internos producidos por la ejecución del plan.

Llamaremos consistencia de un plan de acción, a los cambios que el aprendizaje produce en el agente reactivo, cuando esos cambios influyen en las futuras satisfacciones que puede alcanzar el agente activo a través de sus interacciones con dicho agente reactivo. La consistencia de un plan expresa, por lo tanto, el valor para el agente activo de los resultados externos producidos por la ejecución del plan.

El sencillo esquema lógico del que hemos partido para el análisis de las consecuencias de la acción de una persona, cuando interacciona con otras personas, pone inmediatamente de relieve que existen dos tipos de consecuencias –las que hemos recogido dentro de la eficiencia y consistencia de un plan de acción– que expresan lo qué las personas aprenden al interaccionar entre ellas.

Esos aprendizajes pueden tener un gran valor para el agente activo, es decir, pueden tener una gran influencia en el logro de sus satisfacciones futuras. Por eso, no es nada extraño que la consecución de dichos aprendizajes pueda ser un objetivo explícitamente buscado por las decisiones de una persona. Como antes hemos dicho, también puede ocurrir que ambos aprendizajes no sólo no sean buscados, sino que sean, por el contrario, ignorados a la hora de tomar las decisiones. Naturalmente que, en principio, la interacción producirá los cambios correspondientes, con independencia de que el decisor lo quiera o no lo quiera. Si, más tarde, resulta que los cambios ocurridos no le satisfacen, lo único que habrá pasado es que su decisión fue incorrecta.

En definitiva, pues, el logro de cualquiera de aquellos tres tipos de resultados, o de todos ellos simultáneamente, puede llegar a ser motivo de las decisiones de una persona, es decir, puede ser un logro intentado por sus decisiones. Tenemos, por lo tanto, tres tipos de motivos para la acción personal:

**Motivos extrínsecos:** Aspectos de la realidad que determinan el logro de satisfacciones que se producen por las interacciones.

**Motivos intrínsecos:** Aspectos de la realidad que determinan el logro de aprendizajes del propio decisor.

**Motivos trascendentes:** Aspectos de la realidad que determinan el logro de aprendizajes de las otras personas con las que se interacciona.

Es evidente que el logro del propio aprendizaje es un poderoso motivo impulsor de las acciones humanas. Puede, sin embargo, resultar algo más extraña la inclusión del aprendizaje de otras personas como posible motivo impulsor de la acción.

Por supuesto que no nos falta experiencias respecto a la presencia de esos motivos en la acción humana. No es infrecuente el caso de personas que, generosamente, dedican sus esfuerzos para ayudar a otras. Incluso, para un observador sagaz, no es difícil encontrar, en el trasfondo de la mayoría de las decisiones humanas, rastros de la presencia de ese tipo de motivos que hemos llamado trascendentes. Probablemente, el egoísmo puro es tan raro como el altruismo puro. Algún oscuro instinto nos advierte, muy acertadamente, de la imposibilidad de relaciones estables entre los seres humanos si se prescindiese totalmente de las consecuencias que las propias acciones tienen para otras personas.

Lo normal es que en cualquier acción esos tres tipos de motivos estén presentes. Un profesor, por ejemplo, es normal que al atender a sus alumnos lo haga por esos tres tipos de motivos, es decir: cobrar unos honorarios, desarrollar su calidad profesional (aprender a enseñar) y conseguir que los alumnos aprendan algo concreto.

Naturalmente, el peso de cada uno de este tipo de motivos es diferente para cada persona: siempre habrá profesores que piensen más en sus honorarios, mientras que otros pensarán más en el aprendizaje de los alumnos. Y eso es válido para cualquier profesional, porque lo es para cualquier acción de cualquier ser humano.

Precisamente, la calidad motivacional de una persona es igual a la sensibilidad que esa persona tiene para ser movida por cada uno de aquellos tipos de motivos. Incluso en el lenguaje ordinario se suele decir que una persona es «muy humana» cuando juzgamos que tiene muy en cuenta lo que les ocurre a otras personas y está siempre dispuesta a ayudarlas –lo que implica que en su motivación pesan mucho los motivos trascendentes–. Por el contrario, decimos que una persona es muy egoísta –poco humana– cuando tan sólo busca en sus acciones la satisfacción propia, sin tener en cuenta el daño o las dificultades que pueda causar a los demás.

### **Racionalidad y Evaluación de la consistencia**

Ahora ya estamos capacitados para dar una respuesta a nuestra pregunta acerca de en qué consiste usar correctamente la información abstracta o, lo que es equivalente, en qué consiste pensar bien. A la hora de resolver un problema real cualquier persona está impulsada a "hacer algo para resolverlo". Podría no pensar nada y, simplemente, dejarse llevar por sus impulsos inmediatos, es decir, por lo que siente, por lo que hemos llamado su motivación espontánea.



La mayoría de las veces, sin embargo, utilizará sus conocimientos e, incluso, buscará ampliarlos, para descubrir posibles modos de actuar (generación de planes de acción), intentará hacerse una idea de lo que le podría ocurrir caso de aplicarlos (evaluación de los planes de acción) y, por último, elegirá alguno de ellos en concreto (decisión). Todo el proceso mental que la persona realiza desde que siente el problema hasta que decide poner en práctica un plan de acción concreto, es lo que llamamos pensar. Esta noción de lo que es pensar es tan inmediata que es la que todos utilizamos cuando, para corregir a un niño que actúa un poco alocadamente –respondiendo de modo espontáneo a los impulsos inmediatos que le llegan desde dentro o desde fuera– le decimos: ¡es que no piensas en lo que haces!

Como antes hemos dicho, tanto los conocimientos abstractos como sus conexiones lógicas a través de los razonamientos, los datos meramente informativos e, incluso, la composición de datos a través de la imaginación, pueden ser elementos que formen parte del proceso de pensamiento. Por esa razón suelen darse actividades educativas que buscan desarrollar alguno de esos elementos (por ejemplo, la enseñanza de ciencias o técnicas). Repetimos, sin embargo, que lo esencial del pensar, y lo más difícil de conseguir, es el uso correcto de todos esos elementos en la resolución de cualquier problema concreto con el que se enfrenta el sujeto pensante.

Puede ser demostrado, aunque no me detendré en ello porque nos llevaría a profundidades teóricas de escaso interés en estos momentos, que, en el caso de decisores personales que aprenden con sus decisiones, lo verdaderamente importante es evitar el uso incorrecto de lo que ya conocen, y que carece de sentido plantearse el problema del uso óptimo (es decir, el más correcto) de sus conocimientos.

Pues bien, los conocimientos que se tengan son usados de modo incorrecto cuando no se aplican para evaluar todos los resultados que se siguen de la puesta en práctica del plan de acción que se decida ejecutar. En definitiva: el uso correcto de los conocimientos implica que el sujeto los aplique para evaluar tanto la eficacia como la eficiencia y la consistencia de sus acciones. En la medida en la que prescinda de alguna de esas –dimensiones, sus decisiones estarán tomadas con un mayor o menor grado de falta de racionalidad. Si la dimensión de la que prescinde es la consistencia de la acción, fijándose únicamente en la eficacia y la eficiencia, el hábito que irá adquiriendo es la astucia, es decir un hábito de irracionalidad estructural.

En términos coloquiales puede resumirse todo lo anterior diciendo que una persona desarrolla su racionalidad en la medida en que aprende a tomar decisiones para resolver cualquier problema concreto, siempre que tenga en cuenta cuál puede ser el impacto de dicha decisión en todas las otras personas que sean afectadas por la acción que decida realizar. Si al valorar sus acciones no tiene en cuenta este impacto, lo que desarrolla es un hábito de irracionalidad y, cuanto más éxito tenga al resolver el problema concreto, mayor será la adquisición de modos de comportamiento irracionales –astucia– que tenderán a destruirle como persona (irán haciéndole progresivamente más incapaz de tener satisfacciones afectivas).

Finalizaremos nuestro análisis del proceso dinámico que siguen las personas para actuar poniendo de relieve que la decisión racional, es decir, la elección de una acción a través de una evaluación completa de sus posibles consecuencias, llevará frecuentemente al sujeto a tener que enfrentarse con un conflicto inter–motivacional. No será extraño que las acciones más atractivas desde el punto de vista de la solución de su problema concreto inmediato sean acciones no aceptables desde el punto de vista de su consistencia (las consecuencias que tendrían para otras personas). La puesta en práctica de acciones no inconsistentes requerirá en esos casos, por lo tanto, el ejercicio de la virtualidad.

### **Aplicaciones para la educación**

Del análisis que acabamos de llevar a cabo se desprenden algunas consecuencias importantes para el proceso educativo. Afectan tanto a lo que se incluye en el apartado de la formación del conocimiento (enseñar a pensar) como en el de la formación de la voluntad (transmisión de los valores o desarrollo de las virtudes).

La primera, y tal vez más importante, de las consecuencias que se desprenden de nuestra modelización es que no cabe una separación entre ambas cosas (pensamiento y virtudes). La racionalidad y la virtualidad que aparecen en nuestro modelo son realidades distintas pero no son realidades separables. El proceso dinámico que hemos modelizado pone de relieve la conexión entre ambas, y permite analizar el contenido que subyace a la clásica formulación de que "sin prudencia no hay virtud, y sin virtud no hay prudencia".

Cuando se reconoce que el fin natural del pensar es la elección de una acción para resolver un problema, surge de modo inmediato que, en los casos en que una persona carece del grado de virtualidad necesario para ejecutar esa acción, lo primero que habría que intentar es volver al primer estadio del proceso de pensamiento para procurar generar alguna otra alternativa que implique un menor sacrificio desde el punto de vista de la motivación espontánea.

Ese camino es el inverso al seguido en todas esas ocasiones en que se usan premios y/o castigos para hacer que crezca la motivación espontánea hacia la acción requerida. Aquel camino busca desarrollar la racionalidad y la virtualidad. Este otro, en el mejor de los casos (que es aquél en el que no queda más remedio que usarlo para evitar que la persona haga algo que le dañarla), lo más que consigue es que aquellas no disminuyan.

Aunque el tema de la conexión entre racionalidad y virtualidad sea el más importante para la formación integral de las personas, también es el más difícil de explorar. Por ello, vamos a limitarnos a tratar con las consecuencias más elementales, que se extraen de la modelización reducida que hemos manejado, respecto al tema que directamente nos atañe –enseñar a pensar–, aunque terminaremos el estudio con algunas observaciones respecto a la transmisión de valores y desarrollo de las virtudes.

### **Sobre el "enseñar a pensar"**

La formación de una persona en el plano cognoscitivo tiene como finalidad el perfeccionamiento de su racionalidad. El proceso educativo ha de orientarse, por lo tanto, a capacitarle para tomar las decisiones que tendrá que tomar para resolver los problemas con los que se supone que habrá de enfrentarse.

Tanto la mera información como los conocimientos abstractos que se obtengan a través del dominio de las ciencias son material muy útil para ser aplicado a la hora de tomar decisiones. Por esa razón una parte de cualquier curriculum educativo incluirá la transmisión de esos tipos de conocimiento abstracto y, sobre todo, el desarrollo de habilidades para saber buscarlos cuando se piense que se necesitan. El único reto que aparece para la pedagogía, al aplicar nuestros análisis a esta parte del proceso educativo, se refiere a algo que es bien conocido: hay que intentar que el alumno busque el aprendizaje por motivos intrínsecos, es decir, convencido de que vale la pena que aprenda lo que le quieren enseñar. Por supuesto que el logro de esa motivación por parte del alumno no será difícil si se encuentra inmerso en un proyecto educativo de las características que describimos más adelante.

Espero haya quedado patente que, desde nuestro punto de vista, es mucho más importante y difícil entrenar en el uso de los conocimientos que el mero transmitir los conocimientos. Reconozcamos, sin embargo, que la idea de una educación orientada a aquel propósito es una idea que necesita grandes desarrollos en teoría de la educación para llegar a su puesta en práctica. Es una idea que tiene poco que ver con la trivialidad a la que se están refiriendo todos los que hablan de la necesidad de una educación más práctica, entendida como transmisión de conocimientos técnicos –de recetas–

que describen qué es lo que hay que hacer para manejar realidades concretas.

Hemos intentado poner de relieve que el uso de los conocimientos abstractos para resolver problemas concretos –la racionalidad de una persona–, depende de cómo se utilizan esos conocimientos para tomar decisiones, es decir, para generar, evaluar y elegir planes de acción con cuya ejecución se espera resolver un problema real.

Un proyecto educativo orientado a capacitar al alumno para tomar decisiones ha de estructurarse principalmente alrededor de módulos de enseñanza que confronten al alumno con problemas con los que se pueda fácilmente identificar, es decir, con problemas similares a aquellos con los que se tropieza en su vida ordinaria. Lo que se le pedirá por parte del educador es que trate de resolverlos, explicando el proceso por el que ha llegado a definir qué acciones realizaría para ello. El educador tendría que ayudarlo a mejorar esos procesos, mostrando en qué ha fallado el alumno y las consecuencias que esos fallos tendrían en la resolución del problema en cuestión. En definitiva se trataría de simular lo que ocurre a la hora de resolver los problemas reales (sin incurrir en los costes generalmente asociados con el tratamiento de un problema real de las mismas características)<sup>5</sup>.

Es en este contexto en el que han de diseñarse las actividades o el desarrollo de cursos y asignaturas que se orientan a la transmisión de los conocimientos teóricos. Se trata de que el alumno llegue a captar el sentido de todo ese aprendizaje al conectarlo con su utilidad para tomar decisiones.

Cuando las decisiones que se planteen impliquen la realización de planes de acción que afecten de algún modo a otras personas, vimos que la aplicación del criterio de consistencia –la evaluación de los planes de acción desde el punto de vista de su consistencia– es lo primero que hay que tener en cuenta para que se desarrolle la racionalidad, y no se desvíe el pensamiento cayendo en la astucia. A ese nivel, la educación está intentando que los alumnos adquieran modos de pensar en los que el logro de las metas que interesan al sujeto que decide es siempre objeto de un análisis que pondera el coste de ese logro para otras personas. Ese modo de pensar es el característico del auténtico humanismo práctico.

### **Sobre la “transmisión de valores”**

Al hablar de transmisión de valores me da la impresión de que no pocas veces se está intentando expresar "aquello que tendría que hacerse" si se quiere conseguir la educación en las virtudes. Me temo que, además, se suele hablar de valores para evitar el uso de la palabra virtudes. El concepto de virtud tiene para mucha gente connotaciones asociadas a lo religioso mientras que "lo de los valores" parece algo mucho más aceptable para la mentalidad moderna.

Afortunadamente ya empieza a "estarse de vuelta" de todas estas frivolidades y son cada vez más frecuentes los trabajos científicos en que tanto la noción de "valor" como la de "virtud" se manejan con el debido rigor. Así se reconoce, por ejemplo, que "algo" es un valor para un sujeto en la medida en que puede producirle satisfacciones. Pero también se reconoce que de esa afirmación no puede concluirse en modo alguno que ese mismo sujeto conozca aquello que es valioso para él. Y si no lo conoce perfectamente tampoco ha podido sentir la satisfacción que le produciría caso de conocerlo. Por lo tanto hay que concluir que las evaluaciones que una persona pueda tener acerca de la realidad (lo que se suele llamar su escala de valores) pueden incluir una representación totalmente errónea de lo que son efectivamente valores reales para esa persona. Planteamientos de este tipo ya permiten formular afirmaciones bastante precisas (tales como, por ejemplo, que la educación de una persona incluye que ésta aprenda a evaluar correctamente la realidad, mientras que sus virtudes expresan capacidad para actuar de tal modo que dicho aprendizaje sea conseguido).

Nuestro modelo analítico de la acción humana puede dar mucha luz sobre estas cuestiones. En

---

<sup>5</sup> El método del caso es un ejemplo de instrumento pedagógico que sirve para simulaciones de este tipo.

primer lugar, no necesita en su punto de partida ningún supuesto sobre contenidos de valores concretos. Para sus deducciones es suficiente con partir del hecho de que la concepción de la acción humana, como un proceso de interacción con la realidad externa al sujeto implica la existencia de valores de tres tipos distintos, que no son independientes, y que son irreducibles entre sí. Son los llamados motivos extrínsecos, motivos intrínsecos y motivos trascendentes.

Las evaluaciones de una persona acerca de sus motivos a la hora de tomar decisiones son uno de los componentes de la motivación de esa persona para realizar cualquier acción concreta. El otro componente de la motivación es cognoscitivo, y se refiere a las convicciones del sujeto acerca de la instrumentalidad de la acción para el logro de los motivos que intenta alcanzar con su decisión.

Cuando los motivos buscados son extrínsecos (cosas que el sujeto recibe del entorno y que son placenteras para él), su logro depende de la reacción del agente reactivo. En ese caso, la instrumentalidad de la acción –su capacidad de producir la reacción– depende del estado interno de este último agente. El aprendizaje del decisor será negativo siempre que su convicción acerca de la instrumentalidad de la acción crezca mientras que en la realidad esté disminuyendo. Eso ocurre cuando el plan de acción es inconsistente, es decir, cuando el aprendizaje del agente reactivo cambia su estado interno disminuyendo su motivación para continuar interaccionando con el decisor.

Hemos visto que el desarrollo de la racionalidad implica generar hábitos de pensamiento que evalúen abstractamente cualquier acción desde el punto de vista de su consistencia. También vimos que, siendo esa evaluación una evaluación abstracta, es necesaria la virtualidad para que el decisor actúe efectivamente de acuerdo con ella y no ceda al impulso de la motivación espontánea.

Nuestro modelo deduce, pues, que, cualquiera que sea el contenido que una persona asigne a sus valores al nivel de los motivos extrínsecos (cualesquiera que sean las cosas que considere placenteras en ese plano), en las realidades que aparecen en el nivel de los motivos intrínsecos y trascendentes el contenido de los valores no puede ser otro que el grado de racionalidad y virtualidad propio (intrínsecos) y el de racionalidad y virtualidad de los otros agentes (trascendentes).

En palabras más sencillas: el primer valor para una persona es el desarrollo de su racionalidad y su virtualidad. De ese modo irá siendo cada vez más capaz de alcanzar y poseer cualquier otro valor que exista. Sin ellas se incapacita para alcanzar y disfrutar incluso los valores más accesibles (se irá progresivamente cerrando a la realidad). El camino para que una persona desarrolle su racionalidad y virtualidad implica el que se mueva por motivación racional por motivos trascendentes, es decir, que actúe intentando ser una ayuda –y no un obstáculo– para que los afectados por sus decisiones puedan desarrollar también su racionalidad y virtualidad.

Las afirmaciones que acabamos de hacer (y el proceso deductivo por el que se obtienen) pertenecen al ámbito del conocimiento abstracto. Su aplicación a la hora de tomar decisiones concretas, seleccionando un plan de acción que pueda servir para resolver el problema inmediato que interesa al decisor y que, al mismo tiempo, sea compatible con el logro de aquellos valores (sea consistente), es función de la racionalidad. La capacidad de poner en práctica el plan depende de la virtualidad.

Si queremos, por lo tanto, que aquellos valores tengan vigencia práctica en la vida de una persona, es necesario que ésta ejercite la virtualidad. Es decir, la transmisión de valores que no sean meramente extrínsecos no puede conseguirse sin desarrollar simultáneamente la virtualidad de las personas. Cualquier institución educativa cuyo objetivo sea transmitir valores humanistas tiene que comprometerse con la educación de las virtudes morales de sus alumnos o renunciar al logro de su objetivo.

El problema, sin embargo, no está en reconocer ese hecho. Porque lo cierto es que, en lo referente a la necesidad del desarrollo de las virtudes morales de los miembros de cualquier organización humana como condición necesaria para que la organización de que se trate sea capaz de lograr su propósito, todas ellas están en la misma situación. La propia unidad de la organización, que es la raíz

de su eficacia, depende de la confianza mutua existente entre las personas que participen en ella, y el fundamento último de esa confianza no puede ser otro que el grado en que esas personas posean las virtudes morales.

El problema está en identificar el modo específico propio de la institución educativa a través del cual se espera que logre la educación de las virtudes morales de sus alumnos. Y me parece que en este terreno hay mucho que avanzar. Aristóteles tocaba la cuestión cuando se refería al fin genérico y al fin específico de las organizaciones humanas. Todas ellas tienen el mismo fin genérico –la amistad entre los partícipes–, pero cada una de ellas ha de alcanzarlo a través de las acciones que la organización ha de coordinar para lograr su fin específico. No se trata, por ejemplo, de que una empresa de automoción se dedique a fabricar y vender vehículos y, además, sobreañada actividades –clubs deportivos, festejos etc.– para que sus empleados y clientes puedan llegar a ser amigos. Para Aristóteles eso sería una aberración. Se trata, por el contrario, de que al fabricar y vender sus productos haga las cosas de tal modo que las personas involucradas en el proceso puedan llegar a confiar unas en otras y así desarrollen su amistad.

En el caso de una institución educativa se trataría de investigar cómo se puede contribuir al desarrollo de las virtudes morales de los alumnos cuando, por ejemplo, se les están enseñando las matemáticas o la física. Sería una aberración pensar que el desarrollo de las virtudes morales es un tema que únicamente compete a las clases de ética, a las actividades extra-curriculares de tipo religioso o deportivo, o a la de presentación.

Por supuesto que todos sabemos bien que un profesor de física o matemáticas (por citar el tipo de materias más "neutro" en apariencia), puede ser un gran formador en virtudes morales de sus alumnos a través de su ejemplaridad personal. Sin embargo no es a eso a lo que me querría referir. Al fin y al cabo, sería una manifestación más de algo que no es específico de la institución educativa. El beneficioso efecto que se sigue de la ejemplaridad en la actuación de la persona responsable del funcionamiento de cualquier grupo humano es una verdad que se aplica para todas las organizaciones. Es más, esa ejemplaridad es condición necesaria para la ayuda efectiva al perfeccionamiento de las virtudes de las personas que formen parte del grupo.

La especificidad de la institución educativa para la formación de las virtudes morales de sus alumnos me parece encontrarla por el lado cognoscitivo. A través del desarrollo de la racionalidad de los alumnos la institución educativa ayuda al desarrollo de su virtualidad del modo que le es propio, y que ninguna otra institución está dotada para llevar a cabo tan "naturalmente". Cuanto más enseñe a pensar correctamente, más estará facilitando el ejercicio y desarrollo de las virtudes morales de sus alumnos. Si se limita a transmitirles conocimientos abstractos, aunque sean de la mejor ética, antropología o filosofía existentes, la formación en las virtudes quedará encomendada a lo que puedan aportar al respecto las normas de disciplina, las actividades extra-curriculares y, por supuesto, la ejemplaridad de las personas que forman parte de la institución. Todo ello es importante pero, insisto, no es lo específico de las instituciones educativas.

Quisiera terminar poniendo de relieve el papel tan decisivo que le corresponde a la contribución específica propia de estas instituciones en la formación de la virtud moral de las personas. A veces se hace tanto hincapié en el esfuerzo o sacrificio implicado en el ejercicio de la virtud –necesario para que se produzca su desarrollo–, que se tiende a olvidar que la razón para que el soportarlo sea efectivamente un acto de virtud está en que se realiza para salvaguardar la consistencia de las acciones que pone en práctica el sujeto. Un idéntico esfuerzo hecho por motivos distintos a los que se recogen en el criterio de consistencia, no produciría ningún desarrollo de la virtud sino más bien todo lo contrario. Un estudiante, por ejemplo, que haga grandes sacrificios para aprender una materia y así ser alabado por el profesor o admirado por los demás puede, sin duda, aprenderla, pero sus virtudes morales también pueden haberse deteriorado en el proceso.

Cuando se enseña a pensar correctamente y además se hace en profundidad (aplicando con precisión el criterio de consistencia, lo cual es muy exigente desde el punto de vista intelectual), se está

prestando una ayuda insustituible al desarrollo de la virtualidad. Toda la potencia del entendimiento está entonces volcándose en facilitar que la voluntad quiera lo que debe querer. Se está haciendo entonces sistemáticamente aquello que, en situaciones aisladas, se hace con un amigo al que, para ayudarlo a que realice una buena acción, se intenta convencerle de que vale la pena el esfuerzo en razón de lo bueno que es el resultado.

En realidad, el desarrollo perfecto de la virtualidad es alcanzado esencialmente a través de la racionalidad. No podemos entrar en los análisis teóricos necesarios para abordar la cuestión, pero eso es lo que significa en el fondo la clásica fórmula de que la prudencia es la rectora de las virtudes. Una decisión es más prudente cuanto más contribuye a que crezcan el resto de las virtudes.

Los proyectos educativos que no intentan el perfeccionamiento de la prudencia producirán educandos incapaces de desarrollar las virtudes morales que hayan adquirido en el seno de la familia. No es extraño, por lo tanto, que en una sociedad cuyas instituciones educativas han sido infectadas por el racionalismo, tantos padres y madres de familia vean como esas instituciones enseñan ciencias o técnicas a sus hijos pero en el proceso son erosionados los valores que éstos habían internalizado en casa.