

## ***Prudencia, buena deliberación y argumentación para la educación ciudadana. Más allá de la formación para el trabajo<sup>1</sup>***

### ***Prudence, good deliberation and argumentation for citizenship education. Beyond job training***

**Wilmer A. Hernández Velandia**

e-mail: [whernandezvel@gmail.com](mailto:whernandezvel@gmail.com)

*Universidad de San Buenaventura (Bogotá). Colombia*

**Resumen:** En el presente ensayo se exponen algunos efectos, en términos de responsabilidad social, de una educación promocionada y llevada a cabo bajo los principios de la economía de mercados. Se afirma que esta economía, en primer lugar, promueve un concepto de libertad y autonomía dependiente de la capacidad adquisitiva y el nivel de formación, en segundo lugar, inhibe en los estudiantes el sentido de responsabilidad social y deber ciudadano. A su vez, esta dinámica económica y el enfoque dado al sistema educativo que se esfuerza por satisfacer las necesidades del mercado, se pueden explicar por el concepto de ser humano que han elaborado algunas líneas filosóficas, que terminaron por reducirlo a unos cuantos afectos y procesos cognitivos. Los resultados de todo ello son el debilitamiento moral y cognitivo de los estudiantes y una baja capacidad para hacer frente a los problemas sociales. Ante ello, se propone, una vez más, el fortalecimiento de las virtudes morales e intelectuales de Aristóteles, en especial, la virtud de la *prudencia* y la *buena deliberación* (eubolia), de las cuales se sostiene que pueden permitir un mayor acercamiento de los seres humanos en torno a problemas en común, y les hace menos dependientes de la voluntad de los gobiernos estatales y los sistemas económicos.

**Palabras clave:** Deliberación; deberes ciudadanos; individualismo; educación; responsabilidad social; argumentación.

---

<sup>1</sup> El presente documento es producto de los estudios, en curso, del doctorado en Ciencias de la Educación que lleva a cabo el autor con la Universidad Cuauhtémoc, México; con el apoyo de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá, Colombia.

**Abstract:** This essay presents some effects, in terms of social responsibility, of an education promoted and carried out under the principles of the market economy. It is stated that this economy, firstly, promotes a concept of freedom and autonomy dependent on purchasing power and level of education, secondly, it inhibits in students the sense of social responsibility and civic duty. In turn, this economic dynamics and the approach given to the educational system that strives to meet the needs of the market, can be explained by the concept of human being that some philosophical lines have developed, which ended up reducing it to a few affects and cognitive processes. The results of all this are the moral and cognitive weakening of the students and a low capacity to cope with social problems. Given this, it is proposed, once again, the strengthening of Aristotle's moral and intellectual virtues, especially the virtue of prudence and good deliberation (*eubolia*), of which it is argued that they can allow a greater rapprochement of the human beings around common problems, and makes them less dependent on the will of state governments and economic systems.

**Keywords:** Deliberation; civic duties; individualism; education; social responsibility; argumentation.

Recibido / Received: 07/07/2021

Aceptado / Accepted: 23/11/2021

## 1. Introducción

A pesar del individualismo recalcitrante y el establecimiento de relaciones interpersonales basadas en las leyes del mercado (Touraine, 2001; Arango, 2010; Santos, 2019;), por las cuales también se caracterizan las democracias liberales donde parecen haber, sobre todo, clientes, proveedores, representantes políticos-proveedores y representados apolíticos-clientes; a pesar de ello, las instituciones educativas, el cuerpo docente y los estudiantes no pueden perder de vista la otra condición propia de dichas democracias: derechos y deberes para todos en condiciones de igualdad y equidad. En este sentido, según el Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) la educación es un derecho, pero que implica, como todos, deberes ante sí mismo y la sociedad, máxime cuando las instituciones estatales y amplios sectores de la economía sobrellevan políticas de exclusión, violencia estructural, prácticas administrativas corruptas y cuyas autoridades y representantes carecen de legitimidad (Castells, 2018), pues amplios sectores sociales no consideran que en verdad se puedan gestionar sus necesidades de manera efectiva desde el parlamento.

Ante tal panorama, las esperanzas tienden a ponerse en las nuevas generaciones, precisamente en el cumplimiento a futuro de los derechos para una vida con dignidad. Sin embargo, el énfasis puesto en los derechos y la igualdad ante la ley, no han sido suficientes para contrarrestar los efectos del modelo económico global sobre los sectores sociales más vulnerables. Sus posibilidades de desarrollo y acceso a una vida digna dependen de su capacidad para ingresar y mantenerse en el mercado. Sin embargo, con esta estrategia el llamado «capitalismo de rostro humano» (Santos, 2019, p. 60), reformista, basado en el derecho y la democracia liberal y representativa, no parece dar respuesta suficiente a los fenómenos sociales más evidentes: migración, racismo, sexismo, violencia en las calles, violencia en los hogares, intolerancia religiosa, inestabilidad laboral, desempleo, barreras culturales y económicas de acceso a educación, entre otros.

A pesar de ello, tener derecho a educación es tener la posibilidad de adquirir conocimientos y desarrollar habilidades. La pregunta es ¿para qué?, ¿para quién?,

¿con qué propósito? La pretensión de objetividad y la promesa de bienestar futuro que publicitan las ciencias modernas y los centros educativos, tienen el efecto de inhibir el planteamiento de tales preguntas: la promesa ilusoria y la ilusión enmudece. «La propaganda manipula a los hombres» dicen Horkheimer y Adorno (1998), «al gritar libertad se contradice a sí misma. La falsedad es inseparable de ella. Los jefes y los hombres dominados por ellos se reencuentran en la comunidad de la mentira a través de la propaganda» (p. 300). Ante distintas opciones de pregunta, respuesta o interpretación, la publicidad, provenga de donde provenga, del tipo que sea, hará su mejor esfuerzo por restringirlas, limitarlas o desprestigiar algunas de ellas. El derecho a la educación así entendido, así publicitado, se convierte en el derecho que tienen los estudiantes-consumidores de acceder a un servicio comercial, el cual también tiene un precio, exige algo a cambio, una ganancia: llámense cuotas monetarias, cuotas de conciencia, de libertad, autonomía o pensamiento crítico. Por ello, cuando el eslogan de las instituciones educativas es *Educación para la libertad y la autonomía*, la verdad puede ser que la libertad y la autonomía sean el precio a cambio de una promesa de éxito individual, el señuelo de una estafa.

Frente a ello, se propone una vez más el fortalecimiento de las virtudes morales e intelectuales desde los centros de formación. Se considera que la *prudencia* y la *buena deliberación* o eubolia (Aristóteles, 1999), -ésta última también muy representativa del objeto de formación en ciudadanía de Protágoras (Barrio, 1984)-, pueden permitir un mayor acercamiento de los seres humanos entre sí y en torno a problemas en común, haciéndoles menos dependientes de la voluntad de los gobiernos estatales y los sistemas económicos prevalentes. Sin embargo, una manera práctica y pedagógica de aterrizar esta propuesta de formación la ofrece Anthony Weston (2005) en su libro *Las claves de la argumentación*, donde explica su método de *indagación* accesible, por su sencillez, a todo estudiante y profesor.

## 2. Metodología

En la elaboración del presente estudio se adopta un enfoque cualitativo. En primer lugar, se lleva a cabo el rastreo y análisis de información contenida en artículos científicos y libros producto de investigación, cuyos conceptos clave fueran *deberes ciudadanos, individualismo, educación, responsabilidad social, virtudes, argumentación*, entre otros, a fin de comprender las posibilidades y formas reales de participación y transformación, permitidas a los estudiantes por los sistemas educativos y socioeconómicos prevalentes. En segundo lugar, se realiza un ejercicio hermenéutico de buena parte de la *Ética a Nicómaco*, obra de Aristóteles (1999), a fin de comprender de primera mano su ética de las virtudes, así como del libro de Weston (2005) *Las claves de la argumentación*, donde este autor desarrolla un interesante y práctico método para la elaboración y lectura crítica de textos argumentativos. A partir de estos dos documentos se proponen algunas bases teóricas que permitan el desarrollo de estrategias de formación para un tipo ciudadanía deliberativa, como alternativa a la tendencia actual de formar sólo en atención a la demanda del mercado laboral.

### 3. La educación y los deberes ante la sociedad

La reflexión acerca del deber que implica el acceso a la educación es tan compleja, como escandalosa su reducción cotidiana a temas personales, nacionalistas o de responsabilidad empresarial, como si el objetivo de la educación y la enseñanza para estos tiempos consistiera en «una nivelación y una mediocrización del hombre - un hombre animal de rebaño útil, laborioso, utilizable y diestro en muchas cosas» (Nietzsche, 2000, p. 207). Así, respetar las leyes, no incurrir en actos de corrupción, identificarse con la misión institucional o la gloria patria, velar por el buen nombre y la reputación de la empresa o el país en cualquier circunstancia, parecen ser los deberes de una persona que ha tenido la oportunidad de aprender de manera metódica y formal. También se tiene el deber de seguir aprendiendo de por vida, (a pesar de que la ONU (2015), a través del Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible, considera esto como «oportunidad» de aprendizaje), el deber de pagar la hipoteca y los debidos impuestos. Obsérvese la sacralidad en los estamentos *Individuo, empresa, Estado*. La responsabilidad social y ambiental, por su parte, ha sido subsumida en la dinámica empresarial del mercadeo y la publicidad, reduciéndose a una estrategia más para el aumento de *capital confianza* entre los consumidores y el mejoramiento de las ventas (Hamburger y Cortéz, 2017).

Así mismo, se tienden a reducir las responsabilidades políticas de los estudiantes, técnicos y profesionales a un tema de ética clásica, liderazgo corporativo y productividad; como si la corrupción administrativa y la ineficiencia burocrática fueran los únicos problemas de las instituciones estatales, vistas como empresas al estilo privado. Una en particular que no solo busca el monopolio del mercado, también el monopolio de la fuerza y el control de la población; y donde los ideales de libertad e igualdad son reemplazados por los de alta productividad e innovación permanente. Vistas las cosas de esta manera, los objetivos de desarrollo parecen estar puestos en el crecimiento económico de un país y la preparación adecuada del capital humano para tal fin (Nussbaum, 2010).

De esta manera, en sentido bilateral, el imperativo-atributivo de los derechos y los deberes, se pierde cuando nadie se cree con el deber de asegurar los derechos a los demás, a cambio de un derecho adquirido. Como apunta D'Agostino (2007) «Quien fuese destinatario de un deber, pero no pudiera individuar un sujeto frente a quien cumplirlo no sentiría, ciertamente, su gravamen» (p. 228). Si un proceso de formación, la obtención de un título profesional y de un trabajo digno se entienden como un logro por completo personal, a lo sumo familiar, producto de la actividad racional individual y una reacción ante amenazas externas (respuesta a un estímulo externo, acto de defensa), no brotará, por ende, ningún sentimiento de compromiso o deber con alguien más, y menos el deseo de participar en temas de interés público.

No se comprende bien el derecho a la educación y la responsabilidad social que implica, cuando se obliga a tener que estudiar por presión familiar, por necesidad económica, con amenazas de desprestigio, exclusión social o muerte profesional; cuando se convierte al *otro* en oponente en la carrera por un puesto digno de trabajo. La educación, cuando es tomada como condición de innovación y desarrollo de productos y servicios para el crecimiento de la economía, o como un deber ante alguien más que interfiere en los intereses personales, puede perder su

sentido como derecho, deslegitimar el compromiso. Muy al contrario, el sentimiento de deber ante la sociedad puede convertirse, así, en resentimiento contra ella y auto-juzgamiento negativo.

#### **4. Culpa, individualismo y liberalismo económico**

La educación pensada para el desarrollo humano y la convivencia (ONU, 1948), no puede confundirse con la necesidad que creen tener las personas de prepararse para hacer parte del mercado laboral. La dimensión política de la educación no puede confundirse con su dimensión económica. Si las personas pierden de vista esta diferencia, pierden, asimismo, libertad. Libertad para decidir lo que desean ser y hacer en realidad con sus vidas, libertad para aprender a su ritmo y lo que en verdad les interesa, libertad para poner los conocimientos y la información al servicio de su curiosidad, de sus necesidades o las necesidades de su comunidad, para establecer vínculos humanos solidarios, más allá del condicional proveedor-cliente (Sánchez, et. al., 2017). La institucionalización de la educación y su estructuración conforme a los requerimientos del mercado implica, desde este punto de vista, la pérdida de una de las más importantes fuentes dadoras de dignidad, valor y libertad.

El liberalismo económico dicta a las instituciones educativas su deber de formar al menos con tres objetivos: la demanda laboral de las empresas, el aumento de la capacidad de compra y venta y el crecimiento personal. En este sentido hay que preguntar, ¿cuáles son los criterios de selección de empleados?, ¿cómo vender y ganar más?, ¿en qué dimensión debe crecer el ser humano en cuanto tal? La respuesta para todo ello es una: emprendedurismo, competitividad e innovación. De hecho, una de las explicaciones que los organismos multilaterales dan a las dificultades de crecimiento y empleabilidad en los países en desarrollo, es que las instituciones educativas no ofrecen oportunidades de aprendizaje ajustadas a los requerimientos del mercado, basadas en el desarrollo de habilidades transversales, blandas o para siglo XXI (OLPE, 2017). Con esta explicación no es difícil terminar culpando a los propios profesionales de las pocas opciones de empleo que ofrece el mercado laboral. Como señala el Observatorio Latinoamericano de Política Educativa: «Desde esta perspectiva, la responsabilidad de la pobreza y de la exclusión recae sobre las propias personas, no sobre la gestión política ni la estructura económica. Es decir, se traslada la responsabilidad del Estado de garantizar el derecho a fuentes de trabajo formal y se recarga este rol sobre las personas» (OLPE, 2017).

De este modo, se hace sentir culpables, impotentes, perdedores y fracasados a profesionales, empleados, estudiantes y emprendedores en caso de que los objetivos de su proyecto de vida personal no se lleguen a cumplir, o solo se logren de manera parcial. Para ilustrar lo dicho permítaseme apelar una vez a mi experiencia directa como docente universitario. Con frecuencia escucho entre los estudiantes dos creencias en particular que pueden explicar el arraigo de estas tres condiciones (competitividad, emprendedurismo, innovación). Primera: Cada uno debe preocuparse por obtener su estilo de vida propio; Segunda: el éxito o el fracaso es el resultado del esfuerzo o la negligencia individual. Por lo general, el resultado al final del proceso de formación universitario es un ejército de

profesionales desempleados, completamente atomizados, que compiten unos con otros de manera anónima, por los mismos puestos de trabajo de principiantes mal remunerados.

Bajo esta lógica, quienes fracasen será por falta de persistencia, bajo nivel de competencia, pobre desarrollo de habilidades transversales o blandas y otros aspectos netamente individuales. Entre otras explicaciones populares están: no creer en Dios, no pagar el diezmo, los pecados cometidos por los padres o los abuelos, no percatarse de las *grandes olas* o de los sectores en crecimiento de la economía, es decir, aquella demanda de productos o servicios con tendencia al aumento en el mediano y largo plazo (Oppenheimer, 2018). Por el contrario, las interpretaciones que pueden contar con algún sustento sociológico o científico son las últimas en tomarse en consideración, por ejemplo: La procedencia socioeconómica, el género, la sobreoferta de profesionales, sexismo, racismo, infrademanda de empleados, inequidad social, clientelismo, relaciones de poder jerárquicas en la geopolítica mundial, bajo poder de intervención de los Estados y los gobiernos en la dinámica económica, entre otras. Las explicaciones que enfatizan en el nivel de responsabilidad de cada persona por separado, fundadas en representaciones racionalistas del ser humano, terminan por anular toda preocupación por lo social, lo contextual, lo comunitario y por el *bien común*.

## 5. Algunos fundamentos filosófica del individualismo para la época moderna

En la base de toda aquella explicación racionalista acerca del desempeño y situación, el éxito o fracaso, de cada individuo con respecto a la sociedad y el mercado, están los análisis de algunos de los filósofos más importantes de los últimos cuatros siglos, realizados desde los distintos centros de dominación imperial europeos acerca de la naturaleza humana. Así, por ejemplo, desde Ámsterdam en el siglo XVII, Descartes propuso una nueva fuente de conocimiento verdadero que desplazó a Dios (absoluto, universal, posible, en sí): el yo, el mismo sujeto de enunciación de tal conocimiento, dotado de razón, capaz de pensar sin determinaciones espaciales o temporales, más allá de su cuerpo y del cuerpo de los otros, por tanto más allá de las pasiones, de la necesidad, del interés, de las relaciones interpersonales, de las relaciones afectivas y de la lucha por el poder.

Descartes creía en una razón que se basta a sí misma para producir conocimiento autogestionado, válido para todos, incapaz de negarse, de ponerse en duda, con el que todos debían estar conformes. No obstante, Ramón Grosfoguel (2007) señala que aquel ser dotado de razón, desconectado, autónomo, indeterminable, no influenciado, no es en verdad la humanidad entera. Por el contrario, es un sujeto de enunciación muy bien localizado, que intenta esconder su base corpórea como estrategia para imponer el conocimiento que produce, con el argumento de que es objetivo, verdadero y, por ello mismo, incuestionable.

No obstante, si Descartes afirmaba la razón como principio de autonomía y capacidad de autogestión, otros pensadores, por su parte, quisieron obtener algo muy semejante comenzando en sus reflexiones con su aparente opuesto: los afectos. Según Arango (2010), tanto Hobbes, como Hume y Smith a su manera, postularon

al egoísmo, la vanidad, la simpatía, pero también la tendencia a la comodidad y el miedo a perder la vida de manera violenta, como características verdaderas y esenciales de todo ser humano. «En Hume y Smith, se expresa una tendencia a la despolitización, que es muy característica de la actividad económica, como si esta actividad tuviera un mecanismo propio de regulación de las acciones encontradas de individuos que compiten por los beneficios» (Arango, 2010, p. 12).

Sobre esta base afectiva termina justificándose un modelo económico y el supuesto derecho legítimo de las personas a competir unas con otras para adquirir mayores comodidades y privilegios individuales. El ejercicio democrático de participación ciudadana y el respeto a una ética normativa, como base de la regulación social y la convivencia, son relevados por una dinámica económica espontánea hecha a la medida de unos supuestos afectos que determinan la naturaleza y la acción humana. De este modo, la discusión sobre la verdadera naturaleza humana, termina definiendo el todo por la parte, para justificar sistemas políticos y, para nuestro tiempo, modelos económicos. Así, se desvaloriza nuevamente la propuesta que hizo una vez Protágoras, según la cual todo ser humano sin excepción tiene la capacidad y el deber, a pesar de la fragilidad de su existencia, de participar en los asuntos públicos por derecho natural y condición de supervivencia en un sistema y una sociedad, por necesidad, democráticos (Platón, 2015).

Sin embargo, para otros filósofos no es exacto decir que se ha definido el todo a partir de una parte del mismo. Es mejor decir que se ha afirmado solo un tipo de ser humano y de moral, desconociendo o estigmatizando otros. Así, la definición dada para ese tipo particular ahora puede valer para todos los tipos. Por ejemplo, alguien que busque una vida cómoda, sin muchos contratiempos, lejos de amenazas y de enemigos, del sufrimiento y de la muerte, con capacidad para satisfacer en todo momento sus necesidades corporales en el mismo instante en que aparezcan, con un futuro asegurado de este mismo modo y por completo previsible, puede corresponder a un tipo de ser humano debilitado física, mental y moralmente, que a la menor ofensa comenzaría a sentir culpa o rencor, a causa de su impotencia para defenderse de manera espontánea. El mismo estilo de vida que prometen las universidades a sus estudiantes y el mercado a los clientes, es aquel que Nietzsche (2002) ha denunciado como el más nocivo.

## 6. ¿Qué alternativas hay?

Supóngase por un momento que, a pesar de todo, aún algunos de nuestros estudiantes muestran interés en el tema. ¿En qué puede consistir este compromiso social? El desarrollo de un país a nivel económico es importante. ¿Este desarrollo depende de nuestra capacidad para incorporar y posicionar productos y servicios propios en el mercado global? No es difícil confundir desarrollo económico y desarrollo social como hemos visto. El avance en la protección y aseguramiento de los Derechos Humanos y de las condiciones para el *buen vivir* individual o colectivo, pueden sin problema reducirse al aseguramiento, para todos, de una entrada de dinero en efectivo suficiente mes a mes. De este modo se terminan ofreciendo soluciones económicas a problemas sociales por incompetencia política.

Asimismo, la propuesta de «crecer para poder incluir a los excluidos, como de incluir a los excluidos para crecer» (De la Fuente, 2015, p. 45), haciendo mayor inversión social en educación, tecnología e investigación, acompañado todo ello de políticas públicas para el surgimiento de una verdadera sociedad del conocimiento, en efecto puede dar lugar a procesos de desarrollo socioeconómico. De este modo se tiene la esperanza de avanzar en términos de salud pública, equidad social, justicia, seguridad, entre otros aspectos «[...] a la luz del fenómeno de la mayor demanda de participación directa» (De la Fuente, 2015, p. 46). Todo lo cual sin perder de vista la necesidad de hacer economías más competitivas e instituciones estatales representativas con mayor capacidad para recepcionar, procesar y sintetizar lo que llama Santibáñez (2020) y los defensores de las democracias deliberativas *las opiniones basadas en argumentos racionales*, de los distintos actores sociales y políticos, sobre temas de interés común.

Pero más allá de estos sabios y benignos propósitos, que buscan mitigar en algo los efectos del neoliberalismo que necesita productores, vendedores y compradores, más que ciudadanos con capacidad para auto-organizarse y liderar procesos y políticas para el cambio social; se propone la necesidad de una educación que incluya el desarrollo, por el contrario, de una facultad, la *facultad deliberativa*. Porque no se cree que la responsabilidad del sistema educativo sea ante un tipo de desarrollo al estilo de la actual economía de mercados, ni el optimismo es tanto para pensar que en el corto o mediano plazo se puedan obtener aquellas condiciones externas o políticas que permita a los estudiantes el acceso a una verdadera educación integral. Es realmente limitado aquello que puede lograr un gobierno central incluso de izquierda progresista desde esas alturas, de arriba a abajo, como lo observa Santos (2019) a propósito de la llegada de López Obrador a la presidencia de México. No parece viable pedir más a un gobierno representativo, dada la dinámica actual de la economía global.

Nuestros niños y jóvenes no pueden esperar a que el gobierno *cumpla*, a que el sector empresarial cumpla y se dé el tan anhelado posicionamiento económico, a que los docentes, investigadores educativos y directivos docentes piensen más en la pertinencia de sus contenidos educativos y menos en conservar su trabajo y ascender en el escalafón. No pueden esperar más para tener un mejor acceso a tecnología, a que los docentes se actualicen, al mejoramiento de las condiciones de acceso a crédito educativo, al establecimiento de la gratuidad de este derecho, o a una mayor demanda del mercado laboral, como lo aconseja la OCDE (2017). No pueden esperar al nacimiento de un líder o el advenimiento de un mesías populista con capacidad para abrir los profundos y turbulentos mares de la libre competencia donde tantos naufragan, con capacidad para organizarlos y llevarlos a través del desierto de la incertidumbre, hacia las tierras prometidas de la estabilidad laboral y el salario digno. Porque, en la poca o mucha educación que los seres humanos puedan tener, todos deben contar con la mínima oportunidad de desarrollo de dicha facultad, la facultad deliberativa, una de las virtudes racionales de Aristóteles y el principal objetivo a alcanzar a través de la educación que Protágoras ofrecía a los jóvenes de su tiempo:

Protágoras: [...] Y este aprendizaje versará sobre la *eubulia* en las cuestiones familiares, para que administre excelentemente su propia casa, y sobre el gobierno del Estado, para que cada uno sea muy eficaz en los asuntos públicos, tanto con la acción como con la palabra.

Sócrates: Me parece que te refieres al arte de la política y que te comprometes a hacer de los hombres buenos ciudadanos. (PLAT., *Protág.*, 317B. Trad. Barrio, 1984)

Ciudadanos con capacidad para opinar, dar razones, reconocer, atender las objeciones, valorarlas conforme a principios universales o intereses locales e identitarios, para evaluar las propuestas de otros en busca del mejor argumento que permita tomar la mejor decisión en beneficio de todos. En suma, se propone una educación para la formación de ciudadanos deliberativos de base social o representantes parlamentarios. Para ello, en el presente ensayo se defiende la siguiente tesis: El desarrollo de una racionalidad práctica en los estudiantes –la deliberación (Βουλή), pero sobre todo la buena deliberación (εὐβουλία) de Aristóteles (1999) y de Protágoras (Barrio, 1984), y la indagación o investigación (*inquiry*) de Weston (2005)– les permite hacer una mejor y más compleja lectura de su situación personal o social, elaborar propuestas de solución y tomar decisiones más convenientes, para el fin de superar situaciones de vulnerabilidad y falta de oportunidades, en un mundo donde son inciertas las soluciones provenientes de políticas públicas *uptodown*, y aquellas que ofrece el mercado y el sistema educativo cada vez son más despersonalizado.

Sin esperar más soluciones definitivas provenientes de derecha o izquierda, de inversiones extranjeras, de intervenciones mediáticas o coaliciones revolucionarias, los tutores encargados de los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes de educación básica, media y superior, podemos promover el fortalecimiento de los sistemas democráticos a través de estrategias para el desarrollo de habilidades cognitivas y del pensamiento crítico. De este modo, los estudiantes y las comunidades aprenderán a elaborar mejores alternativas de solución de forma autónoma, podrán tomar posición y defender un punto de vista en escenarios públicos o privados, así como evaluar de manera respetuosa la opinión de los demás. Estas son habilidades para el fortalecimiento de la facultad deliberativa y la promoción de la participación ciudadana entre los estudiantes.

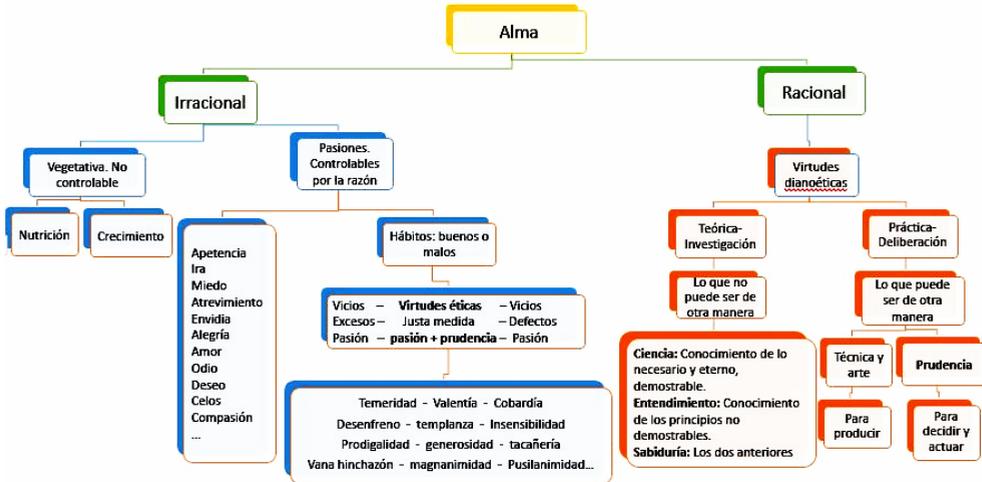
Para ello, eludiendo en esta oportunidad la responsabilidad de referencia a los distintos enfoques de la teoría de la argumentación, desarrollados principalmente por Perelman, Toulmin y van Eemeren, se propone tan solo una estrategia de formación en elaboración de argumentación y ensayos basados en argumentos, que desde la experiencia propia de enseñanza, ha sido altamente efectiva por su claridad y sencillez. La propuesta tiene como base el popular libro de Anthony Weston (2005) *Las claves de la argumentación*, impreso por primera vez en 1987, donde no solo se exponen las figuras argumentativas típicas. Más importante aún, se propone toda una forma particular de estructurar las ideas en busca de argumentos sólidos, que implica el rastreo de información, la apertura sin prejuicios a la diversidad de puntos de vista y la confrontación desapasionada de razones.

## 7. La prudencia y la participación política

Aristóteles explica que el alma tiene dos partes, una irracional y otra racional, y cada una de ellas a su vez consta de varias partes. La irracional se encarga de la nutrición y el crecimiento en todo ser vivo: es la parte vegetativa que no puede ser controlada por la razón. Pero otra de ellas sí es susceptible de dejarse persuadir o gobernar por la parte racional, en tanto ésta última sea lo suficientemente dominante como para desarrollar buenos hábitos o *virtudes morales*. Aristóteles, así, se refiere a las pasiones, que por sí solas tienden a los excesos, a los comportamientos extremos, al vicio. La parte racional del alma, por su parte, puede dedicarse a investigar (o indagar) y a deliberar. En el primer caso, *teoriza* acerca de lo necesario o eterno, sobre aquello que no puede ser de otra manera, sobre lo general y lo universal, indaga acerca de los principios de la ciencia y de lo más importante y estimado del mundo. En el segundo caso, su interés es lo práctico, aquello cuyos principios pueden ser de otra manera con vistas a producir algo (como en las actividades técnicas y artísticas), o bien, para actuar del modo más conveniente y con vistas a un fin determinado (en situaciones de incertidumbre). Pensar para conocer o pensar para actuar, ambas hacen parte de las virtudes dianoéticas (EN VI 1-7, 1139a-1141b).

Como se observa, a cada parte del alma corresponde una serie en especial de virtudes, definidas como *hábitos* por los cuales los seres humanos adquieren cierto comportamiento y modo de pensar excelso, bueno, digno de elogios, que se adquieren progresivamente en tanto se evaden los extremos, se controlan las pasiones, los vicios del exceso y el defecto. Así, a aquella parte de la parte irracional del alma que podría obedecer a la razón, dando lugar a uno u otro modo de comportamiento, corresponden las virtudes morales o éticas, que tienen desarrollo a través de la costumbre. Algunas de ellas son la liberalidad, la templanza, la amabilidad y la morigeración. De otro lado, a la parte racional del alma corresponden las virtudes dianoéticas o racionales, que a su vez se dividen en dos, las teóricas y las prácticas según lo dicho. La ciencia (conocimientos demostrables de lo que no puede ser de otra manera o de lo necesario y eterno), el intelecto (tiene por objeto poseer la verdad sobre los principios no demostrables del conocimiento científico) y la sabiduría (posesión de los conocimientos científicos, de los objetos más estimados del mundo y de sus principios), son virtudes teóricas. En tanto el arte o la técnica (disposición racional a la producción) y la prudencia (disposición racional a la acción), son virtudes prácticas (EN VI 3, 1139b-1140a).

**Figura 1.** Las partes del alma según Aristóteles.



**Fuente:** Elaboración propia con información extraída de Aristóteles (1999).

Ahora bien, para Aristóteles, la parte racional propia del ser humano debe ser aquella que prevalezca, pues sólo ésta puede dar lugar, en primer lugar, a un comportamiento conforme a las virtudes morales y no a los vicios y, en segundo lugar, a la *buena deliberación* para la toma de decisiones conveniente. De hecho, un ser humano virtuoso, que ha alcanzado en gran medida la excelencia, es aquel que piensa y se comporta por lo general en *justa medida*. Por ejemplo, en el actuar, este ser humano virtuoso no es ni cobarde (vicio por defecto) ni temerario (vicio por exceso) sino valiente; en el dar y recibir no es ni tacaño ni pródigo, sino generoso; en los placeres no es insensible pero tampoco desenfreno, por el contrario, se mantiene bajo los límites de la templanza; y con respecto al grado de vergüenza que debe sentir, no es ni tímido ni desvergonzado.

Al respecto deben hacerse tres precisiones: (1) es difícil alcanzar el término medio, todo depende de lo que sea oportuno hacer o sentir en cada situación; (2) existen acciones que no admiten término medio y son malas en sí mismas, como el robo y el homicidio; y (3) lo que parece estar al alcance de muchos es caer en el vicio, en los extremos. Las virtudes por ello, no son naturales, son producto de un aprendizaje y del hábito, requieren tiempo, paciencia y constancia (EN, II 5-8, 1106a-1109a). Aristóteles es claro en este aspecto:

La prudencia, en cambio, tiene por objeto lo humano y aquello sobre lo que se puede deliberar; en efecto, afirmamos que la operación del prudente

consiste sobre todo en deliberar bien, y nadie delibera sobre lo que no puede ser de otra manera, ni sobre lo que no tiene un fin, y éste consistente en un bien práctico. El que delibera bien absolutamente hablando es el que se propone como blanco de sus cálculos la consecución del mayor bien práctico para el hombre. Tampoco versa la prudencia exclusivamente sobre lo universal, sino que tiene que conocer también lo particular, porque es práctica y la acción tiene que ver con lo particular. (EN, VI 7 1141b 8-17)

Por ello, según Aristóteles, *actuar* es propio de los seres humanos, en tanto solo nosotros tenemos oportunidad de elegir entre lo más conveniente o útil (más allá de si la situación produce dolor o placer, más allá de si hay que huir o atacar como sucede a los animales), luego de recolectar distintas alternativas de acción y de diseñar distintos medios para alcanzar un fin propuesto.

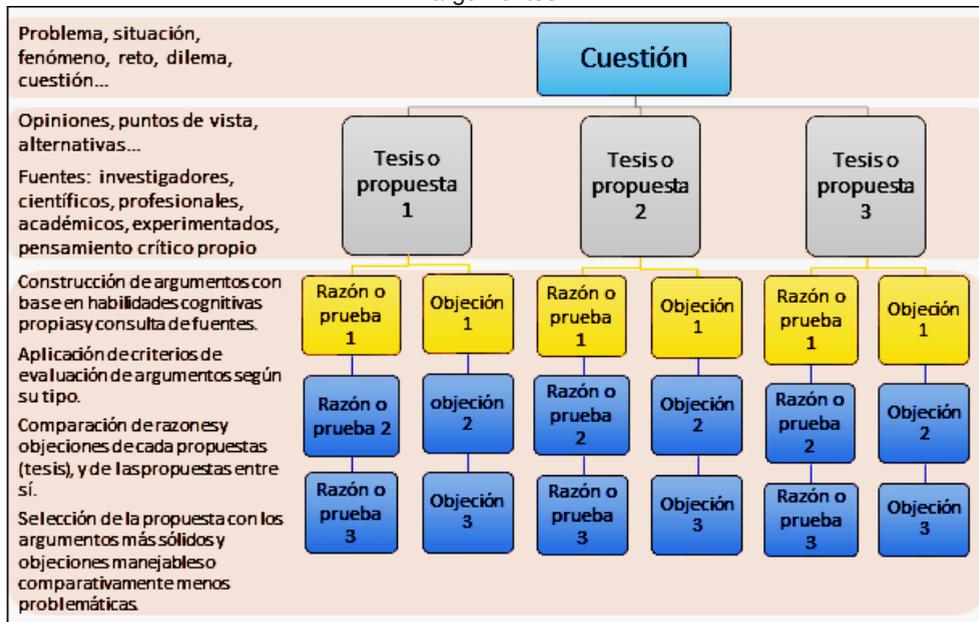
Algunos autores consideran que podrían haber más semejanzas que diferencias entre aquellas dos partes racionales del alma, la deliberativa que actúa y la investigativa que conoce; una dedicada a la acción conveniente y al parecer incapaz de establecer reglas generales, guías o modelos para actuar de la misma manera ante situaciones semejantes; y otra dedicada exclusivamente a la búsqueda de dichas generalidades y a los principios de la ciencia, pero sin la menor pretensión práctica. Por el contrario, parecen alimentarse la una a la otra. La investigación, propia de la ciencia, que generaliza, puede proceder a aconsejar la misma acción si las condiciones son las mismas de otros tiempos, de lo contrario será otra la decisión que debe tomarse con toda *prudencia* (Farieta, 2008), esto es, atendiendo a lo particular, especial o casual de una situación, problema o reto, con el propósito de diseñar y seleccionar los medios más convenientes para su solución o aprovechamiento.

Como se observa, la virtud de la prudencia es el esfuerzo de la razón práctica por captar lo novedoso, lo extraño, lo distinto incluso en aquellas circunstancias que a primera vista parecen cotidianas, comunes. No solo eso, incluso si resulta que, sin duda, se trata de la misma situación o problema de otro momento, el esfuerzo deliberativo que realiza el ser humano prudente, le impide elegir los mismos medios para su resolución, es decir, tomar las mismas decisiones, actuar del mismo modo. La deliberación da un no rotundo a las reglas, a la costumbre, al hábito adquirido, a los protocolos y a lo necesario, y da un sí absoluto a lo que puede ser de otro modo a través de la acción.

Precisamente esta manera de pensar sobre aquellas cosas que «generalmente suceden de cierta manera, pero cuyo resultado no es claro, o de aquellas en que es indeterminado» (EN, III 3, 1112b), obedece a la estructura de elaboración de los ensayos basados en argumentos. Lo que Anthony Weston (2005), en su libro *Las claves de la argumentación*, llama *indagación* (inquiry), no solo vale como método para el análisis de alternativas de interpretación y de hipótesis, en busca del conocimiento teórico de los fenómenos. Este mismo ejercicio vale para rastrear, recuperar y analizar alternativas de elección, para la decisión efectiva y la selección y organización de los medios más idóneos para su ejecución, es decir, para deliberar, decidir y saber cómo alcanzar el fin propuesto. En todo caso, la deliberación, según Aristóteles, es una especie de investigación o indagación, donde además se calcula

(EN, IV 9, 1142b). Dicha estructura de pensamiento y de elaboración de textos de este tipo puede ser organizada de la siguiente manera, conforme a las instrucciones de Weston (2005):

**Figura 2.** Estructura de la Fase de indagación, en la elaboración de un ensayo basado en argumentos.



**Fuente:** Elaboración propia con información extraída de Weston (2005)

Como se observa, la deliberación o indagación consiste, en primer lugar, en el reconocimiento de un problema o cuestión, y en su comprensión, frente al cual resulta necesario rastrear, encontrar y organizar distintas alternativas de interpretación, elección o solución, con sus respectivos argumentos, aspectos a favor y objeciones. Finalmente es necesario comparar unas y otras propuestas para buscar la más viable, pertinente, conveniente, útil o efectiva, teniendo en cuenta principios o categorías de evaluación de tipo ambiental, económica, social, técnica, personal, entre otras.

Este sencillo esquema, no solo podría servir para la elaboración de ensayos cuando el profesor le exige al estudiante uno. Muy contrario a ello, consiste en toda una forma de pensamiento y de relacionamiento con los Otros. En primer lugar, para poder reconocer un problema y buscar alternativas de solución al mismo, es necesario saber escuchar, permitir hablar, comunicar, expresarse ante distintas formas de pensar y de vivir que no son las propias, acercarse a ella, analizarlas desde el punto de vista racional, teniendo en cuenta más sus razones, sus argumentos, que sus posturas ideológicas concretas o situaciones personales, íntimas. Este

sería un gran paso para la introducción de los estudiantes al ámbito democrático y de la negociación.

En segundo lugar, el texto argumentativo y su proceso deliberativo, permite la toma de decisiones efectivas y su defensa, lo que significa tratar de convencer a otros en la realización conjunta de unos objetivos propuestos. Este proceder da cuenta del desarrollo de habilidades para el liderazgo. Por ello, no solo se trata de buscar la mejor alternativa de solución, se trata de llevarla a cabo de hecho con el apoyo de otros interesados o involucrados.

La deliberación, en este sentido, permite el reconocimiento crítico del otro, de su aporte o situación, la capacidad para persuadirlo, acercarlo, movilizarlo, hacerlo parte de..., organizarlo con otros, invitarlo para el trabajar en equipo. Por ello, lejos de afirmar el racionalismo individualista que hace a las personas culpables o merecedoras de su situación, como lo querría el neoliberalismo, esta facultad promueve el reconocimiento mutuo, el acercamiento al otro con intenciones más allá de las comerciales.

Este, de hecho, es el tipo de actitud que podría generar cambios a nivel individual y colectivo. Se sugiere con ello, no esperar a que el contexto, las organizaciones no gubernamentales, las instituciones multilaterales dispongan recursos y políticas claras en favor de los estudiantes. No se debería esperar a un cambio de gobierno o a la elaboración de políticas públicas *uptodown* que generen un salto tecnológico. No hay que esperar un salvador. El estudiante formado como agente de cambio, a través del desarrollo de la facultad deliberativa, puede hacer mucho más por sí mismo y su contexto, que todo un sistema sociopolítico y económico prometedor, solo prometedor.

## 8. La buena deliberación

Sin embargo, la llamada *buena* deliberación o eubulia (εὐβουλία) es propia de quienes han desarrollado la virtud racional de la prudencia. Implica la búsqueda de los *medios* o alternativas y los modos (estrategia o métodos) más adecuados para la realización de un fin ya establecido o el alcance de un bien interno. Por ejemplo, el bien interno que puede ofrecer un médico es el del restablecimiento de la salud y el que define la labor docente es el aprendizaje efectivo. Para ello, se debe tener en cuenta la especificidad de cada situación de enfermedad y de cada necesidad de aprendizaje.

**Figura 3.** Aspectos de la buena deliberación



**Fuente:** Elaboración propia con información extraída de Aristóteles (1999).

La buena deliberación, por ende, implica tener absoluta claridad acerca del fin a alcanzar, conocer más sobre el caso, tomar en consideración una gran cantidad de condiciones, variables y factores externos y seleccionar el medio y el modo (serie de acciones) más adecuados e igualmente buenos y útiles. Todo para el cálculo minucioso del resultado final de cada alternativa de decisión, explicación o interpretación. No es viable, por ello, alcanzar un objetivo bueno a través de medios indebidos o razonamientos falsos, tal vez por las razones que Gandhi ha sabido expresar mejor a través de frases como «Los medios impuros desembocan en fines impuros» o «La victoria lograda por la violencia es igual a una derrota, porque es momentánea». Los medios son tan importantes como los fines en cuanto a su utilidad, conveniencia y benignidad. Por último, el tiempo también parece ser una variable muy importante para Aristóteles. Quien es prudente se toma el tiempo que sea razonablemente necesario, no solo para seleccionar una buena opción (un buen medio para alcanzar un fin general o concreto), sino para analizar la forma más conveniente de llevarla a cabo (EN, IV 9, 1142b).

## 9. Conclusiones

El estudiante, tanto si se encuentra en condiciones de desventaja social, como si no, tendría que hacerse prudente, máxime cuando las condiciones externas pueden cambiar en cualquier momento, para el beneficio o perjuicio propio o de los suyos. Esto significa que, si bien, la desigualdad social o económica, la violencia sexual y física, la exclusión social, el racismo, el machismo, las complicaciones en salud pública y mental, son situaciones que deben saber manejar las instituciones estatales, entre ellas las educativas, no se olvide que la suerte, el infortunio, el azar puede imponerse a todo y en cualquier momento. Ninguna institución por eficiente

que sea asegura previsión eterna, mucho menos ahora cuando son claras las políticas de reducción del Estado. Peor aún, la tragedia y el infortunio se expresan incluso en facetas de la vida personal para las cuales no existen todavía instituciones públicas.

Las instituciones educativas tienen un objetivo particular, la *enseñanza*, la cual no se puede limitar a la transmisión de contenidos, como hasta hace algunos años se entendía (Urceta, 2008). El desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y para el liderazgo resultan fundamentales, tanto para buscar el mejoramiento de las instituciones públicas -y con ellas el desarrollo social-, como para el desarrollo de la autonomía personal y el afrontamiento de circunstancias donde nadie puede ayudar a nadie o donde en realidad todos podrían ayudar en verdad; pero, sobre todo, para afrontar la nueva dinámica mundial: el constante cambio y la incertidumbre consecuente y permanente (Sierra, 2016).

Las dinámicas económicas modernas generan cambios y obligan a la innovación permanente, con el fin de sobrevivir a la competencia mundial por el desarrollo basado en la producción y venta de mercancías y servicios. Como bien lo considera Urceta (2008) «[...] los cambios sociales tienen una proyección inmediata en el medio escolar» (p. 419), Y si la dinámica social es cada vez más cambiante, la escuela no solo debe buscar su rápida adaptación, siempre con una propuesta crítica, sino también promover en sus estudiantes la capacidad para hacer buenas lecturas de su contexto y su situación personal, para percibir los problemas, las oportunidades, las ventajas y desventajas de cada alternativa de solución, para la toma de decisiones efectivas y para la acción, en busca de unos objetivos planeados siempre con *prudencia*.

Pero no como un individuo errante, expulsado del seno de la comunidad, puesto a merced de la rapacidad de sus pasiones, de su egoísmo, de otros seres humanos y su capacidad racional. Esta definición de ser humano o, para ser más exactos, esta definición de *hombre* que nos han obsequiado los filósofos racionalistas en especial, como se ha visto, Descartes (Grosfoguel, 2007), Hobbes, Hume y Smith (Arango, 2010) entre otros, señala y hace sentir a estudiantes y profesionales *culpable* de su suerte, cuando no logran obtener las condiciones mínimas para el ejercicio de su propia autonomía, o el estilo de vida que exige la publicidad de los medios y los estándares sociales.

Contrario a ello, la prudencia y la deliberativa aquí propuestas no significan la afirmación de la individualidad. Estas son la base educativa de acercamiento a los demás de una manera crítica y constructiva, en esa búsqueda conjunta del bien común y de respuestas a corto, mediano y largo plazo, en el marco de los derechos, los deberes humanos de la democracia directa como forma de relacionamiento y de interacción humana en la vida cotidiana, esto es, desde abajo. Esta es la propuesta original de sofistas como Protágoras, defensores de aquello que Hans Welzel (2011) ha llamado el «Derecho natural crítico-humanista» (p. 14), derecho basado en la idea de la igualdad por naturaleza de los seres humanos, que autoriza la participación de todos en los asuntos públicos, en la medida que somos capaces de enseñar, de aprender y de establecer o derogar, por mutuo acuerdo, lo que en un momento en particular deba ser lo verdadero, lo justo o lo injusto según convenga (Barrio, 1984).

## 10. Referencias

- Arango, I. (2010). *Dificultades de la democracia. Bases de ética política*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Aristóteles (1999). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Barrio, J. (1984). *Protágoras y Gorgias*. Fragmentos y testimonios. Barcelona: Ediciones Orbis S. A.
- Castells, M. (2018). *Ruptura. La crisis de la democracia liberal*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- D'Agostino, F. (2007). *Filosofía del derecho*. Bogotá: Editorial Temis, S. A., Universidad de La Sabana.
- De la Fuente, J. (2015). Estado, educación y democracia. *Revista Casa del Tiempo*, 1, época V. (13), pp. 44-48. Recuperado de [http://www.uam.mx/difusion/casadel tiempo/13\\_feb\\_2015/casa\\_del\\_tiempo\\_eV\\_num\\_13\\_44\\_48.pdf](http://www.uam.mx/difusion/casadel tiempo/13_feb_2015/casa_del_tiempo_eV_num_13_44_48.pdf)
- Farieta, A. (2008). Investigar y deliberar en la filosofía aristotélica. *Ideas y valores*, 137, pp. 75-92. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/1488/2113>
- Grosfoguel, R. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: el pluriuniversalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. En Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 63-78). Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Recuperado de <http://www.unsa.edu.ar/histocat/homoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>
- Hamburger, A., & Cortés, J. (2017). *Liderazgo ético corporativo, ¿Por qué las organizaciones necesitan directivos íntegros?* Bogotá: Editorial Bonaventuriana y Centro Editorial UNIMINUTO.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. (1998). *Dialéctica de la ilustración. fragmentos filosóficos*. Madrid: Editorial Trotta S. A. Recuperado de [http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/ingrid\\_sosa/wp-content/uploads/2017/08/horkheimer-max-y-adorno-theodor-dialectica-de-la-ilustracion.pdf](http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/ingrid_sosa/wp-content/uploads/2017/08/horkheimer-max-y-adorno-theodor-dialectica-de-la-ilustracion.pdf)
- Nietzsche, F. (2000). *Más allá del bien y del mal*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (2002). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Madrid: Katz Editores. Recuperado de <https://repensarlafilosofiaenelipn.files.wordpress.com/2015/11/martha-nussbaum-sin-finesde-lucro.pdf>

- Observatorio Latinoamericano de Política Educativa [OLPE]. (Julio 15 de 2017). *OCDE, Banco Mundial y BID: El Lobby por un currículo global del siglo XXI*. Recuperado el 21 de noviembre de 2020, de <https://www.observatorioeducacion.org/content/ocde%2C-banco-mundial-y-bid%3A-el-lobby-por-un-curr%C3%ADculo-global-del-siglo-xxi>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2016). *La educación en Colombia*. Revisión de políticas nacionales de educación. OCDE: París, Francia. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf)
- Oppenheimer, A. (2018). *¡Sálvese quien pueda! El futuro del trabajo en la era de la automatización*. Bogotá: Penguin Random House.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Organización de las Naciones Unidas. Asamblea General. Recuperado de [https://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S](https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S)
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1948). *Declaración Universal de los Derechos humanos*. Asamblea General de las Naciones Unidas, resolución 217 A (III). Recuperado de [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)
- Platón. (2015). *Protágoras, Gorgias, Carta séptima*. Madrid: Alianza Editorial
- Sánchez, N., Sandoval, E., Goyeneche, R., Gallego, D., & Aristizábal, L., (2018). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. *Revista Espacios*, 39(10), p. 41. Recuperado de <http://revistaespacios.com/a18v39n10/18391041.html>
- Sánchez-Cuenca, I. (2010). *Más democracia, menos liberalismo*. Buenos Aires, Madrid: Kart Editores.
- Santibáñez, C. (2020). Agente crítico, democracia deliberativa y el acto de dar razones. *Co-herencia*, 17(32), pp. 37-65. doi: <https://doi.org/10.17230/co-herencia.17.32.2>
- Santos, B. (2019). *Izquierdas del mundo, ¡uníos!* Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Sierra, V. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 81, pp. 111-128. doi: <http://dx.doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1562>
- Touraine, A. (2000). *Igualdad y Diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Urceta, A. (2008). Cambios sociales y educación. *Revista de Educación*, 347, pp. 419-432. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347\\_19.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_19.pdf)

Welzel, H. (2011). *Introducción a la filosofía del derecho. Derecho natural y Justicia material*. Montevideo-Buenos Aires: Editorial B de F Ltda.

Weston, A. (2005). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.

