



Habilidades del Pensamiento y Retórica ¹

Farfán Mejía Enrique ²

Perdomo Zambrano Luis Alfonso

Mora Hernández Francisco Leonel

Resumen

Ribes (1990) refiere las llamadas *habilidades de pensamiento* como “ficciones formales tales como el análisis, la síntesis, la inducción, la deducción, la transitividad, el juicio, el razonamiento y muchos otros conceptos semejantes” (p. 186). ¿Cuál es la naturaleza de estas ficciones formales? ¿Cómo y por qué llegaron a la psicología? ¿Por qué la educación las denomina “habilidades del pensamiento” y las considera “contenidos de aprendizaje obligatorios para todo estudiante”? Responder estas preguntas es el objetivo de este trabajo. Usamos una estrategia sustentada en el método histórico conceptual. Como resultado de este análisis identificamos que estas “ficciones formales” llegaron a nuestros días como una desnaturalización de las habilidades retóricas concebidas en la antigüedad y, posteriormente, como resultado de la tergiversación de las mismas por la escolástica medieval, se describieron como “habilidades del pensamiento”. Finalmente proponemos una reconceptualización de las “habilidades del pensamiento” como *habilidades del lenguaje oral y escrito* señalando que su abordaje y desarrollo podría ser sustituido por una pedagogía renovada de las habilidades retóricas.

Palabras clave: *Habilidades lingüísticas, Retórica, Pensamiento, Habilidad y Lenguaje.*

Abstract

Ribes (1990) refers to the thinking skills as "formal fictions such as analysis, synthesis, induction, deduction, transitivity, judgment, reasoning, and many other similar concepts" (p. 186). The purpose of this work is to answer the following questions: What is the nature of these formal fictions? How and why did they become part of psychology? Why does the field of education refer to them as thinking skills and consider them mandatory for students' learning? To answer these questions, we used an analytical strategy based on the conceptual historical method. As a result, we identified that these formal fictions evolved as a denaturation of the rhetorical skills conceived in the past and, subsequently, as a result of their misrepresentation by the medieval education, they were described as thinking skills. Finally, we propose a reconceptualization of thinking skills as oral and written language skills, highlighting that their approach and development could be replaced by a renewed pedagogy of rhetorical skills.

Keywords: *language skills, rhetoric, thinking, ability, and language.*

¹ La referencia del artículo en la Web es: <http://www.conductual.com/content/habilidades-del-pensamiento-y-ret%C3%B3rica>

² Correspondencia: Enrique Farfán, La Cecilia 343, Benito Juárez, CP 57000, Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, México. E-mail: efarme@icloud.com



Habilidades del pensamiento y retórica³

Las habilidades del pensamiento como falacias formales

Ribes (1990), en el capítulo “Algunos pensamientos sobre el pensar y su motivación” de su libro “Psicología general”, hace un cuestionamiento a diversos términos asociados con “pensar”:

Desafortunadamente, la historia de dicho término [**el pensamiento**] en la psicología está plagada de falacias formales (...). A partir de este uso histórico, la psicología se ha comprometido con ficciones formales tales como el análisis, la síntesis, la inducción, la deducción, la transitividad, el juicio, el razonamiento y muchos otros conceptos semejantes. (p. 186)

Lo que Ribes llama “ficciones formales” constituye el núcleo duro de un largo listado de lo que se ha denominado “habilidades del pensamiento” y al que la psicología cognitiva dedica grandes esfuerzos (Piaget, 1964; Amestoy, 2002). De acuerdo con este señalamiento crítico de Ribes, la psicología cognitiva equivocó su tarea y consideró fenómenos psicológicos lo que son, en realidad, manifestaciones que provienen de otras disciplinas en lugar de estudiar lo que propiamente es el pensamiento. La influencia social de la visión de la psicología cognitiva acerca de estas “habilidades” es muy poderosa, haciendo que estas “habilidades” sean parte del contenido curricular de la educación básica, encontrando su referencia en los principios pedagógicos los cuales establecen las condiciones esenciales para la implementación del currículo, donde se refiere al desarrollo de “habilidades superiores del pensamiento” como uno de los objetivos centrales de la educación en México:

[Principio] 1.1 Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje: El centro y referente fundamental del aprendizaje es el estudiante, porque desde etapas tempranas se requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar ‘habilidades superiores de pensamiento’ para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida. (SEP, 2011, p. 26)

Asimismo, el currículo se fundamenta en las competencias para la vida las cuales se definen como aquellas que movilizan y dirigen todos los componentes -habilidades, conocimientos, actitudes y valores- hacia la consecución de objetivos concretos. En este contexto, en el siguiente apartado extraído del currículo se retoman dos de las competencias para la vida, en las cuales se alude nuevamente al desarrollo de las “habilidades del pensamiento” como parte importante de la encomienda social del sistema educativo mexicano:

³ Una primera versión de este trabajo se presentó como ponencia en el VI Congreso SINCA en Tlaxcala, México. Noviembre 12, 2017.



‘Competencias para el manejo de la información’. Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; *identificar, evaluar, seleccionar, organizar* y sistematizar la información (...) ‘Competencias para la vida en sociedad’. Su desarrollo requiere: decidir y actuar con *juicio crítico* frente a los valores y las normas sociales (...) (SEP, 2011, p. 38)

De esta manera, se hace referencia a “identificar, organizar, evaluar y juicio crítico”, términos considerados como habilidades del pensamiento de acuerdo con autores como Amestoy (2002); Valenzuela (2008); Limón & Carretero (1992).

Consecuentemente, encontramos referencia a las “habilidades del pensamiento” en los objetivos del Plan de Estudios y en los Programas de Educación Básica Mexicana debido al enfoque por competencias en el que se sustenta, aludiendo al término “competencia” encontramos la siguiente definición. Advirtiendo que en la literatura especializada las habilidades cognitivas son identificadas como sinónimo de las habilidades del pensamiento:

Capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto determinado, se construye con la integración de habilidades cognitivas y prácticas asociadas, saberes, creatividad, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de la conducta que se movilizan para efectuar una acción efectiva (Sobrado & Fernández, 2010, p. 18).

También en el perfil de egreso del alumno de Educación Básica observamos referencias a las habilidades del pensamiento como: “Argumentar, razonar, analizar, emitir juicios, evaluar” (SEP, 2011, p. 39).

Como consecuencia nos encontramos con un currículo que prioriza las habilidades del pensamiento considerándolas un elemento trascendental. Este hecho influencia el contenido curricular fomentando en los alumnos como prioridad el desarrollo de las habilidades que hacen posible la aprehensión del contenido.

En este sentido, las “habilidades del pensamiento”, como supuesto objeto de estudio, son compartidas por numerosos micro paradigmas que se ubican dentro de la psicología cognitiva. Es importante advertir que, a pesar de esta profusión, los distintos micro paradigmas tienen en común que, además de compartir más o menos los mismos elementos a los que denominan habilidades del pensamiento, no definen los orígenes de las habilidades del pensamiento ni justifican mayormente por qué esas y no otras son las llamadas habilidades del pensamiento. Estas explicaciones ausentes supondrían que las habilidades del pensamiento, su definición y características, se da tácitamente por legitimado: no hay necesidad de explicarlo ni justificarlo, simplemente se asume. Dicha afirmación se fundamenta en la concepción de que el hombre es un ser pensante, y, por consiguiente, que posee habilidades cognitivas las cuales usa para resolver las diferentes tareas que se le presentan en diversos contextos a lo largo de su vida; es decir, subyace la idea de la existencia de habilidades generales que se adquieren como consecuencia del desarrollo cognitivo.

De la misma manera, observamos coincidencias entre la mayoría de elementos que conforman el listado de lo que la psicología cognitiva denomina como habilidades del pensamiento. Sternberg (1998)



referido por Limón y Carretero (1992) vincula a estas facultades psíquicas con tres tipos de componentes: (1) los meta componentes definidos como procesos de alto nivel cognitivo y conformados por la evaluación y la planificación. (2) Los componentes de ejecución empleados para la realización de tareas concretas. (3) Componentes correspondientes a la adquisición de nuevos conocimientos implicados estrechamente con el aprendizaje (p. 3).

Por su parte Amestoy (2002) las clasifica en dos categorías: (1) Procesos básicos definidos como operaciones elementales tales como la observación, comparación, relación, clasificación, ordenamiento y clasificación jerárquica, así como por procesos integradores como el análisis, síntesis y la evaluación. (2) Procesos superiores refiriéndose a estructuras procedimentales complejas, donde se enuncia a la planificación, supervisión, evaluación y retroalimentación, así como meta procesos que rigen el procesamiento de la información y regulan el uso inteligente de los procesos. (p. 140). Siguiendo la misma línea Marzano citado en Valenzuela (2008) enlista las habilidades del pensamiento pertinentes para su desarrollo en el edificio escolástico, menciona a la comparación, clasificación, inducción, deducción, análisis, argumentación y abstracción. (p. 4)

Esta revisión tuvo como objetivo sustentar nuestra afirmación de que, existe una coincidencia entre los elementos que se identifican como habilidades del pensamiento; de la misma manera reafirmamos el hecho de que el antecedente de este saber puede estar perviviendo en otra disciplina.

En consecuencia, identificamos principalmente a “habilidades” como el análisis, la síntesis, pensamiento crítico, memoria, inducción, deducción y pensamiento analógico. Recientemente, es decir a finales del siglo XX, se añadieron otras como la meta cognición, transferencia, creatividad, resolución de problemas e inteligencia emocional.

Supuestamente, estas habilidades están presentes en el individuo previo a la escolarización. La psicología cognitiva establece una naturalidad de estas “habilidades”, esta afirmación la establecemos a partir de que en ninguna parte se explicita el origen de las habilidades del pensamiento (Vygotsky, 1979); es decir, las supone presentes en todos los seres humanos, aunque unos las posean más que otros. A la enseñanza entonces toca el papel de “favorecerlas”, lo cual se explica con ese término o algún otro parecido: “desarrollarlas”, “desenvolverlas”, entre otros.

Por lo tanto, alrededor del término “habilidades del pensamiento” se conjugan situaciones problemáticas que justifican revisarlo. Está el problema de su status como objeto de estudio psicológico, que hace cuestionarse si se está ante un verdadero problema o un pseudo problema de estudio. De ahí se derivan otros problemas curriculares y didácticos cuando estas “habilidades del pensamiento” son llevadas al ámbito educativo. Así es que desde el enfoque tradicional de la psicología⁴ las “habilidades del pensamiento” pudiesen generar dificultades. Dicho argumento se sustenta si observamos los propósitos

⁴ Con *enfoque tradicional de la psicología* nos referimos a la psicología dualista la cual se sustenta visión de la teoría de dos mundos formulada principalmente por Descartes, la cual presupone que los acontecimientos mentales son prueba de la existencia de un mundo privado, trascendente; confiriendo la existencia del ser humano en dos mundos, 1) el cuerpo el cual se encuentra en el espacio, sujeto a las leyes de la mecánica y 2) la mente que no se encuentra en el espacio ni sus funciones están sujetas a la mecánica. Esta bifurcación en dos vidas atribuye que las cosas y eventos pertenecen el mundo físico y donde las facultades psicológicas como la imaginación, la percepción, los sentimientos y el pensamiento se “llevan a cabo” en este mundo interno de las representaciones. Es decir, se prescribe implícitamente, una influencia de esta visión en la construcción de conceptos referentes a las operaciones o facultades mentales.



presentados en el currículo los cuales son redactados exclusivamente en términos de los temas a enseñar o de las acciones educativas expresadas por medio de alguna “habilidad del pensamiento” como lo refieren algunos organizadores curriculares como el siguiente “Análisis de la información que se registra al resolver problemas de suma y resta. (SEP, 2011, p. 84)” concerniente al primer grado de primaria en el área de matemáticas; en este contexto, la práctica eficiente del docente se ve mermada debido a la problemática que conlleva evaluar el aprendizaje de los estudiantes con base en esta concepción. Consecuentemente y desde la óptica crítica de la teoría interconductual para conocer si un alumno ha aprendido una competencia, es necesario la designación de un *criterio de logro*, entendido como criterios establecidos que representan objetiva y claramente el nivel de comportamiento que se pretende que el alumno alcance de manera particular en cada competencia (Varela, 2008, pp.17-19). Por esta razón, al promover competencias se requiere una correspondencia entre la morfología de la conducta y la morfología de los objetos o eventos situaciones con los que se interactúa (Ribes y López, 1985), con respecto a la evaluación cabe destacar que tampoco se propone una escala, para lo cual consideramos pertinente retomar a Ribes y López (1985) quien propone que es posible desarrollar las competencias en cada uno de los cinco niveles funcionales (contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial, sustitutivo no referencial) considerando un orden progresivo para su progreso. La incompreensión conceptual de estas “habilidades”, generada por la confusión entre términos del lenguaje ordinario usados en el lenguaje técnico de la psicología y consolidada por el dualismo cartesiano, permea en las técnicas y estrategias empleadas para su estudio y promoción. De esta manera, nos referimos a conflictos concebidos no en la didáctica del docente sino en la deficiente tarea del científico de la psicología que no esclarece entre problemas y pseudo problemas heredándolos a la tarea docente.

Los problemas de estudio que la ciencia busca resolver son contruidos a partir de argumentaciones que ubican a los mismos en el entramado de la explicación teórica. No hay problemas “naturales”. La epistemología y la filosofía de la ciencia han establecido el origen socio histórico de ellos de manera clara y por diversas formas (Khun, 1962). Kosik (1967) critica que sólo desde una posición empirista ingenua, que pasa por alto la diferencia entre el conocimiento resultado del sentido común y el conocimiento científico, es posible caer en ese tipo de “naturalizaciones” del saber. Ribes (1990), en el caso de la psicología lo demuestra aportando con su análisis lógico conceptual claridad en la relación que subyace en la génesis del lenguaje de la psicología con el lenguaje ordinario; señalando que durante el Renacimiento, época en donde se edificaron las bases de las ciencias naturales, predominó el sometimiento del lenguaje de esta ciencia experimental a una deformación categorial de dicho lenguaje con respecto al predominante en el periodo clásico (p.12). Siendo aquí donde Ribes sitúa la posible génesis de la “confusión” que desencadenaría los llamados por Ryle como errores categoriales⁵. En el caso de las “habilidades del pensamiento”, podríamos decir que estamos ante una reedición de este empírico ingenuo que se apresuró en tomar términos del sentido común y los trasladó a la psicología ¿Cuál es la naturaleza de las habilidades del pensamiento? ¿Cómo y por qué llegaron a la psicología? ¿Por qué la educación denomina a estas “ficciones formales” como “habilidades del pensamiento” y considera, además, que son propósitos de aprendizaje obligatorios para todo estudiante? Responder estas preguntas es el objetivo de este trabajo. Para la realización de esta tarea nos apoyamos en una estrategia sustentada en el método histórico conceptual.

⁵ De acuerdo con Ryle (1949) un *error categorial* supone tratar a dos términos como si pertenecieran a una misma especie lógica, cuando en realidad corresponden a dos dimensiones diferentes.



El origen de las habilidades del pensamiento

“Pensar” como comportamiento inteligente, es decir, efectivo y variado, (Ribes, 1990) surge de manera consustancial a la organización social propiamente humana y se entrelaza con esta actividad convencional y con el lenguaje (Engels, 1981; Mithen, 1996). Por lo tanto, “pensar” se aprende por medio de una enseñanza incidental que reciben las jóvenes generaciones participando en numerosas facetas y ámbitos de la vida humana. Esto implica que su aparición en las interacciones personales como práctica y como juego de lenguaje, se dio aun antes de su revisión técnica y sistematización por parte de cualquier disciplina filosófica o científica (Ryle, 1949). Como objeto de estudio de la psicología, pensar es, por tanto, una conducta compleja, que se distingue de conductas psicológicas funcionalmente inferiores, como la percepción (Ribes, 1990), ya que implica al individuo comportándose en relación con otros individuos y/u objetos, en una circunstancia determinada de doble estimulación, como interacción sustitutiva referencial o no referencial. Las interacciones del “pensar” no son episodios simples, sino que constituyen interrelaciones de mayor o menor extensión. Donde estas interrelaciones están estructuradas diferencialmente de acuerdo con el grado de participación del individuo en la configuración de la relación en la cual forma parte (Ribes, 1990, p. 212). Es importante hacer esta distinción pues, como veremos más adelante, el origen de las llamadas “habilidades de pensamiento” debe buscarse en comportamientos humanos complejos. A efecto del análisis histórico que realizaremos, éste se sustentará en fuentes distintas a las que enuncian lo psicológico a partir de comportamientos simples, en este caso como lo pueden ser los trabajos de Aristóteles en *De Anima*, donde si bien existe la concepción de una facultad intelectual este tratado centra su estudio en la descripción de fenómenos como la visión, y otros fenómenos sensoriales otorgándole al estudio de comportamientos complejos una menor proporción en descripción y análisis. Esto permitirá apreciar que, para el mundo occidental históricamente, estos términos, “habilidades del pensamiento”, no surgen en la filosofía, ni en el tratado aristotélico *De Anima*, sino en otra disciplina que es la retórica.

Es en los textos literarios antiguos donde podemos identificar las primeras menciones de este tipo de construcciones culturales complejas que tratamos de desentrañar (Mondolfo, 1997). En la *Iliada*, la cual se calcula que fue escrita alrededor de 800 años Antes de Cristo, identificamos un incipiente lenguaje en el uso de términos relacionados con el intelecto en pasajes donde Homero refiere el término “pensamiento” y su uso en cada uno de ellos es diverso; a la distancia de los siglos, nos sugiere en cada caso diferentes términos de nuestro actual vocabulario de lo mental, como puede ser, “memoria” o “pensar” cuya referencia se encuentra en los siguientes versos:

551 Replicó en seguida Hera veneranda, la de ojos de novilla:

552 -¡Terribilísimo Cronida, qué palabras proferiste! No será mucho lo que te haya preguntado o querido averiguar, puesto que muy tranquilo meditas cuanto te place. Mas ahora mucho recela mi corazón que te haya seducido Tetis, la de argénteos pies, hija del anciano del mar. Al amanecer el díasentóse cerca de ti y abrazó tus rodillas; y pienso que le habrás prometido, asintiendo, honrar a Aquiles y causar gran matanza junto a las naves aqueas (trad. en 1991, 1:551-552).



En otros pasajes, aparece el término “memoria”:

292 Interrumpiéndole, exclamó el divino Aquiles:

293 -Cobarde y vil podría llamárseme si cediera en todo lo que dices; manda a otros, no me des órdenes, pues yo no pienso ya obedecerte. Otra cosa te diré que fijarás en la memoria: No he de combatir con estas manos por la joven ni contigo, ni con otro alguno, pues al fin me quitáis lo que me disteis; pero, de lo demás que tengo junto a mi negra y veloz embarcación, nada podrías llevarte tomándolo contra mi voluntad. Y si no, sea, inténtalo, para que éstos se enteren también; y presto tu negruzca sangre brotará en torno de mi lanza (1:292-293).

A partir de este referente, advertimos que en los textos literarios acerca de la guerra, aún antes de las obras de Aristóteles y de otros filósofos, los griegos usaban ya los términos pensamiento y memoria. Lo identificamos como un vocabulario donde el uso de los términos referidos a cuestiones *mentales* es muy básico, constreñido a sólo esos términos: no se encuentra en esa obra mención alguna a términos como “inferir”, “deducir” o “inducir” caracterizados como conductas complejas. Este incipiente juego del lenguaje de lo mental sigue una lógica similar a la identificada por Wittgenstein (1953) nos referimos a darle al vocablo *pensamiento* un carácter eminentemente público y convencional, completamente alejado de las teorías privadas e innatas que hacen del pensamiento una entidad trascendental. El *pensamiento* es en la *Ilíada*, como Ribes lo define para la psicología: un lenguaje especial acerca del lenguaje.

Alrededor del Siglo V A. C., aproximadamente 500 años después de que se cree que fue escrita la *Ilíada*, se amplió el vocabulario del juego del lenguaje acerca de estas construcciones culturales complejas el cual se institucionalizó como resultado de la instrucción para la vida democrática, deliberativa y ciudadana (Cicerón, trad. 1997). La retórica fue la práctica social en la cual fue posible este uso de la palabra y la cual tuvo como fin la persuasión, la tarea jurisdiccional y la conducción de las almas (psicagogia). La retórica fue fuente de este tipo de uso instruido del lenguaje escrito sobre el lenguaje oral sometido a criterios y ejercitado en contextos variantes para conducir a otros argumentando razones y sentimientos en la resolución de problemas sociales, como se observó en las prácticas de este arte en Sicilia, y que posteriormente quedaría estipulado en los manuales de retórica. Con la democracia surgió esta práctica cultural institucional que suplió la violencia como forma de resolver los diferendos por el uso del lenguaje en forma persuasiva.

El primer manual sobre retórica fue escrito en Sicilia por Tisias y Corax, alrededor del siglo V A. C., con la finalidad de instruir a los ciudadanos en resolver disputas por la posesión de tierras que surgieron posteriormente al destronamiento del tirano Hierón. Es decir, en la época clásica la retórica no fue un ejercicio superfluo o falaz de la lengua hablada, sino como uso de la lengua hablada en público para realizar la psicagogia o “conducción de las almas” (Aristóteles, trad. en 1976).

Después de Tisias y Corax, autores como Protágoras (Platón, trad. en 1871, 269a), alrededor del 465 A. C., enseñaron la retórica. Los componentes de esa enseñanza y práctica de la retórica eran: la *tékhnē* (ars), *mímesis* (imitatio) y *gymnasia* (exercitatio). Protágoras señaló, así, a la memoria y la creatividad, como habilidades que tenían que enseñarse al orador. No suponían, como lo hacen las teorías



cognitivas, que ya “poseían” esas habilidades y que simplemente tenían que practicarlas, sino que era necesaria aprenderlas. Además, distinguían claramente entre las habilidades lingüísticas “naturales”, entendidas como las practicadas por todo mundo en la vida, y las habilidades retóricas. Con la memoria se puede dejar más claro esto. En la educación retórica de la memoria ellos se referían al arte de la memoria: la mnemotecnia (Damborenea, 2000). Reconocían que el ser humano podía mencionar aquello que había sucedido, “hacer memoria”, pero el retor “aprendía a hacer memoria” de manera que recordaba más y mejor aquello que quería pronunciar en la asamblea.

Un siglo más tarde, en Retórica, el gran filósofo Aristóteles, menciona que las habilidades del retor son la “invención, estilo y disposición” (Aristóteles, trad. en 1976). Es decir, señala hace 2500 años una facultad presente en el ser humano “la invención” en la cual podemos encontrar referencia al término creatividad, que en los tiempos modernos se asocia a las habilidades del pensamiento. Y en su obra “Retórica”, hace numerosas menciones a la preparación del retor en el uso de: *análisis, inferencia, argumentación e inducción*.

Transcribimos la definición que hace Aristóteles de *inducción* en la cual se aprecia claramente que no aparece una definición de algún proceso privado e inaccesible, existente de manera innata en la persona sino en una práctica que se aprende y que juega un papel erístico (de confrontación) en el debate:

[la retórica, en tanto acto persuasivo] pues es, sí, una parte de la dialéctica y semejante a ella, como decíamos al comenzar; pues ninguna de las dos es ciencia cuyo objeto sea cómo es algo determinado, sino como ciertas facultades de procurar razones. Así pues, sobre el significado de estas y de cómo se relacionan unas con otras, se ha dicho casi suficientemente; de las cosas persuasivas por medio de la demostración o de la aparente demostración, igual que en la dialéctica se da la inducción, el silogismo o el falso silogismo, también aquí ocurre de modo semejante; pues el paradigma o ejemplo es una inducción, el entimema es un silogismo—y el entimema aparente un silogismo aparente—. Llamo entimema al silogismo retórico, y paradigma a la inducción retórica. Pues todos proponen los argumentos para su demostración diciendo ejemplos o entimemas y ninguna otra cosa fuera de esto; de manera que es totalmente necesario que cualquier cosa sea demostrada haciendo silogismos o razonando por inducción—y esto nos es evidente por los Analíticos—, y es necesario que cada uno de ellos—entimema y paradigma— corresponda a cada uno de estos—*silogismo e inducción* (Aristóteles, trad. en 1976, 1: 1356).

Insistimos en que la enseñanza retórica no suponía las mencionadas ahora como “habilidades del pensamiento” como entidad trascendental, sino las mencionaba como *habilidades retóricas*, es decir, como habilidades en la oratoria, en el lenguaje, en la forma que el retor hablaba en el foro. Así es que cuando se trabajaban la creatividad, la inducción o la argumentación en la preparación retórica no se realizaban análisis especulativos sobre entidades trascendentales con las cuales los retores entraran en contacto, sino que se analizaba el desarrollo del debate, lo que iban diciendo unos y otros en el litigio.



Posteriormente, en la Roma Clásica se mantiene esta tradición materialista y objetiva de las “habilidades” del retor. De autor desconocido, la obra “Retórica a Herenio” la cual se cree fue publicada en el siglo I A.C. señala que el orador debe tener las cualidades de invención, disposición, estilo, memoria y representación (Trad. 1997). Con lo que vuelve a hacer mención de facultades ya señaladas, particularmente la “memoria”. Asimismo, alrededor de ese siglo, Cicerón define la *Inventiva* o Invención de la siguiente manera: “la invención es la capacidad de encontrar argumentos verdaderos o verosímiles que hagan convincente la causa” (Cicerón, trad. 1997, p. 71).

Recordemos la naturaleza jurídica que tenía la retórica y por causa se refiere a la postura que asumirá el retor a favor o en contra en un juicio. Enuncia explícitamente dos habilidades atribuidas a las teorías del pensamiento pero que ya, hace 2200 años eran mencionadas por la retórica. Y, además, el mismo autor, Cicerón, precisa que estas cualidades presentes en la expresión del retor serán resultado de su preparación ex profeso, de un “arte”, es decir de un conocimiento sistematizado y transmitido por la enseñanza, no de algún tipo de origen secreto o místico a la creación: “esto no se adquiere sólo por naturaleza y ejercicio, sino que es obra de arte” (Cicerón, trad. en 1997, p. 4).

Como se planteó anteriormente de ninguna manera el desarrollo de estas cualidades se consideraba intrínseco al ser humano ni resultado de algún tipo de herencia natural. Por el contrario, se concibieron estas habilidades como resultado de la enseñanza y de una naturaleza completamente social, resultado de la interacción humana:

(...) la teoría es el conjunto de reglas que permite un acercamiento sistemático y racional a la oratoria. La imitación nos estimula mediante el estudio atento a alcanzar la efectividad de otros oradores. El ejercicio es la práctica asidua y la experiencia constante en el hablar. (Cicerón, trad. 1997, p. 72)

Protágoras, Aristóteles y Cicerón, con distintos acentos a lo largo de casi 1000 años, describieron el acto retórico incluyendo el uso de habilidades de expresión oral y escrita. Al hacer un recuento del acto retórico y como fue teorizado en la antigüedad, advertimos el origen de las ahora llamadas “habilidades del pensamiento”. Es en esos textos donde se enuncian tales “habilidades” aunque en esos tiempos no se referían como “del pensamiento” sino “habilidades del retor”, esto es, como formas de expresiones lingüísticas específicas útiles para el debate y la controversia sobre lo incierto de manera que la persuasión lograda permitiera la psicagogia; sin embargo, observamos un paralelismo con las habilidades del pensamiento.

El acto retórico contempla otras habilidades que también posteriormente se denominaron como “habilidades del pensamiento”, tal y como se advierte en “las partes del discurso”, la cual es una construcción oratoria definida desde la Grecia Clásica y que tuvo diversas variantes a lo largo de este periodo histórico y de la Roma Clásica. En la Retórica a Herenio se señala que el discurso tiene seis partes: *exordio, narración, división, demostración, refutación y conclusión*. Recordemos el carácter erístico o de confrontación judicial que eventualmente tomaba la oratoria, por lo que en la *demostración* el orador tenía como tarea exponer y justificar sus argumentos, es decir “*argumentar*”, la cual es otra de las habilidades retóricas considerada como habilidad del pensamiento. Y en la *refutación*, se encuentra considerada otra de esas “habilidades del pensamiento”, la del “pensamiento crítico”: “destruir los argumentos de nuestros



adversarios”. Destacando en ellas, por su conocimiento más extendido, la forma de argumentar denominada “silogismo”. El estudio de las formas de argumentación que hizo la retórica antigua es muy amplio. En esta comunicación, por su brevedad, no es posible abarcarlo todo, pero baste decir que aquí se incluyen numerosas formas de argumentar que después aparecerán en la literatura psicológica cognitiva como “procesos o formas de pensamiento”, entre ellas podemos señalar: la *conjetura*, la *hipótesis*, la *analogía*.

De acuerdo con Ribes (1990), las teorías del aprendizaje surgen como la necesidad conceptual histórica para confrontar el problema del conocimiento innato (p. 91). Por su parte Locke supone que “en la medida en que lo psicológico sólo existía como operaciones de la mente en potencia, cobraba realidad únicamente a través de la experiencia” (p. 92). Es decir, el aprendizaje se desarrolla como y a través de la experiencia. Siguiendo esta misma línea se concibe al pensamiento como un elemento inherente al aprendizaje y donde este término “el pensamiento” se define como una forma de relación entre el organismo y los objetos o comportamientos de otros, siendo considerado “inteligente” cuando se presenta como un comportamiento efectivo y variado. Con base en estos argumentos realizamos un análisis a diversos micro paradigmas sobre las “habilidades del pensamiento” postuladas en la teoría cognitiva el cual recae en una clasificación de estas “habilidades” con las “habilidades retóricas” agrupadas a partir de las propuestas taxonómicas de distintos representantes de los modelos explicativos del aprendizaje (Véase Cuadro 1).

En el *Inventio* se desarrolla la argumentación, la deliberación, la descripción y la meta cognición. Los retores interactuaban con situaciones netamente convencionales, estas interacciones lingüísticas no se limitaban a referir, narrar o describir, manejaban juicios de valor o explicaciones sobre relaciones entre eventos. En la *Dispositio* el individuo interactúa con objetos, eventos, personas, así como las propiedades de éstos, sin que estén presentes en la situación. Los retores interactuaban de tal forma que la implicación de un desligamiento era casi absoluto, en la *dispositio* ellos narraban, organizaban y evaluaban la situación en general, con el fin de emitir un juicio sustentado en argumentos (Aristóteles, traducción en 1976).

La *Elocutio* brinda la clasificación, la formulación de cuestionamientos y el pensamiento analógico que era necesario para la persuasión, con base en la elección de las metáforas adecuadas considerando el principio básico del estilo el cual era “Helenizar el lenguaje” usando adecuadamente las conjunciones y cuidando el uso de palabras ambivalentes que pudiesen confundir al oyente. El uso del “estilo hinchado” lo que refería a usar una definición en lugar del nombre. Cabe mencionar que la retórica clásica aludía al ser humano completo: razón y pasión.

La *Memoria* presenta vinculaciones claras con predecir, ya que más que recordar, en la memoria se vertían todos los posibles tópicos referentes a un mismo evento, así como a la transferencia; por otro lado, la relación mnemotécnica que el retor debía tener respecto a su discurso nos sitúa en la selección de información. El retor debía elegir qué procedimiento seguir y qué regla aplicar, de acuerdo con un criterio que podía variar de momento a momento dadas las condiciones del evento, nos referimos a un juicio creativo. Ello implicaba desligarse de una relación fija entre una palabra y otra, seleccionando entre varias opciones lo que, a su vez, implica comportarse atendiendo aspectos convencionales previamente aprendidos “memorizados” (Guevara, 2006, p. 1044). Finalmente, la *Pronuntiatio* vinculada con la autorregulación de las emociones, ya que está implicada en el discurso verbal, es decir en el “cómo”. Conlleva la observación de la situación en general en la que el retor debía de actuar, de la misma manera



hace uso del pensamiento deductivo. El individuo modula su comportamiento, de manera que produce cambios en la situación de interacción actuando sobre el medio ambiente.

Cuadro 1

Habilidades retóricas y habilidades del pensamiento

Habilidades Retóricas	Habilidades de adquisición del conocimiento	Habilidades de dominio informal	Habilidades de dominio informal (alto nivel)	Habilidades de dominio formal
<u>Inventio</u>	✓ Descripción	▪ Deliberación	❖ Argumentativo	➤ Metacognición ➤ Juicio crítico
<u>Dispositio</u>	Organización	▪ Acción	❖ Hipotético	➤ Evaluación ➤ Planificación
<u>Elocutio</u>	✓ Clasificación	▪ Formulación de cuestionamientos	❖ Analógico	
<u>Memoria</u>	✓ Comparación	▪ Selección de información ▪ Predecir	❖ Inductivo	➤ Juicio creativo ➤ Transferencia
<u>Pronuntiatio</u>	✓ Observación	▪ Identificación de cuestiones	❖ Deductivo	➤ Juicio crítico ➤ Autorregulación

En este primer ejercicio mostramos la poca originalidad de la psicología cognitiva para denominar las llamadas “habilidades del pensamiento”. Señalamos que los términos de estas “habilidades del pensamiento” son originales de la retórica clásica. Enseguida explicaremos cómo es que las habilidades retóricas, lingüísticas, fueron transmutadas en “habilidades del pensamiento”, entendido esto último con una entidad trascendental. Es decir, el proceso histórico que llevó de una práctica objetiva, socialmente regulada, útil en la vida pública como es el debate erístico, a una práctica subjetiva, supuestamente generada en el terreno inaccesible del alma y con fines solo reflexivos, especulativos, alejados de los temas sociales.

El proceso de degradación de las “habilidades retóricas” en “habilidades del pensamiento”

Sabemos que la retórica tiene mala imagen. Sufrir un descrédito como práctica carente de ética, como perorata sin sustento, pero esto no tiene que ser así, sobre todo después de conocer su origen y práctica en la Antigüedad. La mala imagen de la retórica es parte de un propósito intencionado por dañarla debido a su enorme impacto político (Adrián, 2008). Hace 20 siglos Cicerón ya advertía del gran poder de la retórica y la necesidad de preservarlo con ética y conocimiento:



(...) he llegado a sentar el principio de que poco vale a las ciudades la sabiduría sin elocuencia, al paso que la elocuencia sin sabiduría las más veces daña, y no aprovecha nunca. Por lo cual, si alguno, dejados los rectos y honestísimos estudios de la Razón y de la Moral, gasta todo su tiempo en los ejercicios retóricos, será un pésimo ciudadano; pero el que se arma con la elocuencia para defender los intereses de la patria en vez de menoscabarlos y combatirlos, es, en mi sentir, un varón utilísimo para los suyos y para la República y un verdadero ciudadano (Cicerón, trad. en 1997, pp. 1-2).

La retórica, como acto de hombres libres que levantan la voz contra la tiranía recibió diversos ataques a lo largo de los tiempos, pues constituyó una institución social propia de la democracia. La retórica nunca convino a los autoritarios que gobiernan. Aunque el primer ataque contra la retórica se dio ya en tiempos antiguos con Sócrates y Platón, es con el devenir de los años que la retórica vivió una degradación, fruto de estos ataques, que la deformaron.

Durante la Edad Media se cerraron las posibilidades de hablar en público debido a la dominación clerical característica de la época, de esta manera se abrió una brecha donde la retórica se vio disminuida al quitársele su función social y, además, se constriñó al lenguaje escrito, (Adrián, 2008) esta expansión difuminó su sentido cívico original, para centrarse en una enseñanza escolar enfocada a la práctica escrita y dejando de lado el sentido político presente en su génesis.

Fue Petrus Ramus, religioso francés, el encargado de este ataque contra el carácter libertario y público de la práctica de la retórica. Ramus impulsó una retórica medieval apartada de la oralidad y del sentido práctico del uso del lenguaje que inspiró a los retores de la cultura greco-romana. Para Ramus, la retórica no fue el arte de conducir asuntos civiles, sino la recluyó al monasterio y a la escuela, perdiendo su utilidad y aplicación para la vida pública y como parte medular en la formación del ciudadano (Adrián, 2008).

Su argumento con el cual fundamentó esta corrupción de la retórica fue propagar la idea de que la retórica precedía a la filosofía, y una vez instalada esa falacia concluyó que entonces el conocimiento, el logos que procede de la filosofía, no era esencial para el orador. Como consecuencia de esta tergiversación, la retórica queda reducida a ser solo un *elocutio u ornatos* (elocución y ornamentación) y no un razonamiento para el acto público (Adrián, 2008).

Este razonamiento de Ramus lo fundó otro Padre de la Iglesia, Agrícola, quien emprendió la tarea de debatir la sencillez y utilidad del conocimiento heredado amparado en el principio de autoridad del edificio escolástico, a través no de la observación y experimentación sino de la razón, poniendo como prioridad la organización y transmisión del conocimiento (Adrián, 2008).

El ataque fundamental consistió en desarticular el acto retórico, eliminar la construcción que integraba logos, ethos y pathos términos identificados en la retórica clásica con la integración en el acto del retor del conocimiento sobre la materia de la que hablaba, la ética en su vida y habla y la emoción que generaba en el auditorio como argumentos persuasivos o modos de apelación. Dichos términos se refieren en la obra Retórica de Aristóteles, pero ya estaban presentes desde los primeros manuales de Tisias y



Corax. El logos referido a la *razón* y por tanto a argumentos lógicos apoyados en evidencias sólidas, es aquí donde la retórica se encontraba en territorios de la dialéctica. El ethos refería a la *moral*, apelando a la autoridad y honestidad del orador, a su credibilidad; actitudes que debe adoptar el orador para inspirar confianza en el auditorio. Finalmente, el pathos, se refiere a la *pasión*, la emoción y a la capacidad de conmover a la audiencia. (Aristóteles, trad. en 1976). Con esta fragmentación al acto retórico se restó su carácter social y su uso del lenguaje de manera racional, ético y emocional. Este ataque también repercutió en la naturaleza del saber retórico y fue comandado por diversas disciplinas entre las que estuvo la filosofía, pero, sobre todo, la Iglesia Católica jugó un papel decisivo en esta perversión de la retórica. Al restarle el logos al acto retórico, se expulsa el conocimiento del acto retórico y se condena a las habilidades retóricas a ser desterradas al campo de la psicología trascendental⁶, con esto serán inventadas las “habilidades del pensamiento”.

Detrás de este ataque a la retórica amparándose falsamente en la razón, lo que Ramus finalmente estableció como dogma fue la diferenciación entre habla y razón paralela al dualismo cartesiano mente cuerpo: la dialéctica pertenece a la razón mientras que la retórica concierne al habla, y por lo tanto al cuerpo, es decir, a la dialéctica le compete encontrar los argumentos y disponerlos y la retórica se ocupa de adornar ese discurso elaborado lógicamente y asegurar una dicción adecuada, perdiendo totalmente el perfil ético del orador, dándole prioridad a la expresión. Así pues, una tradición de formación en el uso del lenguaje profunda y sutil se desbarata en el humo de la especulación (Adrián, 2008). Aquí está el momento en el que las habilidades de la retórica son convertidas en “habilidades del pensamiento”. La retórica Clásica sucumbe ante los embates del pensamiento dualista filosófico medieval impulsado por el cristianismo. Con esto se explica por qué estas ficciones trascendentales no desaparecerán, sino que impulsarán la creación de una nueva disciplina: la pedagogía. De este impulso se entiende la pervivencia, como propósito educativo, de las llamadas “habilidades del pensamiento” y su abordaje por la psicología educativa.

Epílogo

Como resultado de someter a la visión del dualismo cartesiano a la retórica, el pensamiento medieval cristiano establece la naturaleza, constitución, aplicabilidad y enseñanza de la razón. La razón o “pensamiento” al que se refiere Ramus es el “pensamiento escolarizado”. Es el pensamiento que luego será subdividido en las que Ribes llamara “falacias formales”, pero como una tergiversación de la retórica y una desnaturalización de las habilidades lingüísticas que en el arte de la retórica se aprendían.

A pesar de la tergiversación se mantiene el carácter académico de estas habilidades identificando a estas preocupaciones curriculares como herencia de la retórica. En la antigüedad las cualidades del retor eran, ante todo, enseñables y había programas precisos para que el alumno aprendiera a inferir, refutar, criticar, argumentar, etc. Esta herencia llega a las “habilidades del pensamiento” y las convierte en contenido escolar. Sin embargo, por el descrédito de la retórica, los programas de enseñanza que elaboró quedaron en el olvido y le suplantó una didáctica medieval, el trivium y el cuadrivium, en la que repetir se convirtió en el único procedimiento de enseñanza. La tarea didáctica objetiva fue fundada en el ejemplo de

⁶ Entendiendo a la psicología trascendental como aquella que desplaza el “yo” por diferentes métodos para tomar contacto con la profundidad de la mente. Tiene como objeto de estudio el de la trascendencia de la conciencia, considera que el “yo” es una estructura de soporte del psiquismo en su relación conciencia-mundo. Nos referimos a una psicología puramente “mental”.



otros; de esta manera la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades persuasivas se convirtió en una tarea imposible al mudar estas prácticas del foro público al “teatro interior” de la mente. Lo que eran formas de debate entre dos o más contrincantes se volvió en un desdoblamiento del ser sobre sí mismo. Se pasó de que el individuo usará el entimema para convencer a otro en una contienda cívica o judicial a la “práctica” absurda de recitar la estructura del silogismo en la tablilla escolar, aunque nunca lo usará en la vida práctica comunal. Esto con el supuesto de que los ejercicios dialécticos “ejercitaban la mente” sea lo que eso significara para cada quien. Sin embargo, al desaparecer la institución retórica que era donde se formaban los retores, el espacio institucional en que se “alojaron” fue la escuela y de manera disciplinar en la joven pedagogía, la cual vino a suplir a la retórica. La suplió, eso sí, decimos, perdiendo el componente crítico que implicaba la retórica y perdiendo el componente formativo en el dominio del lenguaje especializado para la vida pública ciudadana, participativa, democrática. El impacto cultural y educativo de esta deformación de la retórica y de la artificialidad en que cayó la enseñanza de las habilidades es un legado que llega hasta nuestros días, como lo hace ver Ribes en la cita con la que iniciamos el texto.

Hay un cuento de Fernández Leal, “el dragón pragmatista” situado en la escuela preparatoria mexicana positivista del siglo XX, que dibuja con gran humor y claridad el ridículo panorama escolar que se creó con esta degeneración.

Hemos mostrado la identidad entre lo que en el siglo XXI se considera como listado de “habilidades del pensamiento” y lo que, en la antigüedad, hace más de 2500 años, se listaba como “habilidades” incluidas en el acto retórico. Las teorías cognitivas coinciden en lo que denominan “habilidades del pensamiento”. Analogía basada en las habilidades retóricas. Todas las teorías están siguiendo la tergiversación medieval que hizo Petrus Ramus en la que expulsó el *logos* de la retórica. Las habilidades del pensamiento serían una suerte de intento moderno por subsanar esta ruptura y alejamiento del *logos*. Supondrían estar buscando alcanzar la efectividad en la expresión que la retórica perdió. (Adrián, 2008).

Además, ilustramos acerca del desarrollo y degradación de la retórica que suplantó un saber práctico en un festejo vacío fundado en un sistema de creencias trascendental que expulsó al *logos* de la oralidad retórica.

Esta expulsión nos dejó, consideramos, más pérdidas que ganancias: pues encontramos una retórica apartada de la vida pública, decepcionando las expectativas con las que fue creada (Patrizi, 1529-1597; citado en Adrián, 2008). Nos dejó la apropiación de la iglesia de este saber civil y el control de nuestros gobernantes, así como el sometimiento del pueblo.

Pero para la psicología fue el nacimiento de un pseudo problema enmarcado en el dualismo y que dejó una herencia confusa y absurda a la cual no puede comprender ni atender sino con raras acrobacias conceptuales que la desdibujan: las habilidades del pensamiento. Dejó también, por lo menos para México y otros países del tercer mundo, una agenda educativa desacertada desde los cimientos conceptuales en los que se sustenta, lo que conlleva en una educación lejana a la calidad que demandan las condiciones sociales y proponen las organizaciones intergubernamentales encargadas de establecer los parámetros en la educación (UNESCO, OCDE, Banco Mundial).



Las implicaciones de lo que aquí presentamos, son trascendentes para la enseñanza de las llamadas *habilidades del pensamiento* en la educación básica mexicana. Una de las conclusiones es la necesidad de replantearlas desde una base psicológica natural donde se entienda a estas habilidades como de naturaleza lingüística y resultado de la enseñanza formal retórica. Otra conclusión es la urgencia de recuperar y actualizar la pedagogía del lenguaje y trabajar como habilidades retóricas, lo que hasta ahora se ha considerado equivocadamente como “habilidades del pensamiento”, valdría la pena leer la propuesta pedagógica que hace Alfonso Reyes.

En todo este trabajo fuimos inspirados por los textos publicados por Ribes (1990), varias de las ideas que desarrollamos están ya sugeridas por este autor. No es de sorprender que hay coincidencia entre la definición que hace Ribes acerca del “pensar” y las “habilidades retóricas”: pensar es una actividad lingüística (p.148) y la retórica es el dominio máximo que un individuo puede alcanzar en el uso del lenguaje (Reyes, 1955, p. 219).

Referencias

- Anónimo. (1997). *Retórica a Herenio*. España: Gredos
- Adrián, L. (2008). *El ocaso de la retórica*. Revista internacional de Filosofía Latinoamericana, año 13 Núm. 43, pp. 11-31.
- Amestoy, M. (2002). *La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las Habilidades del pensamiento*. Revista electrónica de investigación educativa, Vol. (4) Núm.1, pp. 129-159.
- Aristóteles. (1978). *Acerca del alma*. España: Gredos.
- Aristóteles. (1976). *Retórica*. España: Gredos.
- Berlin, I. (2006). *Contra la corriente. Ensayos sobre historia de las ideas*. México: Fondo de cultura económica.
- Cicerón. (1997). *De la invención retórica*. España: Gredos.
- Damborenea, R. (2000). *Uso de la razón. El arte de razonar, persuadir y refutar*. Madrid: Programa de iniciación a la lógica, el debate y la dialéctica.
- Engels, F. (1981). *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. En Obras escogidas. Tomo III, (pp. 66-79) Rusia: Progreso.
- Guevara, C. (2006). *Análisis interconductual de algunos elementos que constituyen la enseñanza básica*. Revista mexicana de Investigación Educativa. Vol. (11) Núm. 30, pp. 1037-1064.
- Homero, (1991). *La Ilíada*. Madrid, España: Gredos.
- Kosic, K. (1967) *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura económica.



- Limón, M., & Carretero, M. (1995). *Aspectos Evolutivos y cognitivos*. Revista Cuadernos de Pedagogía, Año 1 Núm. 238, pp. 2-5.
- Mithen, E. (1996). *Arqueología de la mente*. España: Grijalbo Mondadori.
- Mondolfo, R. (1997). *La conciencia moral de Homero a Demócrito y Epicuro*. Argentina: Eudeba.
- Orozco, G. (1996). Cap. II Paradigmas de producción de conocimiento. En *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*. (pp. 1-13) México: Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario.
- Perkins, D., & Tishman, S. (2011). *El lenguaje del pensamiento*. Traducción: León, P. y Pogré, P. México.
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología*. España: Ariel.
- Platón. (1871). *Obras completas*. Diálogos de Platón. Madrid: Biblioteca filosófica.
- Reyes, A. (1955). *Retórica*. En: obras completas. Tomo XIII. México: Fondo de cultura económica.
- Ryle, G. (1949) *El concepto de lo mental*. México: Paidós.
- Ribes, E. (1990). *Psicología General*. Primera edición. México: Trillas.
- SEP. (2017). *Nuevo Modelo educativo 2017*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Plan Estudios 2011*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Programas de estudio 2011*. México: SEP.
- Sobrado, L. & Fernández, E. (2010). *Competencias emprendedoras y desarrollo del espíritu empresarial en los centros educativos*. Revista: Educación XX1, vol. (13) Núm. 1, pp. 15-38.
- Tishman, S., & Andrade, A. (2004). *Disposiciones del pensamiento: Una revisión de teorías, prácticas y temas de actualidad*. Unpublished manuscript.
- Valenzuela, J. (2008). *Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo*. Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 46/7, pp. 1-9.
- Varela, J. (2008). *Conceptos básicos de interconductismo*. México: AutismoABA.org
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Crítica Barcelona.
- Wittgenstein, L. (1953) *Investigaciones filosóficas*. España: Gredos.