

## ¿EDUCAR BIEN ES DE SENTIDO COMÚN? UNA CONTRIBUCIÓN DESDE LA ANTROPOLOGÍA AL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

*To educate well is common sense? A contribution from  
Anthropology to the pedagogical thought*

David REYERO GARCÍA

*Universidad Complutense. Facultad de Educación. Centro de Formación del  
Profesorado. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. C/. Rector Royo  
Villanova, s/n. 28040 Ciudad Universitaria. Madrid. reyero@edu.ucm.es*

Fecha de aceptación definitiva: marzo de 2002

BIBLID [(1130-3743) 13, 2001, 69-87]

### RESUMEN

En este artículo se analiza la relación entre el sentido común y el conocimiento pedagógico. Para ello se parte de un análisis en torno al significado antropológico del sentido común y la aplicación de este análisis a las teorías sobre el pensamiento humano de Rorty y MacIntyre. El análisis de estos autores pretende demostrar la necesidad de mantener el pensamiento educativo dentro del sentido común y ajeno a una crítica radical en torno al sentido y valores de la comunidad.

Palabras clave: sentido común, antropología y educación, educación y modo de vida, Teoría de la Educación.

### SUMMARY

The paper analyses the relation between the common sense and the pedagogical knowledge. First the author revise the anthropological meaning of the common sense and then apply this revision to study the theories of Rorty and MacIntyre about

human thought. This application tries to demonstrate the necessity to maintain the educative thought within the common sense and save to the strong critical about the community virtues.

Key words: common sense, anthropology and education, education and way of life (lebenswelt), Theory of Education.

## 1. INTRODUCCIÓN

La mayoría de las veces, los enunciados normativos referidos a la educación se nos presentan a los propios profesionales como de sentido común, de hecho, todo el mundo parece poder hablar de la educación y quizás por ello, a veces, hemos intentado realizar un conocimiento excesivamente tecnificado y artificial que nos aparte de lo que todo el mundo puede conocer. Esta realidad nos ha conducido, en demasiadas ocasiones, al extremo de esconder tras un lenguaje arcano u oscuro lo que puede resultar demasiado obvio. En este artículo queremos evaluar qué se entiende por sentido común desde el punto de vista antropológico, qué es lo que en la norma pedagógica debe haber de sentido común y qué no.

Normalmente pensamos que nuestras creencias sobre lo que debe hacerse en el orden de las actividades prácticas o en lo que podemos reconocer como el mundo de la vida están recogidas y extraídas, al menos así pensamos que debería ser, de lo que se conoce como sentido común. ¿Debe la educación realmente basarse en esta forma humana de acumular conocimientos? ¿Cuáles son los límites y posibilidades del sentido común? ¿Qué es realmente el sentido común a través del cual juzgamos una acción pedagógica como conveniente o como inconveniente? ¿Cómo se forma el sentido común? ¿Quiénes lo poseen? ¿Cómo lo adquieren? Sobre toda esta serie de asuntos vamos a intentar reflexionar en este artículo a partir de algunos argumentos que sobre el tema nos ofrece la antropología cultural<sup>1</sup>.

## 2. QUÉ ES EL SENTIDO COMÚN

En un artículo titulado *El sentido común como sistema cultural* (Geertz, 1994, 93-116) Geertz explica el significado construido y difícil de rebatir de los postulados

1. El tema del sentido común puede abordarse desde la antropología, desde la reflexión filosófica o desde el ámbito de la sociología. En este trabajo pretendo hacer una reflexión filosófica a partir de interpretaciones que provienen de la antropología cultural, a fin de encontrar su vinculación con la normatividad para la vida en común y su transmisión. No obstante, sí que resulta pertinente remitir a los interesados en un estudio fenomenológico y sociológico en profundidad sobre el sentido común, su formación, su relación con el tiempo y el espacio, etc., al estudio de Schuzt y Luckmann *Las estructuras del mundo de la vida* (1977).

del sentido común, todo un conjunto de creencias y formas de actuar ante la vida que se presentan con una serie de pseudocualidades que las convierten en pautas de indudable obligatoriedad «lógica» a cualquiera que viva en el universo simbólico cultural del que el sentido común se destila. Estas cualidades son cinco. Primero, naturalidad; las afirmaciones del sentido común parecen sencillas puesto que responden a la naturaleza de las cosas. Segundo practicidad, no entendida sólo como lo útil sino más bien como lo astuto y lo prudente. La tercera de las cualidades que Geertz atribuye al sentido común es la transparencia que podría definirse como el hecho de que el sentido común refleja fácilmente las cosas «como son». La verdad aparece al sentido común como clara y diáfana, no hace falta complicar las cosas para al final llegar a lo obvio. La asistematicidad es la cuarta de estas cualidades; el sentido común se presenta en la forma de un conocimiento a veces contradictorio. Si pensamos en los refranes populares, reflejos indudables de nuestro sentido común, éstos siempre poseen sus contra refranes. Por último, la quinta característica es la cualidad de la accesibilidad; el conocimiento del sentido común, lejos de ser un conocimiento especializado, se presenta como la sabiduría al alcance de todos.

Sin embargo, aun cuando en principio podamos creer que esta descripción es básicamente correcta, un examen más atento, y Geertz lo realiza en su artículo, pone de manifiesto que el sentido común realmente no posee esas cualidades que se supone que tiene, no es un conocimiento natural y obvio, y lo que parece natural a unos, para otros puede ser absurdo. Así, en cuanto a su sentido práctico, es una cualidad que el conocimiento del sentido común otorga a los aspectos de la realidad que conoce, no al revés. En el ejemplo que pone el propio Geertz, «(s)i, para nosotros, estudiar un tipo racial es una actividad práctica y cazar mariposas no, no es porque una sea útil y la otra no lo sea; es porque una se considera un esfuerzo, por débil que sea, por saber qué es qué, mientras la otra por atractiva que resulte, no lo es» (Geertz, 1994, 111).

Con respecto a la transparencia, también es tal para quien vive un universo simbólico concreto, pero sólo es transparente dentro de ese universo; es por tanto también una cualidad que está en el hombre que conoce, no en lo conocido. Lo mismo sucede con la asistematicidad con la que el sentido común se presenta; ésta no es sino la mejor manera de captar la complejidad de la vida humana, del conocimiento humano que no es un simple «espejo de naturaleza», y la necesidad de lo que los clásicos llamaban pensamiento práctico. Existen tantos refranes, tantas sentencias contradictorias, no incoherentes, que pueden expresar pautas correctas de actuación que sólo este hecho demuestra que el conocimiento de la vida humana es diferente al conocimiento teórico científico ya que en última instancia el conocimiento del sentido común es un conocimiento para el caso particular, un conocimiento que al igual que sucede con la propia actividad educativa que emana de él, se constituye en un quehacer que puede ser orientado de muy diversas maneras ya que no responde a las leyes de la física sino a la plasticidad humana (Ibáñez-Martín, 1990, 414).

La última característica, la accesibilidad, tampoco es tan clara ya que dicha peculiaridad supone una buena integración en el sistema cultural donde el sentido común rige y no sólo la posesión de unas dotes racionales en buen estado.

En resumen, el análisis del sentido común a través de las culturas que realiza Geertz parece llevarle a la conclusión de que la diversidad en las mismas demuestra una especie de relativismo y que lo que a nosotros nos parece chocante, absurdo, irracional, para otros, es lógico y evidente. Sin embargo, existe aún otro posible análisis más profundo que replantee ese supuesto relativismo, y es un análisis que indirectamente aparece en el escrito del propio Geertz. Como acabamos de ver, la teoría que defiende este antropólogo en su artículo es que el sentido común es todo lo contrario a lo que las pseudocualidades que le aplicamos pudiera suponer, ya que no es un conocimiento evidente, natural, indudable y sin fisuras (aunque así aparece ante los hombre inmersos en su sistema) sino todo lo contrario, un conocimiento lleno de prejuicios.

En suma, dado lo dado, no se sigue ninguna otra cosa. El sentido común no es lo que percibe una mente liberada de propensiones; es, más bien, lo que colige una mente llena de presunciones (Geertz, 1994, 105).

Ciertamente, podemos leer esto como una limitación del sentido común (al menos eso nos parece decir en primer lugar nuestro sentido común, esto es, nuestra cultura racionalista), en realidad la ciencia no es otra cosa que un intento por escapar a esa limitación y ofrecer otro tipo de conocimiento sobre la realidad. Cuando Geertz hace una interpretación antropológica del sentido común, entrevé la posibilidad de juzgar dicho tipo de conocimiento, no sólo desde los patrones de un sentido común, sino desde la reflexión científico-antropológica. Contrastando algunas afirmaciones de nuestro sentido común con afirmaciones propias del sentido común de otras sociedades, demuestra cómo ambas se insertan en lo que él llama sistemas culturales. La existencia de estos sistemas, si bien diversa y relativa, muestra algunas pautas universalmente aplicables en el mundo de la vida humana; que el pensamiento humano necesita de explicaciones seguras y adecuadas para explicar la totalidad de la realidad; que esa necesidad de seguridad a pesar de las contradicciones y anomalías que todo sistema cultural presenta a la hora de enfrentarse a la realidad es sin duda un universal que nos habla del miedo al caos del ser humano y de la necesidad de seguridad que casi siempre es necesario vencer para encontrar criterios mejores que pueden obligarnos a abandonar, con miedo, nuestros viejos o encorsetados sistemas de creencias.

Sin embargo, el discernimiento que dará lugar a la ciencia, la facultad de oír lo que la realidad nos dice y no sólo de responder como se supone debe hacerlo un hombre contextualizado es algo que necesita de una serie de virtudes que, paradójicamente, son transmitidas en ese contexto cultural, y que además, suelen ser reconocidas como valiosas por el propio sentido común en el que uno vive, y además, requieren de ese contexto y de ese sentido común para su desarrollo, es decir, son educables y no puramente genéticas; entre estas virtudes destacan la prudencia y la

fortaleza. La formación de virtudes en el seno de una comunidad, permitirá enfren-  
tar el sentido común de esa propia comunidad de forma crítica<sup>2</sup>.

Es importante notar también que esta actitud de búsqueda de la verdad que  
permite al ser humano tomar las riendas de su futuro y no dejarlas al vaivén de las  
modas, las necesidades económicas, la ideología o el poder político requiere de un  
cierto límite en la crítica al sistema cultural en el que uno se haya inserto, de una cierta  
confianza en que la realidad no nos va a engañar, que saber algunas cosas es mejor  
que ignorarlas y que recelar no equivale a dudar de que la verdad no exista (lo que  
sí sucede con las hermenéuticas de la sospecha de Marx, Freud y Nietzsche) sino  
que es estar atento a lo que vamos descubriendo sobre nosotros mismos y que  
Geertz describe al hablar del sentido común, el miedo al caos, al cambio y la nece-  
sidad de mantener un suelo seguro sobre el que pisar. Para mejorar el conoci-  
miento sobre la realidad, el hombre debe sospechar de su propia cobardía, de su  
inmensa capacidad para engañarse.

El grito de brujería se escucha cuando las perspectivas corrientes dejan de ser váli-  
das, cuando el hombre zande, situado en su medio cotidiano, se enfrenta a ano-  
malías o contradicciones. Al menos en ese ámbito, la brujería constituye una  
especie de variable ficticia en el sistema de pensamiento del sentido común. Más  
que trascender ese pensamiento lo refuerza al añadirle una idea de universal que  
actúa para confirmar al zande que su base de tópicos es, a pesar de que ciertos  
aspectos manifiestan lo contrario, segura y adecuada (Geertz, 1994, 99-100).

Si bien en la descripción de Geertz, el sentido común es lo que colige una  
mente llena de presunciones, el hecho de que el sentido común sea considerado  
como un sistema cultural, es decir como un sistema de comprensión y actuación  
que sirve de guía para la vida pero que no se puede presentar como un conoci-  
miento absoluto de la verdad, ni desacredita su valor, ni lo convierte solamente en  
una serie de conocimientos rígidos y sólo basados en prejuicios, primero porque  
los juicios que nacen del sentido común, sobre todo en lo referido a actividades  
prácticas, y la educación lo es, no son sólo puramente cognitivos sino que resul-  
tan juicios insertos en prácticas que se transforman y cambian en el desarrollo de  
formas concretas de actuar, no sólo de pensar<sup>3</sup>. Segundo, porque el sentido común,  
a diferencia de lo que cree Geertz, es una forma de conocimiento común a un

2. Para comprender el significado filosófico del sentido común resulta muy útil el ensayo de  
Ortega y Gasset *Ideas y creencias* (Ortega y Gasset, 1977). Para este filósofo en las creencias se está y  
las ideas se tienen. Ese sistema de creencias se manifiesta en el sentido común, y a partir del mismo el  
hombre genera las ideas. Viendo así las cosas, la ciencia es un determinado tipo de ideas que ha sur-  
gido en un lugar con un sistema de creencias concreto, con una forma concreta de sentido común. La  
ciencia ha necesitado de un determinado tipo de sentido común, que, por diferentes causas ha entrado  
en crisis, se ha puesto en duda.

3. Para leer una interesante argumentación sobre el *sensus communis* como sistema práctico de jui-  
cio y conocimiento ver Gadamer, 1977, 48-66.

mismo universo cultural, no tanto porque sea fácil dar con él, sino porque es fácilmente comprensible una vez que se ha explicado. Pero esta comprensión sólo es posible siempre que nos encontremos correctamente educados en las prácticas y virtudes de una comunidad concreta con formas concretas de hacer y entender lo «correcto».

Es posible que encontrar la respuesta a un problema educativo concreto no sea una actividad fácil, sin embargo, sí resultará más fácil reconocer como positiva una buena respuesta frente a un problema educativo, si ésta está basada en el sentido común, es decir, si converge con un cierto ideal comunitario de vida buena y resulta coherente con las prácticas de los sujetos de esa comunidad. Por otra parte, si lo que damos son normas oscuras, contrarias al sentido común de la gente, estamos convirtiendo la educación en algo que no es, la estamos separando de lo que significa formar a las personas en un pensamiento práctico situado en comunidades concretas.

Desde el punto de vista de la antropología de la educación, las observaciones del sentido común y la formación y transmisión del mismo constituyen un objeto de estudio relevante y quizás demasiado olvidado, porque educar y educarse es situarse críticamente en el interior de ese sentido común, no reproduciéndolo sin más (cosa de suyo imposible ya que el sentido común es un sentido práctico no mecánico), sino adaptando lo que resulta válido para vivir, transmitiendo formas de vida e interpretaciones del mundo que permitan a los individuos construirse una vida plena, y rechazando las prescripciones que ya no funcionan, que ya no permiten al ser humano concreto manejarse en un determinado universo simbólico. Mirar de este modo la educación es situar su finalidad tanto en la transmisión cultural, como más allá de la transmisión cultural. Mirar de este modo el sentido común es ver en él la forma de avanzar en una tradición o en una cultura sin pretender dejar de pertenecer a la misma.

Pero entonces, ¿no puede haber conocimiento sobre la educación que no sea de sentido común? ¿Significa esto que debemos acabar con las ciencias de la educación? ¿No hay conocimiento educativo que contradiga el sentido común?

Para poder responder a estas preguntas y a otras similares que pueden surgir en este momento, debemos aclarar que en la actividad educativa podemos encontrar dos dimensiones: una técnica y otra práctica. En la dimensión técnica encontramos saberes que se corresponden con la aplicación de conocimientos científicos sobre la condición humana, estos saberes dan lugar, en el ámbito educativo, a técnicas de motivación, de refuerzo, de detección de errores, de procedimientos formativos adaptados a los diversos estilos cognitivos, etc.

Sin embargo, estos saberes científico-técnicos están al servicio del conocimiento práctico que marca lo que queremos ser y que debe partir del sentido común de forma que toda especialización pedagógica profesional debe intentar enraizarse en un sistema de significados lógicos lingüísticos y culturales compartidos por todos, esto es, en generar un sentido común educativo dado que la educación es una tarea inherente a la condición humana y, por lo tanto, de todos y no de unos pocos. Es

cierto que los conocimientos científicos sobre la educación pueden hacer variar lo que piensa el sentido común educativo de la concreta comunidad en la que ese descubrimiento tiene lugar, no obstante, el ideal es que ese descubrimiento llegue a formar parte del sistema cultural y por tanto del sentido común de esa sociedad y, para ello, debe partir de los instrumentos de juicio y de las prácticas de esa sociedad.

Es muy conveniente que los que nos dedicamos a la pedagogía tengamos claro que aunque sin duda es ciencia lo que queremos hacer, la educación es una experiencia humana universal realizada por profesionales y no profesionales. Por lo tanto, debemos cuidar los códigos de transmisión para que resulte más fácil insertar los discursos teóricos en discursos culturalmente asimilables tanto cognitiva como experiencialmente<sup>4</sup>. Veremos posteriormente cómo entender así la relación entre la pedagogía y el sentido común marcará unos límites a la crítica cultural que se realice desde el mundo educativo.

### 3. CÓMO SE FORMA EL SENTIDO COMÚN, O CÓMO SE FORMA EL PENSAMIENTO HUMANO

Aunque en el provocativo artículo de Geertz se pretende redescubrir el significado popular que se posee en torno al sentido común como un conocimiento donde se reflejan preconcepciones no vistas como tales, sin embargo, es también un tipo de conocimiento que nos permite explicar la realidad de una manera funcional y con sentido.

Frente a esta forma de entender el sentido común como sistema cultural, vamos a analizar dos posibles tipos de reacción que marcarán los límites y las posibilidades existentes a la hora de formar el pensamiento humano sobre la realidad, la primera y que podemos llamar posmoderna, la podemos encontrar en el pensamiento de Richard Rorty, la segunda y que podemos denominar comunitarista, la vamos a leer en la versión de MacIntyre. El estudio de algunos matices y diferencias existentes entre ambas posturas nos servirá para proponer una correcta relación entre educación y sentido común.

4. Lo exigido por Popper a todo pensamiento racional humano, es decir su acercamiento al sentido común, resulta aún más obligatorio para la pedagogía, dice Popper: «¿Cómo es posible que una cosa tan vaga e insegura como el sentido común nos suministre un punto de partida? Mi respuesta es: porque no intentamos ni pretendemos construir (como, por ejemplo, Descartes, Spinoza, Locke, Berkeley o Kant) un sistema seguro sobre esos “fundamentos”. Todas nuestras diversas suposiciones de sentido común —nuestro conocimiento básico de sentido común, podríamos decir— de las que podríamos arrancar pueden ser criticadas y puestas en entredicho en cualquier momento. Es muy frecuente que tales suposiciones sean criticadas con éxito y rechazadas (por ejemplo, la teoría de que la tierra es plana). En tal caso, el sentido común, o bien es modificado tras la corrección, o bien es superado y reemplazado por una teoría que, durante un período de tiempo más o menos largo, puede parecer a algunas personas un tanto “extravagante”. Si la comprensión de la teoría exige una gran formación, puede ocurrir que nunca consiga ser asimilada por el sentido común. Incluso entonces hemos de exigir el intento de acercarse lo más posible al ideal: Toda ciencia y toda filosofía son sentido común ilustrado» (Popper, 1974, 42).

### 3.1. *La formación del sentido común en la versión posmoderna (Rorty)*

Vamos a tratar de explicar brevemente el pensamiento de Rorty y las consecuencias que tendría en la formación del sentido común del individuo.

El concepto de pensamiento en el que se apoya Rorty se aleja de la visión usual y representacionalista del mismo. Esta forma popular de entender el pensamiento humano parte de la idea de que éste es un instrumento válido para representar fielmente una realidad externa e independiente al sujeto que piensa. Por el contrario, para este autor, el pensamiento está lejos de ser un espejo en el cual podamos reflejar la naturaleza (Rorty, 1984) y su teoría sobre la inteligencia humana es antirrepresentacionalista. Rorty define así lo que quiere decir con «antirrepresentacionalismo»: «Entiendo por explicación antirrepresentacionalista una explicación según la cual el conocimiento no consiste en la aprehensión de la verdadera realidad, sino en la forma de adquirir hábitos para hacer frente a la realidad» (Rorty, 1996, 15).

Sin embargo, el antirrepresentacionalismo no debe identificarse, como en un principio estaríamos tentados a hacer, con el antirrealismo, más bien lo que pretende en principio es una redefinición del debate. Considera que no es útil preguntarse si los conceptos que tenemos deben su existencia a la realidad o si la realidad está puramente construida por los conceptos creados por el hombre. El antirrepresentacionalismo acepta que nuestro lenguaje y nuestros conceptos no están fuera del contacto con lo real, por lo que considera inútiles preguntas del tipo: ¿existían los átomos antes de que los científicos los conocieran? ¿Está la realidad determinada intrínsecamente o su determinación es resultado de nuestra actividad? Estos debates son inútiles porque son un intento de escapar a nuestra cultura, a nuestro lenguaje.

Pero entonces ¿cómo entender, por ejemplo, las ciencias? ¿Acaso no representan algunas de ellas la realidad de forma más fiable e independiente de nuestras particularidades que otros tipos de conocimiento?

El representacionalista cree, en palabras de Williams, que «podemos elegir entre nuestras creencias y los rasgos de nuestra cosmovisión algunos que razonablemente podemos afirmar representan al mundo de una manera sumamente independiente de nuestra perspectiva y sus peculiaridades». En cambio, los antirrepresentacionalistas no ven un sentido en que la física sea más independiente de nuestras peculiaridades humanas que la astrología o la crítica literaria. Para ellos, los diversos ámbitos de la cultura responden a diferentes necesidades humanas, pero no hay forma de situarse fuera de todas las necesidades humanas —la necesidad de lo que Nagel denomina «trascendencia»— es una necesidad que según los antirrepresentacionalistas no es culturalmente deseable exacerbar (Rorty, 1996, 24).

Según los autores posmodernos, la creencia representacionalista ha provocado más problemas que beneficios ya que, lógicamente, equivale a decir que el que no vea la realidad del mismo modo que nosotros actúa de forma irracional y contraria a la naturaleza. Por ello, para estos autores resultan de dudoso interés conceptos



que, derivados de las teorías representacionistas, pretendan situarse más allá de un contexto cultural como la idea de verdad o de bien absolutos. Conceptos que nos obliguen a juzgar de forma intolerante determinadas formas de afrontar la vida y que, en el fondo, no pueden dejar de ser etnocéntricos ya que responden, se crea o no, a la construcción cultural de una determinada forma de hacer frente a la realidad.

No obstante, la idea de que todo conocimiento responde a una forma de enfrentarse a la realidad, a un determinado marco valorativo, no nos puede hacer obviar que el problema del etnocentrismo también persigue al antirrepresentacionismo, ya que, al abogar por la imposibilidad de juzgar fuera de las condiciones culturales, se encuentra, de hecho, situándose también en un determinado marco valorativo.

Sin embargo, este etnocentrismo es observado de manera peculiar por los antirrepresentacionistas como Rorty. Éstos saben que se encuentran en una posición etnocéntrica, reconocimiento que, según Rorty, convierte esta posición en algo positivo de lo que deberíamos estar orgullosos, ya que nuestra cultura tiene en sí misma el germen de la duda sobre sus propias creencias, germen que sirve de perfecto antídoto a los males que ese etnocentrismo pueda tener. Dice Rorty:

Afirmo que una concepción antirrepresentacionista de la indagación intelectual nos deja sin un anclaje con el que huir del etnocentrismo producido por la aculturación, pero que la cultura liberal de la época reciente ha encontrado una estrategia para evitar la desventaja del etnocentrismo. Consiste en estar abierto a los encuentros con otras culturas reales y posibles, y convertir esta apertura en un elemento esencial de su autoimagen. Esta cultura es un *ethnos* que se enorgullece de su sospecha de etnocentrismo —de su capacidad de aumentar la libertad y apertura de encuentros, en vez de su posesión de la verdad— (Rorty, 1996, 16).

Según Rorty, su opción antirrepresentacionista viene dada por las exigencias que impone el vivir en una comunidad débil, es decir, alejada de fundamentos comunes fuertes en torno al bien y al mal objetivos y, desde este punto de vista, alejada de la idea de que existe un único sentido común. Parece que nos dirigimos a un mundo antirrepresentacionista en el que debemos aprender a vivir y a educar. La dirección de esa educación surgirá más bien de encuentros entre todos y de un diálogo continuamente cambiante (Bauman, 2001, 143-159). ¿Cómo podemos, entonces, proponer un bien, un camino, una verdad educativa que nosotros consideremos como buena, si la lógica de la razón no parece suficiente? ¿Cómo podemos proponer una forma de juicio común si no existe, en sentido estricto, «un solo sentido común»? Los posmodernos se apoyan en la idea de que el hombre siempre reacciona más ante formas de vida concretas que ante formas de razonamiento. La necesidad de seguridad, de paz, de afecto se imponen por sí solas, y modos de vida que llenen estas necesidades universales se impondrán por sí solos ya que responden a necesidades universales del ser humano. Crean los posmodernos que la

destrucción, las corrientes que no propongan nada al ser humano, serán rechazadas, no por su falsedad, sino por su falta de utilidad.

La idea que subyace a todo el planteamiento de Rorty se aparece ahora como un tanto ingenua, ¿si el hombre se pliega siempre ante formas de vida mejores, por qué resulta tan obvio el mal y la injusticia en nuestro mundo? En su artículo Derechos humanos, racionalidad y sentimentalismo (Rorty, 1998), Rorty explica que el salvajismo y la barbarie no son un problema de más o menos racionalidad sino de sensibilidad, de sentimiento de seguridad y de simpatía, y el sentido común que debe desarrollar la educación es la sensibilidad ante el hombre, la solución para Rorty pasa por una educación sentimental (Rorty, 1998, 131-132). No es éste el lugar para discutir qué tipo de educación sería ésa.

Resulta interesante que estudiemos ahora la consideración que este antirrepresentacionalismo posmoderno propone sobre el profesor y, sobre todo, su papel con respecto al sentido común. A este respecto podemos observar dos posibles interpretaciones del papel del profesor en la posmodernidad. Según Nuyen, si partimos de una concepción posmoderna como la de Lyotard, la conclusión que parece desprenderse es la muerte del profesor, de su legitimidad, ya que no se puede enseñar la verdad donde sólo hay metanarrativas parciales, no se puede introducir al hombre en el sistema cultural de pensamiento porque tal cosa no existe, al menos entendido de forma razonablemente unívoca. Ahora bien, esta muerte no es tal si nos acercamos a la figura del profesor desde el pensamiento del Richard Rorty. Desde la perspectiva de Rorty es ahora cuando realmente el profesor es profesor.

Es precisamente la modernidad, con la existencia de una gran narrativa, de un claro sentido común, la que provoca la verdadera deslegitimación de la actividad del profesor y su muerte al convertirse en un mero transmisor de la «verdad». Por el contrario, en este tiempo el profesor adquiere una importancia crucial, al tener que ayudar a edificar una nueva sociedad basándose en la imaginación, en un despertar de la sensibilidad y en el compromiso con el diálogo. Lo que realmente ha muerto con la posmodernidad no es el profesor, sino el profesor transmisor (Nuyen, 1995)<sup>5</sup>.

Dos cosas parecen desprenderse de este análisis sobre la figura del profesor. Primero, en cierto sentido algunos aspectos de la modernidad sí que representan una deslegitimación del profesor ya que, como la única verdad que existe es la científica positiva y no la práctica, el profesor se convierte en mero transmisor. No obstante, no sólo existe la consideración de la verdad que realizan los ilustrados, por lo tanto, no es lo mismo convertirse en un mero transmisor de la verdad como dice Rorty, que educar para conseguir resistir las modas y buscar la prudencia en un actuar humano cada vez más conforme con su condición y por lo tanto cada vez más verdadero.

5. Para profundizar en las diferencias que existen entre Lyotard y Rorty y las consecuencias que éstas tienen para la educación, ver Fritzman, 1995.

Segundo, resulta significativa la diferencia entre Lyotard y Rorty porque aun cuando ambos están de acuerdo en los principios no muestran el mismo optimismo ante sus consecuencias. El posmodernismo norteamericano que representa Rorty piensa que el pragmatismo es la solución a todos los problemas porque centra los esfuerzos del educador en construir un mundo mejor y no tanto en preguntarnos cuáles son las bases de éste. El posmodernismo norteamericano resulta ser una exaltación del aspecto práctico del sentido común, en su versión más utilitaria, en detrimento de las características analizadas del sentido común de naturalidad y transparencia. Sin embargo, el posmodernismo europeo, que representa aquí Lyotard, se muestra un tanto pesimista sobre las posibilidades de la educación y del propio hombre al buscar un sentido que no existe, al no poder hablar de un sentido común con el que orientarnos en la vida, una vez que ese sentido común ha sido desvelado y se ha demostrado que sus cualidades no son universales. A lo más que podemos aspirar ahora es a la estética.

### 3.2. *La formación del sentido común en la versión comunitarista (MacIntyre)*

En la formación del sentido común desde la versión comunitarista podemos observar una dinámica interesante y que nos va a permitir diferenciar el buen educador del mero técnico, el educador con sentido común del que realmente no lo posee. Trataré de ofrecer algunos ejemplos en el caso educativo que muestren cómo obra el sentido común, cómo se forma y cómo se deforma. Por ejemplo, aunque las intuiciones de Dewey con respecto al valor de la experiencia y la actividad como fuente de conocimiento y aprendizaje sean ciertas, no parece de sentido común, y sí de aplicación totalitaria de un principio, oponerse a toda costa a las clases magistrales negando que éstas puedan tener algún valor educativo, de hecho, «(c)uando se ofrece una auténtica lección magistral los alumnos adoptan un papel verdaderamente activo, en el que su pensamiento se interroga y se sorprende, descubre y resuelve, rompiendo barreras y ensanchando límites que nunca se habían traspasado, pese a que no se hace otra cosa que seguir el curso de un pensamiento ajeno» (Esteve, Guerrero, Hernández, 1994, 117). De igual modo, podemos imaginar muchos más casos en los que se muestre una aplicación errónea de intuiciones válidas desprendidas del sentido común. Así por ejemplo, me he encontrado con personas que persuadidas por lecturas llenas de sentido común que les hablan de la complejidad del mundo y la dificultad del juicio sobre los actos morales, consideran altamente peligroso para la educación de sus hijos los cuentos que presentan una clara lucha de buenos contra malos (al estilo de lo que sucede con la actual obra de J. K. Rowling y la no tan actual pero sí actualizada obra de Tolkien), o también personas que animadas por el deseo de hacer de sus hijos personas libres no les ofrecen criterios fuertes de actuación. No actúan unos padres con «sentido común» cuando no hablan con su bebé aun cuando éste, evidentemente, no los entiende. El sentido común se apoya en observaciones acordes con lo que es

la vida en una determinada comunidad pero que deben observarse desde las peculiaridades y múltiples matices que ofrece el caso concreto, imposible de recoger en una sola sentencia.

Sin duda es cierto que, como dice Geertz, el sentido común se muestra en un determinado universo simbólico, y esto mismo puede desprenderse del pensamiento de MacIntyre, sin embargo, esto no significa que el conocimiento del sentido común consista en la reproducción de algunas sentencias más o menos inteligentes sino que para MacIntyre (MacIntyre, 1987), tener sentido común es estar inserto en un sistema cultural, o, utilizando su terminología, en el seno de una tradición, lo que equivale a conocer los resortes y poseer las virtudes que permiten observar crítica y constructivamente esa misma cultura a fin de poder contribuir en el crecimiento del sentido común, en la capacidad de juicio, de esa comunidad.

Sobre lo que sea este sentido común y sobre su adquisición veamos lo que nos dice el propio MacIntyre cuando habla del juicio:

La *phrónesis* es una virtud intelectual; pero es la virtud intelectual sin la cual no puede ejercerse ninguna de las virtudes de carácter. La distinción de Aristóteles entre esas dos clases de virtud se realiza en principio contrastando las maneras en que se adquieren. Las virtudes intelectuales se adquieren por medio de la enseñanza, las virtudes de carácter por medio del ejercicio habitual. Nos hacemos justos o valientes realizando actos justos o valerosos; nos volvemos teórica o prácticamente sabios como resultado de una instrucción sistemática. No obstante, estas dos clases de educación moral están íntimamente relacionadas. Transformamos nuestras disposiciones naturales iniciales en virtudes de carácter, y lo hacemos ejercitando gradualmente esas disposiciones *kata ton orthon logon*. El ejercicio de la inteligencia es el que marca la diferencia crucial entre una disposición natural de cierta clase y la virtud correspondiente. A la inversa, el ejercicio de la inteligencia práctica requiere la presencia de virtudes de carácter; de otro modo degenera o resulta ser solamente un género de astucia susceptible de enlazar medios para cualquier fin, antes que para aquellos fines que son auténticamente buenos para el hombre (MacIntyre, 1987, 194-195).

Lo interesante de este texto es que educar el sentido común, en términos clásicos, en la prudencia, no es sólo formar las capacidades intelectuales, sino que es también formar el carácter, dicho en términos antropológico-culturales, el sentido común no es sólo un sistema cultural que afecta a la forma de pensar sino también a la forma de actuar correctamente dentro de una cultura y este correctamente no significa otra cosa que como razonador práctico independiente en el seno de una comunidad que busca la vida lograda (MacIntyre, 2001)<sup>6</sup>.

6. Al hablar de que la finalidad de la formación del sentido común es la realización de razonadores prácticos independientes, no nos estamos refiriendo a la creación de personas autónomas en el sentido kantiano del término, sino a la formación de personas capaces de discernir, *gracias a su formación*

Podría parecer, en una lectura superficial, que no existe tanta diferencia entre los dos tipos de pensamiento que acabamos de analizar, ya que, en último término, tanto Rorty como MacIntyre estarían de acuerdo en que la forma de pensar y la formación para el pensar dependen de una determinada red de relaciones, esto es, resultan el fruto de la socialización. También ambos aceptarían la idea de que, como dicen Bárcena, Gil y Jover, los valores que rigen la práctica educativa y la práctica social no deben verse como «expresiones imperfectas por comparación con unas aspiraciones morales claramente conocidas, sino como expresiones imperfectas por comparación con unas aspiraciones morales más o menos difusas, que están basadas en los intereses y necesidades que los propios sujetos van generando y descubriendo en el ejercicio de esos mismo valores y costumbres sociales» (Bárcena, Gil y Jover, 1999, 54).

Sin embargo, las diferencias entre ambos son bastante importantes, sobre todo si pensamos desde un punto de vista educativo, y podemos verlas principalmente en el tipo de relación con la comunidad de pertenencia y con su sentido común, y también en los límites de esa relación.

Rorty es, como vimos, una persona orgullosa de su etnocentrismo occidental pero precisamente en el aspecto que a MacIntyre menos le agradaría; en la necesaria ausencia de límites para la crítica. La apertura a nuevos encuentros con otras culturas de la que habla Rorty se traduce según MacIntyre en una actitud de duda permanente y radical (MacIntyre, 2001, 177-181). ¿Por qué MacIntyre critica esta forma de espíritu crítico absoluto? Según MacIntyre, el lenguaje con el que uno explica la realidad y su sentido, nunca es enteramente suyo sino que se halla incluido en una serie de prácticas comunes de reciprocidad, en el seno de una vida comunitaria. Si pretendemos dar respuestas que muestren la total relatividad de esos juicios lo que estamos haciendo es despegarnos también de las prácticas y relaciones sociales que fundamentan ese lenguaje que es, no puede olvidarse, el lenguaje con el que hemos conocido a los demás y con el que nos conocemos a nosotros mismos. Al hacer esto, nos podemos estar separando del sentido común que nos ha hecho llegar a ser quienes somos.

Rorty se defendería del argumento anterior diciendo que separarse del lenguaje no es necesariamente separarse de los compromisos con la comunidad a la que se pertenece. Dicho con otras palabras y con un ejemplo, poner en tela de juicio de manera absoluta el sentido común que nos habla de la necesidad de ayudar al que lo necesita por el hecho de que lo necesita, no equivale a dejarle en la práctica en la estacada, pero es una actitud necesaria para ser consciente de que existen muchos lenguajes alternativos y no debemos quedarnos acríticamente con el que nos ha tocado. Ahora bien, ¿es realmente posible una crítica radical al lenguaje pero no a los compromisos? Según MacIntyre, hay un tiempo para la crítica

---

*en las virtudes necesarias y a su inclusión en el seno de una comunidad concreta, las mejores acciones para conseguir una auténtica vida lograda en el seno de esa comunidad.*

prudente pero también hay un tiempo en el que la crítica ha de dejarse de lado —en el campo de la educación esto es obvio a nada que se reflexione sobre ello— para lo que no hay tiempo ni lugar, siempre según MacIntyre, es para el desapego absolutamente crítico del lenguaje y los compromisos que pretende Rorty y que éste denomina ironía (Rorty, 1991)<sup>7</sup>. ¿Por qué no hay lugar para ese desapego? Porque en el caso de que se intente un desapego de ese tipo, aunque sólo sea lingüístico, éste manifestará de alguna manera un desapego de los compromisos y de la propia comunidad, MacIntyre lo explicará con un buen ejemplo:

Pensemos en un individuo que, teniendo los recursos necesarios para proporcionar la ayuda que de él se solicita, se cruza con un extraño que está gravemente lesionado, enfermo o desnutrido, y no hay nadie cerca de ellos que pueda ayudar o esté en disposición de hacerlo. La necesidad urgente del extraño es una razón suficiente para acudir en su ayuda. Supongamos ahora que un espectador o testigo, reacio a proporcionar la ayuda requerida, pidiese una justificación del juicio según la cual la necesidad urgente del desconocido es una razón suficiente para acudir en su ayuda. Una de las características de las virtudes relacionadas con la justa generosidad es que quien la posee no sólo está predispuesto para considerar que la necesidad que padece alguien en tales circunstancias es una razón suficiente para acudir en su ayuda, sino que también será incapaz de pensar en que dicha razón requiera otra justificación o que sea susceptible de ser justificada. Ofrecer o incluso pedir una justificación así es, en sí mismo, un indicio de que se carece de virtud (MacIntyre, 2001, 186).

Carecer de las virtudes necesarias para vivir en la comunidad, virtudes que en algunos casos impiden la crítica radical, es para MacIntyre necesario para actuar realmente con ironía. Pero esta carencia no es para MacIntyre algo positivo sino un defecto. Esta conclusión nos conduce de nuevo a un lugar conocido, la justa crítica, el sentido común que adapta las respuestas y el diálogo con los valores de una comunidad a los casos concretos no es sólo fruto de una formación cognitiva en los símbolos de una cultura sino también en el carácter y el dominio de sí que esa cultura exige.

#### 4. QUIÉNES POSEEN EL SENTIDO COMÚN O CÓMO DESCUBRIR AL BUEN EDUCADOR

Como ya hemos explicado con anterioridad, aunque se hable de sentido común, no nos referimos tanto a un tipo de conocimiento que todos en sí posean, sino más bien a una forma de enfrentar la realidad que sería «deseable» que todos poseyeran si estuviesen correctamente formados en el seno de una comunidad. Es

7. Para ver esa defensa de la crítica irónica aplicada expresamente al sistema de educación que pretende Rorty ver Rorty, 1990. Para ver un análisis crítico de las consecuencias educativas que se desprenden de la posición de Rorty ver Ibáñez-Martín, 1994.

decir, un tipo de pensamiento que está inserto en una cultura como ideal y que el conjunto de la sociedad posee disperso entre sus miembros y en su historia pero que por defectos en la formación del carácter o en la formación intelectual que todos posemos en algún grado, nunca se encuentra plenamente desarrollado en ningún individuo concreto. Existe pues un desajuste entre el ideal de desarrollo humano de una sociedad y los logros alcanzados por sujetos concretos. Para descubrir cuáles son los sujetos que más se aproximan a los logros ideales para una comunidad y que por lo tanto más se acercan a lo que debe ser un buen educador necesitamos unos criterios. Estos criterios que nos pueden servir para perfilar mejor el papel de la educación frente a este sentido común y el tipo de hombre que posee ese conocimiento, y que por lo tanto se encuentra preparado para ser educador, son los mismos que, en la tradición que podemos remontar hasta Aristóteles, nos han permitido hablar de la formación del juicio práctico.

¿Qué es un hombre capaz de un buen juicio práctico? En la tradición judeocristiana, es ante todo un hombre verdaderamente sabio, que no es lo mismo que lo que entendemos nosotros por un hombre inteligente que posee muchos conocimientos teóricos sobre la realidad, sino que hace referencia a otro tipo de sabiduría más relacionada con el mundo de la vida y del discernimiento. La sabiduría en la tradición judeocristiana nunca es la aplicación lógico-mecánica de una serie de normas, todo lo contrario, más bien resulta una forma de conocimiento alejada de cualquier tipo de repetición mecánica, en ese sentido siempre será crítica porque siempre deberá poner en cuestión otras respuestas ya que las situaciones a las que debe enfrentarse el juicio son siempre particulares y únicas. Sin embargo, el actuar del sabio tampoco está fuera de los usos y costumbres de la comunidad en la que se inserta el hombre sabio, en este sentido es entendido y por ello reconocido, o puede serlo, por el resto de la comunidad. Además, el hombre sabio dentro de esta tradición siempre poseerá unas actitudes morales de vida, siempre será, por ejemplo, un hombre justo. El conocimiento del sabio es, como podemos ver en una cita del libro de la Sabiduría, un conocimiento «santo, único, múltiple, sutil, ágil, perspicaz, inmaculado, claro, impasible, amante del bien, agudo, incoercible, bienhechor, amigo del hombre, firme, seguro, sereno, que todo lo puede, todo lo observa, penetra todos los espíritus, los inteligentes, los puros, los más sutiles. Porque a todo movimiento supera en movilidad la Sabiduría, todo lo atraviesa y penetra en virtud de su pureza» (Sb, 7: 22-24).

En la tradición griega también se liga la idea del hombre de buen juicio con la idea de un hombre con una serie de virtudes morales. Como ya hemos explicado al explicar el pensamiento de MacIntyre. El juicio práctico y la acción moral no son universos absolutamente separados. Los acontecimientos y reacciones de la vida diaria influyen claramente en el modo de hacer reflexión práctica, y nuestras creencias sobre la vida social no están separadas de nuestra misma vida social, pero no en el sentido que nos lleva a decir que toda teoría sea subjetiva y por lo tanto en ninguna pueda encontrarse la verdad sino en el sentido de que así como existen actuaciones inmorales en el ámbito de la praxis, así existen formas

incorrectas de juicio práctico, seguramente fruto de las primeras. Porque el desarrollo de las virtudes necesarias para la vida intelectual requiere del desarrollo de virtudes morales, entre las que destaca en primer lugar la esperanza, una esperanza necesaria ya que el conocimiento no es algo fácil (Millán-Puelles, 1989, 155).

Además, en el esquema griego, concretamente de Aristóteles, que luego sería asumido por Tomás de Aquino y que también defiende MacIntyre, la contraria también es cierta: el desarrollo del hombre, no sólo depende de virtudes morales, también depende de las intelectuales. No sólo la moral nos ayuda en el juicio práctico y nos dice lo que somos, lo que podemos ser y lo que debemos hacer, necesitamos también conocimiento fruto del desarrollo de las virtudes intelectuales necesarias para escrutar la realidad del hombre y conocer su *telos*. Este conocimiento del *telos* requiere de un triple esquema. En palabras de MacIntyre:

(d)entro de ese esquema teleológico es fundamental el contraste entre «el-hombre-tal-como-es» y «el-hombre-tal-como-podía-ser-si-se-realizara-su-naturaleza-esencial». La ética es la ciencia que hace a los hombres capaces de entender cómo realizar la transición del primer estado al segundo. [...] Cada uno de los tres elementos del esquema —la concepción de la naturaleza humana ineducada, la concepción de los preceptos de una ética racional y la concepción de una naturaleza-humana-como-podía-ser-si-se-realizase-su-telos— requiere la referencia a los otros dos para que su situación y su función sean inteligibles (MacIntyre, 1987, 76).

Por qué es importante este esquema. Porque sin él, no es comprensible ni una idea de sentido común como elemento válido y a la vez limitado y siempre sujeto a revisión, ni la idea de que un hombre que pueda, siguiendo un camino de formación en hábitos, educarse en poseer ese conocimiento valioso para enfrentar los nuevos desafíos que plantee el futuro, ni una posible normatividad pedagógica razonablemente asumida por una comunidad.

Si rompemos este triple esquema suceden dos cosas en el mundo educativo.

Primero, el sentido común se convierte solamente en algo a desvelar: detrás de todo lo que nos parece obvio existe la lógica de un discurso de dominación (Foucault, 1987, 1981). Si rompemos este esquema podemos llegar a identificar a una persona con sentido común, con una persona teóricamente inteligente capaz de grandes teorías aparentemente competentes a la hora ofrecer explicaciones ideológicas sobre el sentido o sin sentido del ser humano, pero incapaces de soportar su propia existencia. No necesitamos pensar que los hombres con sentido común deban ser hombres justos, y podemos considerar intelectuales, es decir gentes con algo que decir en el mundo de la vida social, a las personas que han fracasado en el asunto de dirigir sus vidas. Siguiendo con esta lógica, los educadores solamente deben ser buenos técnicos pero no sabios en el arte, en la capacidad de lograr una vida buena. Y el fin de la formación de los educadores será lograr la competencia técnica, no la competencia moral. Sin embargo, en el esquema tradicional sólo podremos descubrir al buen educador entre quienes pueden ofrecernos un ideal



de vida lograda, y sólo pueden ofrecer dicho ideal quienes se encuentran en el camino de lograrlo<sup>8</sup>.

Segundo, el sentido común es algo de lo que hay que sospechar, pero del que no se puede prescindir del todo en la vida social. Toda vida social necesita alguna idea de lo justo y de lo bueno junto con algún mecanismo que permita descubrirlo (este mecanismo está englobado en el sentido común). Sin embargo, si intentamos explicar el lugar del sentido común y de los preceptos que se derivan del mismo, a partir de la ruptura del esquema clásico, o bien no podremos decir nada realmente interesante, o bien lo que digamos sonará falso y moralista. Sonará moralista porque se presentará a lo sumo como una serie de normas sin más conexión con el mundo del sujeto que la voluntad o la especulación del que las presenta. Resultarán ininteligibles porque la comprensión de la vida práctica requiere la posesión de las virtudes necesarias para su realización y no sólo su aceptación intelectual. Un ejemplo simple: entender las razones que pueden hacer necesario dejar llorar a un niño en su cuna a fin de que aprenda a dormirse solo, requiere poseer las virtudes de carácter necesarias para no caer en el apego excesivo. Si no se poseen dichas virtudes o no se está en el camino de conseguirlas, en seguida se rechazarán los argumentos que justifican la necesidad de ese pequeño o gran malestar infantil.

## 5. CONCLUSIONES FUNDAMENTALES

1. Pensar en el sentido común como un sistema cultural implica pensar en el mismo como en una suerte de imperativos prácticos, virtudes para llevarlos a cabo, y argumentos para entenderlos. El sentido común es, de este modo, no tanto un conocimiento que todos posean de hecho, sino la expresión de una forma de vida y de una cultura concreta.
2. La educación debe estar ligada al sentido común porque es la actividad que prepara a los sujetos en el ejercicio de esas prácticas comunitarias, esto es, prepara a los sujetos en las virtudes necesarias para la vida práctica, y en la comprensión y creación de argumentos inteligibles en el seno de una cultura.
3. La normatividad pedagógica debe, de algún modo y, según la audiencia, expresarse en términos de sentido común porque la educación debe hacerse comprensible en el seno de la comunidad donde se aplica. Esto no significa que no se pueda decir nada nuevo en lo referente a normatividad pedagógica sino todo lo contrario: que esto nuevo debe resultar comprensible para funcionar educativamente en el seno de una cultura. Esta novedad comprensible marca los límites de la crítica cultural en el mundo de la educación, una

8. No creo necesario aclarar que lo dicho aquí no excluye la necesidad también de competencia técnica.

crítica que puede ser posible pero que resultará más pedagógica y constructiva en la medida en que se haga desde el dominio de las virtudes necesarias para la vida social.

4. Tratar de escapar radicalmente al sentido común, tratar de ironizar sobre los presupuestos de la tradición en la que nos insertamos, proponer pautas contrarias al sentido común puede parecer una actividad sana y creativa pero equivale a desembarazarse de compromisos con personas concretas, con instituciones y comunidades fruto de prácticas culturales que dan sentido a la sociedad y a nosotros mismos y, seguramente, responden al fracaso en dominio de algún tipo de virtudes. Si estas propuestas se hacen desde la teoría de la educación el peligro es mayor pues ¿cómo podemos enseñar a vivir si carecemos de referencias estables?

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- BÁRCENA, F.; GIL, F. y JOVER, G. (1999) *La escuela de la ciudadanía. Educación ética y política*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- BAUMAN, Z. (2001) *La sociedad individualizada*. Madrid, Cátedra.
- ESTEVE, J. M.; GUERRERO, R. y HERNÁNDEZ, A. E. (1994) Metodología didáctica en Teoría de la Educación, *Revista de Ciencias de la Educación*, 157, enero-marzo, 117-139.
- FOUCAULT, M. (1987) *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets.
- (1981) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid, Siglo XXI.
- FRITZMAN, J. M. (1995) From pragmatism to the different, en PETERS, M. (ed.). *Education and the postmodern condition*. Westport, Bergin & Garve, 59-74.
- GADAMER, H. G. (1977) *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme.
- GEERTZ, C. (1994) El sentido común como sistema cultural, en GEERTZ, C. *Conocimiento Local*. Barcelona, Paidós, 39-116.
- IBÁÑEZ MARTÍN, J. A. (1994) Formación humanística y filosofía. *Revista española de pedagogía*, LII (198), mayo-agosto, 231-246.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1990) El concepto y las funciones de una filosofía de la educación a la altura de nuestro tiempo, en AA.VV. *Filosofía de la educación Hoy. Conceptos, autores y temas*. Madrid, Dykinson, 411-419.
- MACINTYRE, A. (2001) *Animales racionales y dependientes. Por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*. Barcelona, Paidós.
- MACINTYRE, A. (1987) *Tras la virtud*. Barcelona, Crítica.
- MILLÁN-PUELLES, A. (1989) *La formación de la personalidad humana*. Madrid, Rialp.
- NUYEN, A. T. (1995) Lyotard and Rorty on the role of the professor, en PETERS, M. (ed.). *Education and the postmodern condition*. Westport, Bergin & Garvey, 41-57.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1977) Ideas y creencias, en ORTEGA Y GASSET. *Ideas y creencias y otros ensayos filosóficos*. Madrid, Revista de Occidente, 15-58.
- POPPER, K. (1974) *Conocimiento objetivo*. Madrid, Tecnos.
- RORTY, R. (1998) Derechos humanos, racionalidad y sentimentalidad, en SHUTE, S. y HURLEY, S. (eds.). *De los derechos humanos. Las conferencias Oxford Amnesty de 1993*. Madrid, Trota, 117-136.
- (1996) *Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos I*. Barcelona, Paidós.
- (1991) *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona, Paidós.
- (1990) Educación sin dogma, *Facetas* (2), 44-47.
- (1984) *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid, Cátedra.
- SCHUTZ, A. y LUCKMANN, Th. (1977) *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Amorrortu.