

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

SECRETARÍA ACADÉMICA

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

La racionalidad pedagógica.
Hacia una sociedad éticamente constituida

Tesis que presenta

Mabel Bellocchio Albornoz

Para obtener el grado en la

Maestría en Pedagogía

Director de Tesis: Dr. Prudenciano Moreno

México, 25 de mayo de 2005

ÍNDICE

	Página
Introducción	5
PRIMERA PARTE	
Capítulo 1	
La racionalidad como metódica y el sistema de las racionalidades	
<i>Síntesis del capítulo</i>	12
1.1 <i>¿Qué es la racionalidad?</i>	13
1.2 <i>El sistema de las racionalidades</i>	21
1.3 <i>Diferencias con la teoría de las inteligencias múltiples</i>	25
1.4 <i>Visión general de los componentes del sistema</i>	27
Capítulo 2	
Racionalidad y posmodernidad	
<i>Síntesis del capítulo</i>	30
2.1 <i>El debate modernidad-posmodernidad</i>	31
2.2 <i>Franz Hinkelhammert</i>	41
2.2.1 <i>La política de mercado</i>	42
2.2.2 <i>La factibilidad realizativa y la racionalidad vida-muerte</i>	45
2.3 <i>Paulo Freire</i>	48
2.3.1 <i>La metodología freireana: un ejemplo</i>	49

2.3.2 La práctica pedagógico-política.....	55
2.4 Enrique Dussel y Karl Otto Apel:	58
2.4.1 La articulación de las dos éticas.....	63
2.4.2 El discurso “no dicho” en la ética de Karl-Otto Apel.....	65
2.4.3 El discurso “dicho”.....	68

SEGUNDA PARTE

Capítulo 3

La racionalidad ontológica

Síntesis del capítulo.....	74
3.1 Generalidades.....	75
3.2 El carácter primario de la racionalidad ontológica.....	76
3.3 El sustrato óntico.....	78

Capítulo 4

La racionalidad lógica

Síntesis del capítulo.....	81
4.1. Los principios lógicos.....	82
4.2 La racionalidad conceptual.....	82
4.3 La racionalidad proposicional.....	88
4.4 La racionalidad argumental.....	91

Apéndice del capítulo 4

4. a La falacia del razonamiento válido.....	94
--	----

Capítulo 5

La racionalidad comunicativa

<i>Síntesis del capítulo.....</i>	<i>102</i>
<i>5.1 La noción de acción.....</i>	<i>103</i>
<i>5.2. ¿Qué es el lenguaje?.....</i>	<i>108</i>
<i>5.3. El nominalismo crítico.....</i>	<i>111</i>
<i>5.4. Racionalidad comunicativa y método.....</i>	<i>113</i>

Capítulo 6

La racionalidad gnoseológica

<i>Síntesis del capítulo.....</i>	<i>116</i>
<i>6.1 Conocimiento, acción y método.....</i>	<i>117</i>
<i>6.2 Saber “en general” y saber científico</i>	
<i>6.3. El aporte de Jean Piaget.....</i>	<i>122</i>

Capítulo 7

La racionalidad teleológica

<i>Síntesis del capítulo.....</i>	<i>125</i>
<i>7.1. Nociones generales.....</i>	<i>126</i>
<i>7.2. Las metas de la racionalidad teleológica.....</i>	<i>127</i>
<i>7.3 La vida y la dignidad humana.....</i>	<i>128</i>

Capítulo 8

La racionalidad mesológica

<i>Síntesis del capítulo.....</i>	<i>132</i>
-----------------------------------	------------

8.1 Justificación del concepto.....	133
8.2 La teoría de la acción racional.....	133

Capítulo 9
La racionalidad pedagógica

Síntesis del capítulo.....	138
9.1 Generalidades.....	139
9.2 Hacia una sociedad éticamente constituida.....	141
9.3 La modificabilidad de las estructuras cognitivas.....	145
9.4 Intervenciones educativas para favorecer el desarrollo moral.....	147

TERCERA PARTE

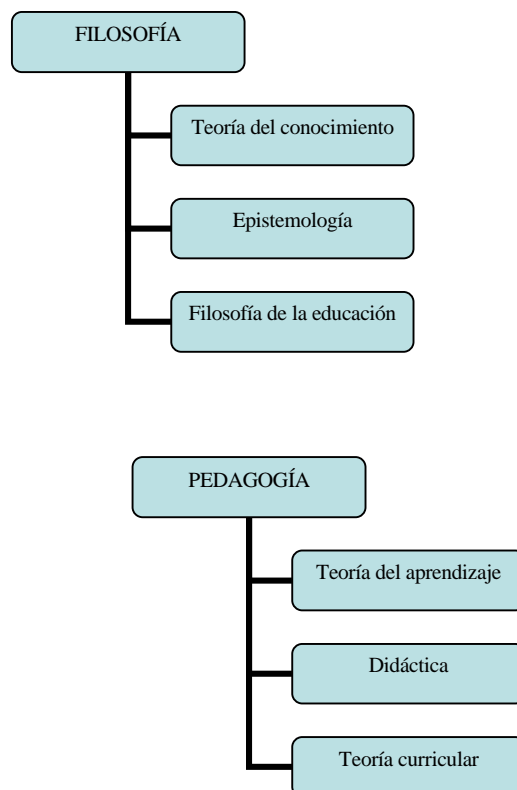
Capítulo 10
La constitución de la pedagogía como ciencia social crítica

Síntesis del capítulo.....	151
10.1 Generalidades.....	153
10.2 Aportes de la teoría pedagógica crítica.....	153
10.3 Fundamentos de la pedagogía crítica: Jürgen Habermas.....	155
10.4 De la irracionalidad de la guerra.....	159
Conclusiones.....	164
Bibliografía.....	168

INTRODUCCIÓN

Yo busco de buena fe la verdad contigo; hasta ahora la ignoro.
Sócrates

Este trabajo, ha sido formulado desde dos grandes áreas de conocimiento: la Filosofía y la Pedagogía. Las subdisciplinas que, especialmente, se han tenido en cuenta, desde la Filosofía, son: la Teoría del Conocimiento, la Epistemología y la Filosofía de la Educación; y, desde la Pedagogía: la Teoría del Aprendizaje, la Didáctica y la Teoría Curricular, como se indica en el siguiente cuadro:



Cuadro 1. Principales vertientes de la noción de racionalidad

Los autores que conforman el marco teórico de esta propuesta, es decir, sus “telones de fondo”, son -en orden de menor a mayor proximidad y afinidad teórica- en un primer círculo: Juan Amós Comenio, Jean Jacques Rousseau y Manuel Kant; en un segundo círculo: Karl Popper, John Dewey y Jean Piaget; en un tercer círculo, Jürgen Habermas, Karl-Otto Apel y Stephen Kemmis; en un cuarto círculo, Enrique Dussel, Franz Hinkelhammert y Paulo Freire; y, en un quinto círculo, Julio César Colaccilli de Muro, Jesús Mosterín y Mario Bunge. Nos dedicaremos, en especial, a algunos autores de este marco teórico en el Cap. II.

El tema general del trabajo es el de la racionalidad y, el tema específico, el de la racionalidad pedagógica.

A partir del aporte de las subdisciplinas mencionadas, se ha construido una definición de racionalidad como un metamétodo (o una metódica), que permite optimizar nuestra orientación en el mundo, el conocimiento que construimos acerca del mundo y de nosotros mismos, las acciones que ideamos y ejecutamos en función de los fines que diseñamos, y la enseñanza de la racionalidad plena. La racionalidad es una metódica, pues, y no un método, porque múltiples métodos pueden satisfacer sus requerimientos, en los distintos contextos de aplicación. En tal sentido, la hermenéutica, la metodología crítica, el método hipotético-deductivo, la inducción o la analogía –entre otros-, pueden

ser los métodos que, bajo la “plantilla” general de la metódica racional, puedan optimizar - sus posibilidades de instrumentación.

Al ser concebida la racionalidad como una metódica y no como una facultad humana esencial, puede optarse por ella o no, con lo cual, en este contexto, el hombre resultaría racional o no, según su decisión.

La racionalidad como metódica plena, comprende siete formas de racionalidad: ontológica, lógica, comunicativa, gnoseológica, teleológica, mesológica y pedagógica. Todas estas formas, están relacionadas entre sí y pueden presentarse como un sistema parcialmente ordenado, que empieza a recorrerse por acción de la racionalidad pedagógica.

Si se elige la racionalidad como metódica, el uso de sus herramientas, especialmente, permitirá:

- la construcción de una visión informada del mundo (racionalidad ontológica)
- la corrección en los procesos de pensamiento (racionalidad lógica)
- el intercambio de experiencias de aprendizaje (racionalidad comunicativa)
- la construcción del conocimiento (racionalidad gnoseológica)
- el trazado de fines universalmente deseables (racionalidad teleológica)

-la adopción de los medios más adecuados para la ejecución de acciones informadas (racionalidad mesológica), y

-la socialización del conocimiento de la experiencia global de la racionalidad como metódica (racionalidad pedagógica). La racionalidad pedagógica -como veremos- tiene una jerarquía especial, pues propicia el aprendizaje integral que comprende el logro de las metas de las demás formas de racionalidad.

Una Pedagogía construida a partir de la metódica racional evitaría su incomunicación con las demás ciencias, la coexistencia en su seno de teorías contradictorias, la vaciedad de ciertas propuestas didácticas, el sustancialismo de ciertas propuestas curriculares no-didácticas, el aislamiento de las áreas cognitiva y emocional, el hiato entre la teoría y la acción, la desvinculación con los fundamentos éticos del obrar humano, entre otros defectos que pueden atribuírsele actualmente.

El objetivo general de esta investigación es el de reflexionar acerca de la racionalidad, como camino del saber teórico-práctico. Y, nuestro interés específico, desarrollar la noción de *racionalidad pedagógica*, con miras a reformular la posibilidad de la Pedagogía como ciencia social crítica, o bien, como ciencia de la experiencia de la transformación del mundo. En tal sentido, este trabajo puede ser leído como una introducción general a la Pedagogía.

El trabajo consta de tres partes y una conclusión. La primera parte, incluye dos capítulos de introducción y contextualización; la segunda, es el cuerpo principal y comprende los capítulos tres al nueve y la tercera, el capítulo diez.

El primer capítulo comprende un análisis de la racionalidad como metódica y ofrece una visión de conjunto del sistema de las racionalidades.

El capítulo segundo, se aboca al estudio de las corrientes filosófico-pedagógicas que enmarcan más estrechamente nuestro pensamiento, haciendo un recorrido por los pensamientos de Jürgen Habermas (en oposición a J. F. Lyotard), Franz Hinkelammert, Paulo Freire y Enrique Dussel (en oposición a K.-O. Apel). Los siete capítulos siguientes, se destinaron, en especial, al tratamiento de cada una de las formas de racionalidad.

El capítulo tercero se dedica a la racionalidad ontológica, propiciada primariamente por la acción inmediata de la racionalidad pedagógica, ejercida por los mediadores de nuestra inserción en el mundo. Sin mediación pedagógica, no hay posible desarrollo de la metódica racional.¹

El cuarto, a la racionalidad lógica y a sus tres grandes áreas: la conceptual, la proposicional y la argumental.

El quinto, a la racionalidad comunicativa posibilitada por la racionalidad lógica y condición de posibilidad de la racionalidad metodológica.

El sexto, a la racionalidad gnoseológica, mediante la cual se sistematiza la búsqueda del conocimiento verdadero.

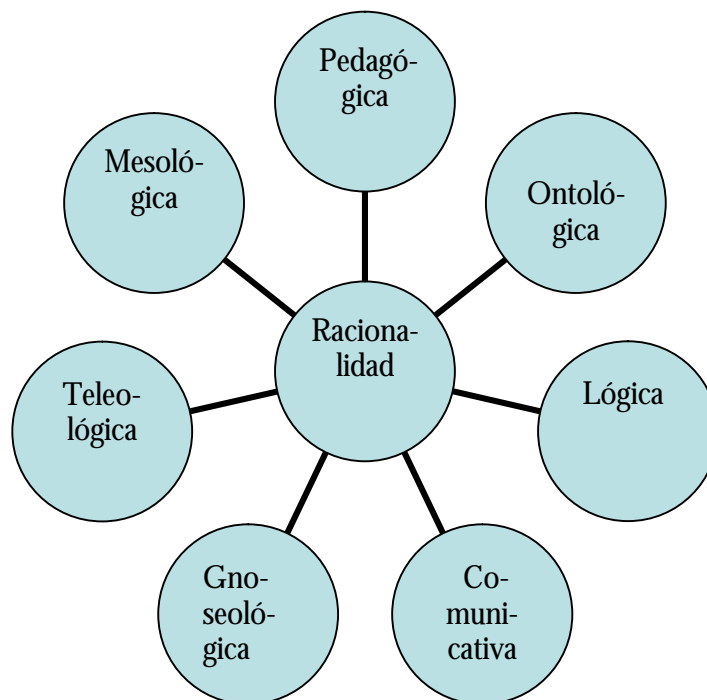
¹ Esta noción de mediación pedagógica es tributaria de los aportes teórico-prácticos del psicólogo rumano-israelí Reuven Feuerstein (Ver, por ejemplo, la obra del año 1991: Feuerstein, R., Klein, P., y Tannenbaum, A., *Mediated learning experience: Theoretical, psychosocial, and learning implications*).

El séptimo, a la racionalidad teleológica, por la cual nos trazamos fines universalmente deseables.

El octavo, a la racionalidad mesológica, por la cual adoptamos los medios apropiados para la realización de tales fines.

El noveno, a la racionalidad pedagógica, por la que es posible poner en marcha el sistema de las racionalidades y promover todas y cada una de las formas de racionalidad del sistema.

Por último, el capítulo diez, diseña la posibilidad de la pedagogía como ciencia social crítica, en base a la racionalidad como metódica.



Cuadro 2. Las diferentes formas de la racionalidad

PRIMERA PARTE

Capítulo 1

La racionalidad como metódica y el sistema de las racionalidades

*“...y por razón de su forma / revuelta sobre sí misma /
la intitulé Caracol / porque esa revuelta hacía”
Sor Juana Inés de la Cruz*

1. Síntesis del capítulo

En este capítulo se abordará la definición de la racionalidad como metódica y sus diferencias con otros posicionamientos teóricos, como los de Mario Bunge y Jesús Mosterín. Las principales diferencias con Mario Bunge pasan por la inclusión en nuestro sistema de dos formas de racionalidad, la comunicativa y la pedagógica. Y, la diferencia principal con Jesús Mosterín, consiste en que en nuestro modelo la racionalidad implica la adopción de fines universalmente deseables, por lo que impide la defensa simultánea de la racionalidad y el egoísmo. Perfilada la racionalidad como metódica, se propondrá la normativa que justifica la opción por la racionalidad plena y el criterio material que define a la racionalidad teleológica.

Tras estos planteos iniciales se hará una presentación general del sistema de las racionalidades, aclarando que se trata de un modelo que actúa, en primera instancia, como una propuesta regulatoria de nuestra conducta y, sólo en segunda instancia, como un modelo explicativo-descriptivo de la misma. Ya puestos en el terreno empírico, se consideró imprescindible plantear las diferencias con la teoría de las inteligencias múltiples, cuyo punto central se vincula a los diferentes enfoques del problema. Finalmente, se hará una presentación general de todas las formas de racionalidad.

1.1 ¿Qué es la racionalidad?

La racionalidad no será considerada en términos esencialistas, como una “capacidad lingüística e intelectual que nos distingue de los animales”, como aparece en las definiciones designativas corrientes. En este sentido, decir que los humanos somos racionales sería formular un juicio analítico pues equivaldría a decir que “los humanos poseemos la capacidad propia de los humanos”.

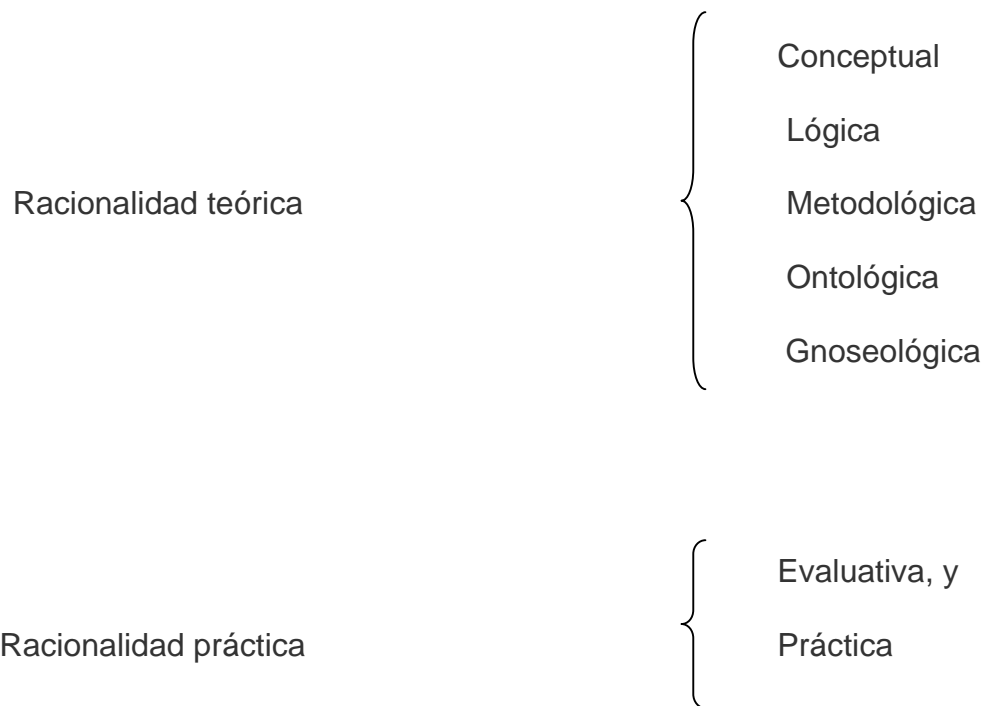
La racionalidad tampoco se concebirá aquí en términos monológicos y reduccionistas, tal como los historiadores de las ideas suelen tipificar a la razón de la modernidad, especialmente la cartesiana;² por el contrario, el enfoque que se hará de la racionalidad será en el marco del llamado “giro pragmático”, que le da preeminencia al uso, al diálogo racional y a la existencia en general, por sobre las cuestiones de naturaleza. Se trata de ver a nuestra racionalidad *como una metódica general, es decir, un camino para la acción informada y transformadora, que acompaña nuestra acción, desde los más elementales procesos lógico-comunicativos hasta los actos más complejos de nuestra conducta.*

² En las *Meditaciones metafísicas*, Renato Descartes se pregunta “¿(...) qué es una cosa que piensa?” y responde: “Es una cosa que duda, entiende, concibe, afirma, niega, quiere, no quiere, imagina y siente”. Este sentido amplio que Descartes atribuye al pensar no ha sido siempre reconocido por cierta tradición historiográfica que identifica el pensar cartesiano exclusivamente con una actividad intelectual, preeminentemente lógica. (*op. cit.*, Meditación Segunda, Porrúa, México, 1980, p. 60).

En el contexto esencialista –que identifica esencia humana con racionalidad- es imposible predicar la irracionalidad de los humanos porque, *por definición*, somos todos racionales. Sin embargo, en el contexto que se ha escogido de la racionalidad pragmático-existencial, los humanos pueden ser tanto racionales como irracionales. Pues, por racionalidad entendemos una forma teórico-práctica de proceder, es decir, un método de organización del pensamiento y la acción aplicable, tanto en la vida cotidiana como en la práctica científica.

Mario Bunge³ propuso organizar los distintos tipos de racionalidad en un sistema parcialmente ordenado en donde cada forma de racionalidad se fundamenta en una forma anterior, a partir de la racionalidad conceptual. Si bien la racionalidad funciona como método, esta noción no es definida explícitamente en *Racionalidad y realismo*, donde se ofrecen analíticamente dos de sus formas, la teórica y la práctica. A juzgar por su funcionamiento, inferimos que ambas formas de racionalidad son tanto un *camino hacia* como una facultad *compleja y desarrollable* –no dada genéticamente- cuya meta es el logro de la racionalidad plena, teórico-práctica, en forma conjunta. En su definición extensional del término, Mario Bunge reconoce siete tipos de racionalidad, de los cuales, los cinco primeros corresponden a la racionalidad teórica y los dos restantes a la racionalidad práctica, tal como se indica en el siguiente cuadro:

³ Mario Bunge, *Racionalidad y realismo*, "Racionalidades", 1, pp. 13 -26



Nosotros también reconoceremos siete formas de racionalidad pero no son precisamente las mismas que señala Mario Bunge. Los cambios más significativos, como se verá más adelante, pasan por:

- a) no diferenciar la racionalidad teórica de la racionalidad práctica, como dos áreas separadas. Donde hay racionalidad, hay teoría y acción. Puede ser acción inmanente si se trata de un análisis introspectivo, o una reflexión subjetiva pero siempre hay acción, intercambio de pareceres y aun procesos semióticos implícitos en todas las acciones del pensamiento, incluyendo la lectura. El mínimo grado de acción en la teoría se da en la acción inmanente y el mínimo grado de teoría en la acción, se da en los actos llamados *espontáneos*, que en

rigor tienen un fundamento teórico, más o menos concientes para sus ejecutores.

Toda forma de racionalidad es teórico-práctica. Es más, podríamos afirmar, reconociéndonos en la tradición del pensamiento dialéctico crítico, que la racionalidad no sólo es teórico-práctica, sino que interviene activamente en la construcción de la experiencia misma.

- b) derivada de esta primera diferencia, aparece un gran cambio de enfoque, especialmente en las formas lógica y gnoseológica de nuestra racionalidad, que son concebidas en su dimensión práctica y en el contexto de una conciencia pensante en el sentido más amplio de conciencia viviente. La vida no se suspende cuando pensamos o conocemos; estos procesos suelen desarrollarse con conductas concomitantes, por ejemplo, verbales o emocionales, que extienden y enriquecen las actividades del pensar y el conocer.

- c) también en nuestro esquema se cambiará el orden de las racionalidades pues se reconocerá como primigenia a la racionalidad ontológica y no a la lógica como propone Mario Bunge.

- d) además, reconocemos dos formas de racionalidad inexistentes en el sistema bungeano: la racionalidad comunicativa -expresión del carácter específico de la

socialidad humana- y la racionalidad pedagógica, arena de circulación del conocimiento e impulso mismo del sistema de las racionalidades.

Nuestra propuesta, también abreva en la concepción de racionalidad del filósofo español Jesús Mosterín, quien es más explícito en cuanto al carácter metodológico de la racionalidad. En efecto, este autor, afirma:

*La racionalidad (...) no es una facultad, sino un método. La aplicación del método racional presupone ciertas facultades. Pero ninguna facultad garantiza que se aplique el método racional.*⁴

En este trabajo, se intentará forjar una noción de racionalidad a partir de algunas características definitorias de las dos concepciones –la de Bunge y la de Mosterín- y por esta noción, entenderemos *la libre posibilidad humana de dirigir procesos lógico-lingüísticos y teórico-prácticos*. Se trata de una posibilidad no compelida, conciente y asentida cuyo desarrollo depende de nuestra voluntad, por eso es esencialmente *libre*.

Otra de sus características es la de que nos permite trazar fines universalmente deseables. Una meta inteligentemente diseñada puede ser mala en el aspecto moral, sin embargo, toda meta racional, por definición, será totalmente buena. Es decir que cuando actuamos como seres racionales, los procesos cognitivos –lógico-lingüísticos- que informan y dirigen nuestra acción, se subordinan a

⁴ Jesús Mosterín, *Racionalidad y acción humana*, p.17

fines universalmente deseables, cosa que no ocurre con necesidad en nuestras conductas inteligentes. En este punto nos separaremos tajantemente del filósofo español y, en general, de la llamada teoría de la elección racional, pues su concepción de la racionalidad lo lleva a sostener, por ejemplo, que existe *un modo racional de hacer la guerra* cuando, en nuestra concepción, *hacer la guerra es irracional*,⁵ pues contraviene el fin propio de la racionalidad teleológica. Esto no significa no comprender ni justificar algunas guerras históricas, sino sólo destacar que las guerras son residuos de una conducta primitiva, con escaso o nulo desarrollo racional. En una sociedad *racionalmente constituida*, que sería equivalente a una sociedad *éticamente constituida*, las guerras no tendrían lugar.

Esta diferencia con Jesús Mosterín, se funda –como anticipamos– en una diferencia más profunda con la *teoría de la elección racional*, de la cual nos ocuparemos más ampliamente al tratar la racionalidad teleológica (Cap. VII).

Por racionalidad se entenderá una metódica de pensar y de actuar -y el conjunto de métodos y técnicas que de ella se derivan- cuyos fines son: una visión informada del mundo, la verdad, la coherencia, la validez, la comunicabilidad, la fundamentación, el bien moral, la educación y la

⁵ Dice Jesús Mosterín: “*Quien pretenda ganar una guerra, (...) estará interesado en que al menos sus creencias sobre la situación del campo de batalla y los medios y despliegues de sus fuerzas y las del contrario sean lo más racionales y verídicas posibles*”, *op. cit.*, p. 32

sistematización de la enseñanza de todos estos fines. De cada uno de ellos se encargará, según veremos, cada forma de nuestra racionalidad.

Esta metódica racional, en general, consiste en:

- ❖ *Concebir a la racionalidad, en todas y cada una de sus formas, como la única vía de lograr fines universalmente deseables*

Esta primera regla, actúa como el *dogma empirista* para los empiristas. Es decir, es un principio de creencia en las posibilidades de nuestra racionalidad que no puede demostrarse pero que sí se muestra en la experiencia misma de la opción por la racionalidad. Es la famosa *fe en la razón*, por la cual ésta se adopta como fuente principal de conocimiento; mas como se trata de una fe ciega -como toda fe- en una razón crítica -como no toda razón-, sus principios y sus fines serán siempre propuestos tentativamente.

Trazar fines universalmente deseables no es establecer mandamientos, sino postular programas sujetos a revisión y cambio, *con la única restricción de la defensa incondicional de la vida digna de todos los seres humanos del planeta.*⁶

- ❖ *Conocer todas las formas de nuestra racionalidad*

Conocer las formas de nuestra racionalidad es saber qué nos permite cada una de ellas, su alcance y su meta posible. Se enfatiza que sean *todas* las formas

⁶ En este punto crucial, tomaremos en cuenta los aportes de Franz Hinkelhamert especialmente en sus obras *Crítica a la razón utópica* y *Las armas ideológicas de la muerte*, y de Enrique Dussel en su obra *Ética de la liberación*.

pues también se puede ser irracional por usar parcialmente la metódica racional.

❖ *Elegir, en consecuencia, ser racional hasta lograr el hábito de una metódica racional.*

Ser racional, en nuestro contexto, resulta de la decisión de serlo. Podría compararse esta regla del método racional con las virtudes éticas de Aristóteles, que son “un hábito de elección”, es decir, que deben ser elegidas y adoptadas como una forma de conducta habitual.⁷

❖ *Exponer a la crítica intersubjetiva nuestro saber teórico-práctico*

No conformarnos con los resultados de la reflexión individual o de la acción personal. Nutrirnos de la crítica racional tanto en los requerimientos de nuestras acciones teóricas (investigación) como de las prácticas (acción)

Estas cuatro reglas, pueden sintetizarse del modo siguiente:

❖ *Actuar siempre en función del conocimiento logrado por aplicación de la racionalidad gnoseológica, según las metas determinadas en la racionalidad teleológica y de acuerdo a la acción compleja de la racionalidad pedagógica.*

⁷ Ver Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, II, 6, 1106 b 35- 1107 a 3

En este imperativo tienen relevancia las tres formas de racionalidad mencionadas: la gnoseológica, la teleológica y la pedagógica. La gnoseológica por incluir los procesos de desarrollo racional que se estructuran a partir de nuestro primer contacto con el mundo, la teleológica porque determina la orientación final de nuestra conducta hacia valores y la pedagógica porque, gracias a esta forma de racionalidad, los conocimientos teórico-prácticos se socializan y se impulsan múltiples procesos de puesta en marcha del sistema de las racionalidades. La racionalidad pedagógica, además, supone la racionalidad mesológica por la cual se adoptan los medios más adecuados para la orientación última de nuestras acciones.

La racionalidad como metódica, implica la existencia de la racionalidad como facultad, pero ése es asunto de estudio de la Psicología. En este trabajo, que podríamos ubicar dentro de la *epistemología pedagógica*, se calificará de racional o irracional el pensamiento o la conducta de los seres inteligentes. Pero ser inteligente, no implica en modo alguno ser racional. La mayor de las inteligencias, en este contexto, es compatible con la mayor irracionalidad⁸.

Cada forma de racionalidad se desarrolla individualmente a través del aprendizaje, dinámicamente, a partir de las estructuras cognitivas heredadas,

⁸ Ver Jesús Mosterín, *Racionalidad y acción humana*, pp. 5 y ss.

propias de la especie. Estas estructuras constituyen el sustrato de la racionalidad como facultad o capacidad humana, del que, como hemos dicho, se encarga la Psicología. Tampoco este sustrato es rígido, tal como lo prueban las innumerables pruebas exitosas de modificabilidad de las estructuras cognitivas de Reuven Feuerstein.⁹

1.2 El sistema de las racionalidades

El sistema de las racionalidades es el conjunto estructurado de todas las formas de racionalidad que intervienen en la metódica racional. El sistema de las racionalidades funciona en el marco de una acción pedagógica racional instrumentada por otros y con la libre participación en ella de los sujetos involucrados en esa acción. Cada una de las formas del sistema tendrá, entonces, características pasivas y características activas. Las características pasivas son, las que, principalmente, se reciben en los procesos de enseñanza-aprendizaje formales e informales y las características activas son las que, principalmente, se construyen, como resultantes de este proceso y a modo de información ejecutable y transferible.

Las formas de racionalidad se ordenaron teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- ❖ la adquisición del conocimiento, de lo simple a lo complejo

⁹ Ver site AIS (Adaptation, Intégration Scolaire) « Pédagogie de la médiation. Reuven Feuerstein », localizable en <http://perso.wanadoo.fr/ais-jpp/mediatio.html>

- ❖ la prioridad de la teoría sobre la práctica, y
- ❖ una metacondición: la didáctica del sistema de las racionalidades que también coincide con la necesidad de hacer exposiciones gradualmente complejas.

El primero de los criterios no requiere mayor justificación, pues se basa en la ley general del aprendizaje por la cual el conocimiento sólo se adquiere en forma gradualmente compleja; como dijera poéticamente Juan Amós Comenio:

“(...) en cada una de estas operaciones existe también la gradación. Pues el mismo conocimiento de las cosas va insensiblemente apareciendo, como el resplandor de la aurora, surge de la oscuridad profunda de la noche, y mientras dura la vida.”¹⁰

El segundo criterio, aun siendo la racionalidad teórico-práctica, reconoce la primacía (no la exclusividad) de la teoría sobre la acción en el sentido de que toda acción implica una teoría subyacente, de la que podemos ser o no conscientes. Cuando hay predominio de racionalidad teórica, no se garantiza la racionalidad práctica. Pensar, diseñar, proyectar una acción no implica realizarla. Pero la racionalidad práctica sí implica, al menos en parte, la teórica. Toda acción, en general, supone teoría (plan, deseo, “línea de conducta”, entre otras manifestaciones de teoriedad), aunque no necesariamente una teoría racional acabada. La primacía de la teoría sobre la práctica corresponde al

¹⁰ Juan Amós Comenio, *Didáctica Magna*, Cap. II, 6, p. 3

hecho de que toda práctica, al ejercerse, adquiere sentido por la teoría que ejecuta o actualiza.

La consideración de que la racionalidad práctica implica aspectos de una racionalidad teórica subyacente –aunque no a la inversa- ubica nuestra concepción de la racionalidad, como hemos dicho, en un contexto pragmático o vital, más que lógico. De allí que no compartamos la idea de una racionalidad teórica, independientemente de una práctica, como es el caso en Mario Bunge.

Por último, es pertinente aclarar que este sistema de las racionalidades –como cualquier orden clasificatorio- es arbitrario. Se ha empleado porque funciona como hipótesis útil para aclarar el funcionamiento de nuestra racionalidad, especialmente en el último de sus niveles, el pedagógico, que a la luz de este enfoque redimensiona sus características. El sistema de las racionalidades, entonces es, en parte, un modelo explicativo-descriptivo del funcionamiento real de nuestra capacidad resolutoria pero, en tanto modelo, resulta ser también y en parte, un esquema ideal que actúa más bien como principio regulador, constituyéndose en un *desideratum* para la conducta racional humana. En este sistema cada forma de metódica racional supone, al menos parcialmente, la anterior, siendo la última –la racionalidad pedagógica- integradora e impulsora del sistema en su conjunto. Por lo tanto, existe entre todas las formas de racionalidad una relación parcial o total de implicación inversa (B implica A, porque la segunda forma de racionalidad implica a la primera, la tercera a la

segunda y así sucesivamente), aunque este orden no coincide necesariamente con una secuencia temporal, real, del desarrollo de nuestra racionalidad. No es necesario, de hecho, que se cumplan las metas propias de cada una de las racionalidades para que comience a desarrollarse la siguiente, ni el desarrollo de alguna forma de racionalidad suspende el de la anterior. Es más, a veces, en la experiencia, pueden producirse saltos, de modo que alguna de las formas de la racionalidad queda sin desarrollarse u omisiones, de modo que la metódica racional sólo se ejerce de manera parcial o incompleta.

Como el sistema es continuo y dinámico, permanentemente estamos volviendo sobre cada una de sus formas, por la acción formal o informal de la racionalidad pedagógica y, de este modo, tras sucesivas vueltas, cada forma de racionalidad tiende a la meta que le es propia. En este sentido, el epígrafe de Sor Juana Inés de la Cruz que encabeza el capítulo es sumamente ilustrativo.

La meta final, que sería *vivir con pleno desarrollo de todas las formas de racionalidad*, es como la verdad, un desideratum que se aleja en cuanto creemos que se alcanza, pues tanto los sujetos como las formas de racionalidad cambian y evolucionan constantemente.

La racionalidad, se cultiva –de hecho y generalmente– en forma parcial. Los científicos formales se dedican al desarrollo de las racionalidades lógica y gnoseológica; los científicos fácticos al desarrollo de las racionalidades

ontológica y gnoseológica. Los filósofos prácticos, dedicados al estudio de la Ética y la Política desarrollan -igual que los sociólogos- principalmente, las racionalidades teleológica y mesológica y los filósofos teóricos –igual que los científicos formales- las racionalidades lógica y gnoseológica. Es de esperar, que el desarrollo integral de todas las formas de nuestra racionalidad, nos conduzca no sólo a una mejor formación profesional, sino también a un mejor desarrollo humano personal y social.

1.3 Diferencias con la teoría de las inteligencias múltiples

La teoría del sistema de las racionalidades podría compararse con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, en el sentido de que ambas asignan racionalidad a sectores de la conducta que, aparentemente, no se circunscriben estrictamente a los mecanismos lógico-lingüísticos de cognición.

Gardner distingue, en su concepción, siete formas de inteligencia, a saber, lingüística, musical, lógica, matemática, espacial, cinestésicocorporal y personal. Sin embargo, entre ambas teorías hay grandes diferencias:

- ❖ El enfoque de Gardner es psicológico y el que se aplica al sistema de las racionalidades es filosófico-epistemológico. Mientras el enfoque de Gardner se aboca al estudio de los procesos mentales, el que aquí se intenta está dirigido al estudio del fundamento de los procedimientos propios del pensamiento y la acción. Dice Gardner:

“En primer lugar, busco ampliar las estipulaciones de la psicología cognoscitiva y desarrollista (las dos áreas con las cuales, como investigador, me siento más ligado). La expansión que favorezco mira, en una dirección, hacia las raíces biológicas y evolucionistas de la cognición; y en la dirección opuesta, hacia las variaciones culturales en la aptitud cognoscitiva. Según yo, las visitas al “laboratorio” del científico cerebral y al “campo” de una cultura exótica debieran ser parte del adiestramiento de los individuos interesados en la cognición y el desarrollo”¹¹

- ❖ A partir de la primera diferencia, diremos que el concepto central de Gardner es el de *inteligencia*, cuando el principal de nuestra teoría es el de *racionalidad*, noción más afín a la tradición filosófica de la que proviene y de mayor peso como noción fundamental, pues no hay ninguna conducta racional que no sea inteligente pero sí hay conductas inteligentes que no son conductas racionales. (Por ejemplo, quien actúa moralmente mal, puede hacerlo muy inteligentemente, aunque carente de toda racionalidad teleológica por la cual nos trazamos fines universalmente deseables).
- ❖ En nuestro sistema de racionalidades y en tanto que la racionalidad práctica implica la teórica, los mecanismos lógico-lingüísticos nunca dejan de estar presentes en nuestra conducta. En cambio, para Gardner constituyen una forma de inteligencia “aparte” -la inteligencia lingüística- sin que su transversalidad le confiera algún carácter fundante en relación a las otras formas de inteligencia.

¹¹ H. Gardner, *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, pp. 41-42

1.4 Visión general de los componentes del sistema

Hemos seleccionado siete formas básicas de racionalidad teórico-práctica: ontológica, lógica, comunicativa, gnoseológica, teleológica, mesológica y pedagógica

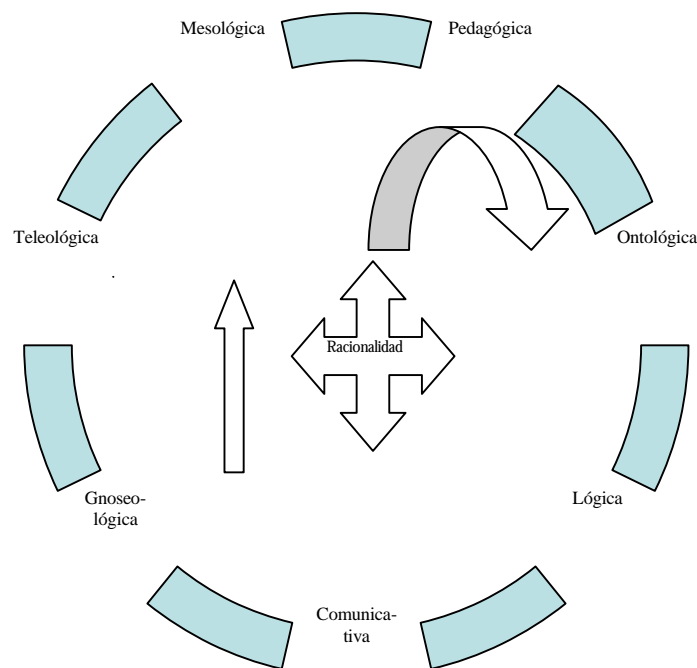
Todas estas formas pueden agruparse en un sistema parcialmente ordenado, en donde cada forma, decíamos, supone, en forma parcial o total, a la anterior.

La racionalidad lógica, supone la existencia de la racionalidad ontológica pues cuando ordenamos nuestro pensamiento, por ejemplo, cuando adoptamos los principios lógicos, lo hacemos en función de nuestro vínculo primario con el mundo.¹² La racionalidad comunicativa supone la racionalidad lógica por la cual adquirimos nuestras competencias argumentales, sin las cuales la comunicación no es posible. El diálogo, la argumentación y la exposición a la crítica protegen al conocimiento del dogmatismo y de cualquier otra forma de oscurantismo pues son los instrumentos de *criticidad* de los métodos científicos. La racionalidad gnoseológica supone la racionalidad comunicativa pues no hay conocimiento verdadero sin procedimientos para obtenerlo, es decir, no hay verdad sin método y el método implica intersubjetividad, confrontación, diálogo, o sea, racionalidad comunicativa. La racionalidad teleológica supone la racionalidad gnoseológica porque sólo podemos trazarnos fines universalmente deseables, sobre la base del conocimiento del mundo y de nosotros mismos; si así no fuese, nos propondríamos metas imposibles o metas que incluyeran la

¹² Luego, es posible asistir al desarrollo de procesos lógicos puramente formales, independientes de la experiencia, pero aceptamos que el origen tanto de nuestros procesos simbólicos como de la lógica y la matemática como ciencias, es empírico. Ver George Sarton, *Historia de la ciencia*, pp. 51 y ss.

opresión o el asesinato¹³. La racionalidad mesológica presupone la racionalidad teleológica; si no lo hiciera, intentaríamos adoptar medios inadecuados para obtener nuestros fines.

Por último, la racionalidad pedagógica es indispensable para poner en marcha el sistema; presupone todas las formas anteriores de racionalidad y brega por la circulación del conocimiento adquirido y la producción de nuevos conocimientos orientados axiológicamente hacia la meta de la defensa irrestricta de la vida digna en una sociedad éticamente organizada. A partir de esta base, la racionalidad pedagógica funda la Pedagogía como ciencia social crítica.



Cuadro N° 3. Un esquema posible del sistema de las racionalidades

¹³ Mario Bunge, op. cit., p. 16

Capítulo 2

Racionalidad y posmodernidad

Tal vez la responsabilidad reflexiva sea hoy también discernir, respetar y hacer respetar los diferentes pareceres, establecer la inconmensurabilidad de las exigencias trascendentales propias de las familias de proposiciones heterogéneas y encontrar otros lenguajes para expresar lo que no se puede expresar en los lenguajes que hoy existen
Jean François Lyotard

2. Síntesis del capítulo

Con el objeto de contextualizar aun más nuestra reflexión sobre la racionalidad, en este apartado, intentaremos hacer un recorrido por los debates más representativos de la neomodernidad y la posmodernidad contemporánea.

Empezaremos por hacer un repaso del debate modernidad-postmodernidad a través del análisis de algunos aspectos sobresalientes del pensamiento de Jürgen Habermas y Jean François Lyotard y justificaremos nuestra opción por la reinstalación neomoderna de una racionalidad crítica y comunicativa, para pasar al contexto latinoamericano, analizando las propuestas de Franz Hinkelhamert, Paulo Freire y Enrique Dussel. Este último autor será revisado a la luz de su polémica con el filósofo alemán Kart-Otto Apel, con el fin de dejar en evidencia el contraste de ambos pensamientos y, a la vez, los límites de la racionalidad comunicativa.

2.1 El debate modernidad- postmodernidad

La idea de racionalidad que se maneja en este trabajo, se mueve entre dos concepciones fundamentales: la moderna (representada por la línea de pensamiento Kant-Hegel-Marx y actualizada en el pensamiento contemporáneo, principalmente, por Karl-Otto Apel y Jürgen Habermas) y la posmoderna (entre cuyos representantes, consideramos a Michel Foucault y a Jean François Lyotard).

A fin de construir nuestro marco teórico, analizaremos la oposición entre Lyotard y Habermas como un enfrentamiento paradigmático no sólo entre ambas concepciones de racionalidad, sino entre dos concepciones del mundo.

Desde el pensamiento posmoderno, Jean François Lyotard, concibe la racionalidad moderna, como monolítica, totalizante y cientificista, aficionada a los “grandes relatos” que pretenden justificar el conocimiento, la historia, la moral y la política; y la posmoderna, como una racionalidad aficionada a las *pequeñas narrativas*, que se aboca a la valoración de *lo local*, se abre a *las diferencias* y renuncia expresamente a toda pretensión de búsqueda de primeros principios o de fines últimos, y a toda forma de universalismo ético y político. Dice Lyotard:

“Decidimos aquí que los datos del problema de legitimación del saber hoy están suficientemente despejados para nuestro propósito. El recurso a los grandes relatos está excluido; no se podría, pues, recurrir ni a la dialéctica del Espíritu ni tampoco a la emancipación de la humanidad para dar validez al discurso científico postmoderno. Pero, como se acaba de ver, el “pequeño relato” se

mantiene como la forma por excelencia que toma la invención imaginativa, y desde luego la ciencia”.¹⁴

Jürgen Habermas, por su parte, afirma que la característica de los discursos de nuestro tiempo es que la “postmodernidad se presenta claramente como antimodernidad”¹⁵.

Habermas se siente afectado por la virulencia de las críticas posmodernas a la racionalidad moderna y, en 1981, publica la *Teoría de la acción comunicativa* donde abandona el programa *monológico* moderno de la filosofía de la conciencia o del sujeto y se ubica en el programa *dialógico* de la intersubjetividad comunicativa o del entendimiento lingüístico.

Habermas considera que el modelo de acuerdo con el cual hay que pensar la acción social no es el de una acción subjetiva orientada por fines egoístas, sino el de una acción orientada al entendimiento en el cual los sujetos coordinan sus planes de acción sobre la base de acuerdos racionalmente motivados. De este modo, la pragmática redimensiona el lenguaje reconociéndolo como el medio de identificar y reconstruir las condiciones universales de todo entendimiento posible. En *Pensamiento posmetafísico*, reconoce el peso del pensamiento de la posmodernidad, señalando la necesidad de tomar en serio el prefijo “pos” y

¹⁴ Lyotard, J.F., *La condición postmoderna...*, p.108

¹⁵ Afirmación contenida en la conferencia “El proyecto inconcluso de la modernidad” en ocasión de recibir Habermas el Premio “Theodor Adorno”, en Frankfurt, septiembre de 1980

de tener en cuenta los motivos del pensamiento actual. Y en *El discurso filosófico de la modernidad* califica la llamada “filosofía posmoderna” de neoconservadora, y aboga por una nueva apropiación crítica del proyecto moderno teniendo en cuenta problemas que la modernidad no resolvió. Concluye que lo agotado no es hoy la racionalidad moderna, sino el paradigma del sujeto o de la conciencia, y que el “espíritu moderno” sigue aún vigente en el vivir las marchas y contramarchas de la historia.

En esta obra, Habermas ubica el pensamiento de Wittgenstein en el contexto más amplio de la historia de la modernidad y la filosofía de la subjetividad.¹⁶ En su interpretación, Wittgenstein figura entre los filósofos que permiten una salida a la agotada filosofía del sujeto, al ser considerado como un pragmatista (en la línea de Peirce).

Para Habermas el término “universalidad”, no es unívoco. Existe una universalidad abstracta, homogeneizante y dictatorial que puede desembocar en el terror y la opresión: es la universalidad de la libertad Ilustrada que desemboca en terror¹⁷. Pero hay otro tipo de universalidad, que es la representada por una comunidad en la que los participantes, pese a pertenecer

¹⁶ Habermas, Jürgen, *El discurso filosófico de la modernidad*, Madrid, Taurus, 1989. Habermas reconoce como punto de partida de sus investigaciones la crítica neoestructuralista a la razón, junto a la difusión del término post-modernidad tomado de J.F.Lyotard. De estas doce lecciones, las primeras cuatro fueron dictadas en el *College de France*, en París, en marzo de 1983. Otras de las lecciones son el tema de las *Messenger Lectures*, dictadas en 1984 en Ithaca, New York. Las restantes fueron dictadas en el *Boston College*, op. cit., p.10

¹⁷ Alusión histórica al terror que se implantó tras la Revolución Francesa.

a una sociedad compleja y multidiferenciada, comparten un sentido de la vida, lo que da lugar a la moral y la política en toda su concreción. Habermas confía – junto al filósofo Karl-Otto Apel- en la estrategia de la “ética del discurso” que representa una forma de comunicación en la medida en que su fin es lograr el entendimiento entre los hombres, por lo cual apunta aún más allá de las formas de vidas singulares, es decir que se extiende a la ya mencionada “comunidad ideal de comunicación”, que incluye a todos los sujetos capaces de lenguaje y acción. Se garantiza así una formación de la voluntad común que da satisfacción a los intereses de cada individuo sin que se rompa el lazo social sustancial a cada uno con todos. Volveremos sobre este planteo, al tratar la racionalidad comunicativa, en el capítulo quinto.

Lyotard, por su parte, define lo postmoderno como “la incredulidad acerca de los grandes relatos”¹⁸ (*grands récits*) y, en especial se dirige contra la línea ilustrada que ve la legitimación de la ciencia y la filosofía en su capacidad emancipadora, enmarcada en las promesas de la *creación de riqueza* o la *revolución de los trabajadores*.

Lyotard pretende desmontar esta pretensión afirmando que ya no podemos recurrir a tales discursos. La ciencia, que en el pasado fue el *locus* del conocimiento legítimo, perdió su supuesta unidad, cada forma de discurso está

¹⁸ Lyotard, Jean-François, *La condition post-moderne: rapport sur le savoir*, París,1979. En castellano *La condición postmoderna: informe sobre el saber*, Madrid, Cátedra /Teorema, 1986

obligada a generar por sí misma su propia autoridad y todo lo que queda son “redes flexibles de juegos de lenguaje”, noción que Lyotard recoge de Ludwig Wittgenstein. Curiosamente, Lyotard reconoce en Wittgenstein -igual que Habermas- el paradigma de la superación del pensamiento globalizante de la modernidad.

Ya no existe ningún fundamento metodológico seguro, las certidumbres de la ciencia se han derrumbado y el conocimiento, tal como lo entendieron los modernos, se ha desvanecido. El abismo lingüístico entre descripción y realidad, la interacción de poder y discurso significan que la ciencia es sospechosa. La consecuencia política de esta idea es el rechazo a la posibilidad de fundamentar científicamente el discurso político y la consecuencia, a nivel de la Ética, es un relativismo individualista y escéptico.

Las múltiples realidades de lo local y lo limitado son parte constitutiva de la condición humana y descubrirlo, según Lyotard, podría ser liberador. Los elementos corrosivos postmodernos minan los fundamentos de los grandes proyectos ilustrados. Todo ello aparece ahora como una ficción, como superhistorias del progreso. Los grandes metarrelatos ya no son dignos de crédito.

Según Lyotard, desde este enfoque, Habermas ofrece una meta narrativa más, una narración de la emancipación más general y abstracta que la meta narrativa

marxista y freudiana. Para Lyotard, el principio del consenso es insuficiente como criterio de validación, el consenso no es más que un estado de las discusiones, no su fin. El consenso se ha convertido en un valor anticuado. Postmodernismo significa, entonces, el final de singulares puntos de vista lo que supone una guerra a la totalidad, una resistencia a las explicaciones singulares, un respeto por la diferencia y una celebración de lo regional, lo local y lo particular.¹⁹

Por su parte, para encontrar una salida a la filosofía del sujeto, Habermas recurre a la idea de los “juegos del lenguaje” de Wittgenstein. En la interpretación de esta noción, Habermas acepta que tales juegos funcionan porque presuponen idealizaciones que abrazan el juego del lenguaje completo de donde puede surgir la perspectiva de un acuerdo.²⁰

El concepto de razón comunicativa debe eludir varios peligros: en primer lugar evitar caer en las paradojas autorreferenciales en las que se ve envuelta toda crítica radical a la razón, a la vez que ha de evitar caer en las trampas del pensamiento centrado en la noción de sujeto que no consigue huir de los rasgos totalizantes de una razón instrumental, una razón inclusiva que termina triunfando como unidad por encima de toda diferencia.

¹⁹ Lyotard, Jean- Francois, *La diferencia*, Barcelona, Gedisa, 1988, p.11

²⁰ Habermas, J., *El discurso ...*, ed. cit., p.240

Como hemos visto hasta acá, Lyotard y Habermas esgrimen discursos opuestos, controversiales,²¹ y difíciles de conciliar. Pero, para entender sus distintas posiciones, hay que considerar que ambos provienen de diferentes plataformas de formación y profundizan su distanciamiento por distintos modos de entender las categorías centrales de su pensamiento. Por ejemplo, cuando Lyotard critica los grandes relatos del universalismo homogenizador ¿incluye el relato habermasiano que pretende la universalidad, por ejemplo, para la salvaguarda de la moralidad en las sociedades complejas?²² Y, cuando Habermas se defiende de los ataques posmodernos a la razón ¿no coincide, acaso, con la crítica posmoderna de la dictadura Ilustrada? ¿No reconocen ambos en Wittgenstein, aunque desde sus distintos posicionamientos, una síntesis de lo particular en lo universal de una lógica pragmática?

A nuestro juicio, el blanco de la crítica posmoderna de la racionalidad no debería ser el de racionalidad de la teoría del discurso apel-habermasiana, sino el de la racionalidad positivista que, en su momento, criticaron Horkheimer y Adorno, en la *Dialéctica de la Ilustración*.

²¹ M. Dascal, dice: "...las controversias –al contrario de las disputas y de las discusiones- tienden a ser largas, inconclusas, y "reciclables" en el curso de la historia, sin ser por eso totalmente "irracionales", "Observaciones sobre las dinámicas de las controversias" en A. Velasco (comp.), *Racionalidad y cambio científico*, México, Paidós/UNAM, 1997, pp. 104-105

²² Cfr. Carlos Thiebaut, "Derechos humanos: frágiles virtudes de la modernidad" en María Herrera (comp.) *Jürgen Habermas, moralidad, ética y política. Propuestas y críticas*, Alianza, México, 1993

La crítica posmoderna a la racionalidad es un tiro que debe ser corregido a los tiempos de la segunda posguerra, cuando estos autores de la Escuela de Frankfurt, se lamentaban del deplorable estado de la tradición científica occidental, y sostenían que pese a los avances de la actividad científica moderna ellos mismos se pagaban “*con una creciente decadencia de la cultura teórica*” y en la quiebra de la civilización burguesa, se había hecho cuestionable “*no sólo la organización sino el sentido mismo de la ciencia*”. Sus juicios no eran más optimistas en lo referente a la 'cultura de masas' y su capacidad de crítica y autocrítica:

"Si la opinión pública ha alcanzado un estadio en el que inevitablemente el pensamiento degenera en mercancía y el lenguaje en elogio de la misma, el intento de identificar semejante depravación debe negarse a obedecer las exigencias lingüísticas e ideológicas vigentes, antes de que sus consecuencias históricas universales lo hagan del todo imposible"²³.

El tono y el estado de ánimo de la *Dialéctica de la Ilustración* es “sombrio” y pesimista con respecto a las posibilidades de una razón ilustrada para ser un agente de liberación de las cadenas de la ignorancia, la dominación y la mala conciencia.

Herbert Marcuse, por su lado, también se suma a la crítica de la razón ilustrada de Adorno y Horkheimer, sus maestros. Y afirma que, en la sociedad capitalista desarrollada, la ciencia se "declara 'neutra' e 'incompetente' para juzgar lo que debería ser y favorece a los poderes sociales que determinan completamente lo

²³ Adorno, T. y Horkheimer, M., *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos Filosóficos*, p.51

que debería ser y lo que es"²⁴. La organización científica cae en una burocracia que es inseparable de la industrialización avanzada. Citando a Weber el diagnóstico de Marcuse de la organización burocrática (que incluye a los científicos) dice:

*"Ella impone la eficacia perfeccionada de la empresa individual sobre la sociedad que forma un todo. Es éste el tipo de dominación mas formalmente racional, gracias a su 'precisión, su estabilidad, la exigencia de su disciplina y la confianza que se le puede otorgar; a saber, la posibilidad, para quienes están al frente de la organización y para quienes están en relación con ella, de 'calcularla'; y es todo esto, porque es 'dominación por el saber', un saber fijo, calculable, que corresponde a los expertos"*²⁵.

La ciencia es dominada por la 'razón técnica' y ésta por la 'razón política' de lo que resulta "la dominación de los hombres sobre los hombres". Y así es como "esta técnica y esta política perpetúan la esclavitud"²⁶.

Esta posición frente a la racionalidad neopositivista de Horkheimer, Adorno y Marcuse, también será sostenida por George Lukács, en estos términos:

"El neopositivismo contó al principio entre sus fundadores con un pensador auténtico, a saber, Wittgenstein. Y Wittgenstein, que fundamentó los axiomas neopositivistas en sentido propiamente filosófico, ve con toda claridad que al margen de los axiomas se tiende –si se me permite la expresión- un desierto de irracionalismo acerca del cual nada puede expresarse por medio de la racionalidad neopositivista... en la margen de la filosofía wittgensteiniana existe,

²⁴ Marcuse, H. "Industrialización y Capitalismo en Max Weber" en *La sociedad industrial y el marxismo*, editorial Quintaria, Buenos Aires, 1969

²⁵ Op. cit., p.25

²⁶ Op. cit., p.32

según me parece –y esto no solo lo he creído observar yo, sino que lo han observado muchos-, un territorio de irracionalidad”²⁷

La coincidencia entre estos autores, incluidos Apel y Habermas, es triple: admiran a Wittgenstein, critican la racionalidad neopositivista y ofrecen una propuesta de racionalidad alternativa.

En cambio, los autores postmodernos sólo los acompañan en las dos primeras: admiran a Wittgenstein, critican la racionalidad neopositivista, mas no ofrecen ninguna propuesta de racionalidad *sino la que correspondería a la racionalidad que subyace en sus propias críticas a la racionalidad*. En su contexto, no hay valores ni fines. La racionalidad queda reducida a inteligencia desgajada de valores, a capacidad analítica de lo particular y a pensamiento libre de compromiso moral.

La propuesta de la racionalidad pedagógica encierra estos debates ya antiguos e incorpora las concepciones “neomodernas”, que recuperan con la racionalidad, la totalidad compleja de las diferencias en la unidad de la especie humana. En América Latina, recoge los aportes de Franz Hinkelhamert, Paulo Freire y Enrique Dussel.

²⁷ Wolfgang Abendroth, Hans Heinz Holz y Leo Kofler, *Conversando con Lukács*, p.64

Frente al pensamiento de la postmodernidad hemos preferido el de los teóricos críticos y a los representantes de la ética del discurso, que propusieron la superación dialógica de la filosofía moderna del sujeto. Pero, ya definiendo nuestro posicionamiento desde una plataforma latinoamericana, preferimos la racionalidad localmente contextualizada de Franz Hinkelhammert, Paulo Freire y Enrique Dussel. Del primero, tomaremos su rechazo a toda forma de apriorismo y trascendentalismo; del segundo, su posicionamiento *entre* los oprimidos de la periferia capitalista mundial y la operativización pedagógica de la transformación social y del tercero, su rechazo radical a toda forma de pensamiento dominador, desde una ética transformadora, material y universal a la vez. De los tres, su defensa irrestricta de la vida, su ideal regulador de una sociedad justa e igualitaria y sus aportes a la construcción de una ciencia pedagógica crítica.

2.2 *Franz Hinkelhammert*

Franz Hinkelhammert es un filósofo de origen alemán, cuya formación inicial estuvo vinculada a las Ciencias Económicas, con especial relación a los países de Europa Oriental.

A mediados de los años sesenta, llegó a Chile en donde se convirtió en uno de los teóricos más importantes de la Unidad Popular de Salvador Allende. Tras la derrota de la revolución democrática chilena (11 de septiembre de 1973), Franz Hinkelhammert inicia un periplo por diferentes países de América hasta llegar a

Costa Rica, país en donde actualmente reside. Su filosofía es de carácter eminentemente práctico. Unas veces parece volcada más hacia la Ética; otras veces volcada más hacia la Política. Pero en toda ella campea una misma y directa preocupación: la *vida*.

Su obra principal se llama *Crítica a la razón utópica*. Fue escrita un año antes del comienzo de la Perestroika; en ella se anticipan las causas de la caída del socialismo real y se critican tanto las políticas de planificación soviética de corte estaliniano, como los fundamentos de la propuesta neoliberal.²⁸

La crítica del pensamiento neoliberal, en Hinkelhammert es también una crítica del pensamiento conservador, porque ambos -pese a todas las diferencias que mantienen entre sí- poseen un rasgo en común: parten de un concepto de realidad precaria, restringido a una institucionalidad, también precaria: el *mercado*.²⁹

2.2.1 La política de mercado.

Los caracteres sobresalientes de la política (liberal) de mercado son:

- 1) Creación de una metafísica empresarial con su correspondiente mística del dinero.

²⁸ Cf. Enrique Dussel, *Ética de la Liberación*, parágrafo 5.4.

²⁹ Franz Hinkelhammert, *Crítica de la razón utópica*, 2da. ed., Cap. II, p. 56

2) Construcción (mediante 1) de la realidad inmediata como un plexo de relaciones mercantiles.

3) Subordinación (mediante 2) de la realidad concreta a las relaciones mercantiles.

4) Conversión del hombre a lo que las relaciones mercantiles hagan de él (fetichismo).³⁰

En *Las armas ideológicas de la muerte*,³¹ Franz Hinkelhammert habla de una "metafísica empresarial", que define como "una metafísica de la mercancía, del dinero, del mercado y el capital" y que está intrínsecamente asociada al orden burgués. Cualquier alternativa a este orden es, directamente, el caos. Esta cerrazón a otras alternativas posibles es pacífica, mientras no sea necesario que se vuelva violenta.³²

John Locke, en nombre del orden burgués, llamaba a los opositores "fieras", "bestias", "animales salvajes" y recomendaba tres tipos de tratamiento para ellos: la tortura, la esclavitud y la muerte. Desde entonces, la racionalidad de la

³⁰ La idolatría del mercado fue llamada por Marx "fetichismo". El nombre, de origen bíblico, se refiere al sometimiento del hombre a las cosas que él mismo produce. Hinkelhammert, sin embargo, advierte que en la "metafísica empresarial" el objeto de devoción no es, como en la idolatría bíblica un objeto creado intencionalmente por el hombre, sino el resultado de una acción no intencional. El ídolo de la metafísica empresarial, el mercado, es invisible. (Franz Hinkelhammert, *Las armas ideológicas de la muerte*, p. 158).

³¹ Departamento Ecuaménico de Investigaciones, San José, Costa Rica, 1981.

³² Cf. Noam Chomsky y Heinz Dieterich, *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*, Joaquín Mortiz, México, 1995. En el artículo de Noam Chomsky "Democracia y mercados en el nuevo orden mundial" se recoge una declaración de la entonces embajadora de los EE.UU. ante la ONU, Madeleine Albright, quien dijo ante el Consejo de Seguridad: "Estados Unidos seguirá actuando de manera multilateral, cuando podamos y unilateral cuando tengamos que hacerlo" (op. cit., p. 17).

metafísica empresarial y la ética que conlleva, se ejercen -casi- en los mismos términos.

Según la metafísica empresarial, la "naturaleza" es una naturaleza "cuyas leyes son aquellas de la respuesta al dinamismo de las mercancías".³³ Pero esta noción es esencialmente reduccionista e irracional. Por eso las leyes de esta naturaleza, actúan siempre "al revés". Cuando escasean los alimentos, en lugar de controlar los precios y la distribución para que todos sobrevivan, se aumentan los precios. En consecuencia, algunos se quedan sin alimentos y mueren. Para la metafísica empresarial, habrán muerto "por un dictado de la naturaleza". Cuando falta madera, en lugar de promover nuevos sembradíos y proteger los pocos existentes, los empresarios talan bosques y producen desiertos. Aquí nuevamente se dice "se acató un dictado de la naturaleza".

En esta inversión irracional, los "valores sociales" son, entonces, antinaturales. Son meros subproductos de la aplicación de las leyes del mercado.

Pero ningún "metafísico de la empresa" se opone a mejores niveles de vida, mayores salarios, mejor educación, mejor salud, pleno empleo, superación de la miseria extrema en el mundo... Todo ello, lo hace derivar de la ganancia de las empresas.

Sin embargo, afirma Hinkelhammert,

³³ Franz Hinkelhammert, *Las armas ideológicas de la muerte*, 144.

"mayores ganancias significan menos salarios, menos educación y salud, y más miseria y muchas veces también más desocupación (...) En verdad, las tareas de la justicia dependen muy poco del nivel de las fuerzas productivas. El pleno empleo sencillamente no tiene nada que ver ni con la escasez de capital ni con el nivel de las fuerzas productivas. Las fuerzas productivas indican el nivel de la productividad y no del empleo. El pleno empleo es exclusivamente un problema de la organización de la economía y el desempleo, un resultado de la lógica de los mercados en forma de una ley natural.

*La vida digna, por otro lado, es un problema de distribución de un producto existente y no de un producto por haber en el futuro. El aumento del nivel de vida se conecta con el desarrollo de las fuerzas productivas, mientras la dignidad de la vida se conecta con la distribución de lo existente de una manera tal, que todos puedan vivir. Educación y salud dependen de las fuerzas productivas solamente en el grado en el cual se refieren a la utilización de técnicas determinadas, pero de ninguna manera como servicio social"*³⁴

Hacer depender la actualización de los valores sociales de la acumulación del capital es hacer la misma posposición que se realiza habitualmente, frente a los derechos humanos. Si, por ventura la acumulación del capital, trajera justicia, mejor. Mas, si no la trae no será de su incumbencia: las catástrofes sociales se entenderán como catástrofes naturales, tan "naturales" como los terremotos, los huracanes o el mal tiempo.³⁵

Ahora bien, no es lo mismo una política neoliberal de origen en el Primer Mundo que una política neoliberal de réplica, en el Tercero. En los países desarrollados, la sociedad burguesa legitima su hegemonía en base a acuerdos

³⁴ Ibid., p. 151.

³⁵ Cf. Enrique Dussel y su diferencia entre el mal ético y mal ontológico. En este caso un mal ético, en base a la concepción de la "naturaleza" neoliberal, es considerado como un mal ontológico del cual nadie puede ser responsable.

internos de políticas sociales y respeto a las fuerzas sindicales. Y exporta la rigidez de sus leyes a los países económicamente débiles "donde regímenes de fuerza suplen la falta de legitimidad del sistema".³⁶

2.2.2 La factibilidad realizativa y la racionalidad vida-muerte.

Como se señaló al comienzo de este trabajo, Hinkelhammert es un filósofo de la Vida. En tanto tal, rechaza cualquier "modelo trascendental" que, en la terminología de Hinkelhammert, es cualquier modelo del tipo de la "situación originaria" de John Rawls, la "comunidad de comunicación trascendental" de Karl-Otto Apel o la "comunidad ideal de discurso" de Jürgen Habermas. Estos "modelos trascendentales", surgieron sin que sus autores conocieran la lógica de su construcción.

Estos autores, formados en la tradición sociológica de Weber, Mead, Durkheim, Parsons...y no en la tradición económica de Smith, Ricardo, Marx, Jevons, Marshall, Keynes, von Hayek... no serían concientes del modo originario en que los sujetos se vinculan a la experiencia. Estos, en tanto sujetos prácticos, están dirigidos a la realización de fines materialmente condicionados.

La voluntad es una condición necesaria pero no suficiente en la realización de fines:

³⁶ Op. cit., p. 153.

"solamente si la voluntad logra movilizar condiciones materiales de la posibilidad de sus fines, aparece el camino, y el máximo absoluto para este camino es el tamaño del producto social de medios materiales".

En la dimensión de los sujetos prácticos que somos todos, del universo de los fines, sólo algunos podrán ser realizados. Abocarse a su realización es una función de la racionalidad medio-fin, característica de esta dimensión.

Pero los sujetos prácticos, -y esto es lo que ignoran los modelos trascendentales- están ontológicamente sostenidos por una dimensión fundante, que es la dimensión de ser, primariamente, sujetos vivos:

"...el sujeto práctico no puede actuar a no ser que sea un sujeto vivo. Hay que vivir para poder concebir fines y encaminarse hacia ellos, pero no se vive automáticamente ni por simple inercia. Vivir es también un proyecto que tiene condiciones materiales de posibilidad y que fracasa si no las logra."³⁷

La ética del discurso de Habermas y Apel ignoran el hecho originario de que un hablante, independientemente de lo que hable, para hablar tiene que estar vivo. En ese sentido, todo diálogo es diálogo sobre la vida, es decir, a partir de ella. Tal como afirmó Hinkelhammert en una conferencia dictada en la Facultad de Filosofía y Letras³⁸

³⁷ Franz Hinkelhammert, *Crítica de la razón utópica*, Cap. VI, p. 239.

³⁸ F.F y L., UNAM, México, miércoles 31 de octubre de 1995.

"aunque las opiniones no se refieran a la vida o a la muerte, la vida y la muerte son marcos que llevan a la iluminación de los dialogantes y, en ese sentido, determinan el contenido de la conversación".

El pensamiento occidental, desde Descartes, se ha concebido como un producto de la *res-cogitans*, es decir, sin tener nada que ver con la vida y la muerte. A la vez, el sol cartesiano es *res extensa*; es un sol que tiene un peso, un tamaño, unas propiedades físicas y químicas... pero no es aquello de lo cual depende mi vida. Mi vida depende del sol como valor de uso, no del sol como *res extensa*.

La filosofía -especialmente la ética- debe recuperar, el valor de uso de la realidad. Y lo que sea factible, en términos medio-fin, tiene que someterse a criterios de factibilidad, a la luz de la racionalidad vida-muerte.³⁹

La ética surge, entonces, como una afirmación de la vida. Este principio universal y material -vinculado estrechamente a la concepción dusseliana de la ética de la liberación-, no sólo manda afirmar la vida, sino que implica exigir afirmarla.

³⁹ Cuando se habla de la imposibilidad del capitalismo, se habla no de una imposibilidad técnica -de hecho, el capitalismo es lógica y técnicamente posible- sino de una imposibilidad en términos de la racionalidad vida-muerte.

2.3 Paulo Freire

Pocos autores llevan una vida que condicione tanto su obra, como Paulo Freire. Testigo crítico de la miseria y explotación de la gran mayoría de los campesinos del nordeste brasileño, orientó su teoría y su práctica pedagógica hacia la superación transformadora de esas mismas condiciones.

Como afirma Giroux,⁴⁰ para entender a Freire, es necesario conocer la "naturaleza profunda y radical de su teoría y práctica anti-colonial y su discurso post-colonial".

Su movimiento de educación, que comienza en 1962 en los "moçambos" - barrios pobres de Recife-, se extenderá en pocos años hasta las comunidades "barakunins" de Japón, las "callampas" chilenas y las comunidades más pobres de distintos países africanos. Su última experiencia profesional se desarrolló en la década del 90, en São Paulo (Brasil), como Secretario de Educación, donde promovió la formación crítica de educadores, la educación de adultos, la reconstrucción del curriculum y un proyecto interdisciplinario de educación.

2.3.1 La metodología freireana: un ejemplo

Nos interesa, especialmente, destacar su metodología de trabajo pedagógico, a fin de reflexionar sobre el modo que ideó para operacionalizar su pensamiento

⁴⁰ Henry Giroux, "Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism", en Peter McLaren and Peter Leonard, editors, *Paulo Freire: a Critical Encounter*, p. 177

crítico. Para ello, transcribiremos, a continuación, un ejemplo de planeación escolar, para educación básica.

En el área de organización del conocimiento, que indica el contenido básico, tenemos, por ejemplo, un conjunto de temas que revela un claro posicionamiento ético e ideológico: se enseña la música folklórica como un modo de cuestionar la realidad por las posibilidades que ofrece de tratar temas como la expansión colonial y el esclavismo; la industria y la polución como pie para tratar la lucha de clases, la discriminación y los derechos humanos; el análisis lingüístico, a través de una reflexión crítica sobre la publicidad y la creación de necesidades en la sociedad de consumo; el medio ambiente se estudia en relación a la polución y al reciclaje y en sus conexiones más profundas con la reproducción de la vida y la salud; los sistemas monetarios, unidos al conocimiento del costo de la vida; los grupos sociales, como una iniciación al conocimiento reflexivo del desempleo, la violencia y la problemática migratoria; y la educación física como un medio para el desarrollo y mantenimiento de hábitos saludables, a partir de la valoración del tiempo libre, aun en condiciones de opresión. Veamos⁴¹:

⁴¹ María del Pilar O'Cádiz, Pia Linqvist Wong, Carlos Alberto Torres, *Education and Democracy: Paulo Freire, Social Movements and Educational Reform in São Paulo*, pp. 201-202.

Tema Generativo: Los Seres Humanos y el Planeta: ¿Sobrevivirán?

	Estudios de la Realidad (incluye actividades de los estudiantes)	Organización del conocimiento (identifica el contenido básico, conceptos, y temas)	Aplicación del Conocimiento (proyectos y tareas)
Arte Educación	Artes Visuales: collage, pintura, modelaje Actividades Musicales Entendiendo paisajes: naturales y contruidos	Semana de actividades de arte moderno/ Música folklórica como forma de cuestionar la realidad	Artes visuales/ Música/ Poesía/ Dramatizaciones

<p style="text-align: center;">Historia</p>	<p>Cuestionarios</p> <p>Entrevistas</p> <p>Debates</p>	<p>Industria</p> <p>La lucha entre las clases sociales/ Patrón de vida/ Polución/ Discriminación/ Colonización/ Derechos Humanos</p>	<p>Ensayos/ Proyectos en Grupo</p>
<p style="text-align: center;">Idioma</p>	<p>Carteles, avisos, etc.</p> <p>Diarios</p>	<p>Discursos/ Escritura/ Análisis lingüístico/ análisis de campañas de publicidad y patrón de consumo</p>	<p>Proyectos en grupo</p>

<p>Ciencias</p>	<p>Debates Entrevistas Discusiones de grupo</p>	<p>Medio Ambiente/ Reciclaje/ Polución/ Saneamiento básico/ Conservación / El cuerpo humano y reproducción/ hogar mental y físico/ Nutrición</p>	<p>Proyectos en grupo/ escrituras refiriéndose a los temas comunitarios</p>
<p>Matemática</p>	<p>Cuestionarios Debates</p>	<p>El costo de vida Computación básica Sistemas monetarios/ Porcentajes- Fracciones</p>	<p>Poniendo o en tablas el costo de vida, la inflación, y datos de</p>

			ingreso/ Análisis escrito
Geografía	Entrevistas Debates Reportajes Mapas	Grupos sociales/ Clases sociales/ Desempleo / Violencia/ Espacio Social y Físico/ Migración y explosión de la población	Dibujar mapas/ Proyectos en grupos sobre la urbanización de los barrios
Educación Física	Cuestionarios Entrevistas Debates	Conocimiento del cuerpo/ Tiempo libre	Demostración de hábitos saludables

Como se puede apreciar en este documento, todos los temas están vinculados a problemas, todos los conocimientos se transfieren a actividades y proyectos

grupales, todas las asignaturas se interrelacionan entre sí y, a su vez, se relacionan con la ética y la política. Relaciones éstas que le valieron la injustificada crítica de que su pedagogía no es pedagogía, a lo que Freire respondía:

“... como si fuera posible, una práctica educativa en que profesores y profesoras, alumnos y alumnas, pudieran estar absolutamente exentos del riesgo de la manipulación⁴² y sus consecuencias. Como fuera o hubiera sido alguna vez posible, en algún tiempo-espacio, la existencia de una práctica educativa distante, fría, indiferente a propósitos sociales y políticos⁴³”

No es nuestro objetivo proseguir el análisis pormenorizado de la metodología freiriana, pero sí destacar los lineamientos esenciales de su pensamiento, a partir de los cuales fue posible el diseño de nuestro sistema de las racionalidades.

Con su praxis transformadora, Freire logra superar el cognitivismo de las principales corrientes pedagógicas contemporáneas, como las de Piaget, Vigotsky y Ausubel, aisladas de un proyecto ético-político transformador. La propuesta integradora de Freire, permite al educando la orientación de las competencias cognitivas hacia la unidad de teoría y praxis, conocimiento y forma de vida. Y frente a esta posición, que se operativiza en hechos concretos, en campañas alfabetizadoras que son verdaderos procesos de concientización

⁴² El comienzo del párrafo citado, no obstante su asertividad general, muestra un flanco débil de Paulo Freire: su imprecisión en el lenguaje (o racionalidad conceptual incompleta, diríamos) que lo lleva a incluirse dentro de los manipuladores, cuando su práctica educativa, de hecho, representa todo lo contrario.

⁴³ Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*, p. 76

popular, éticas procedimentales como la habermasiana, parecen mostrar más patentemente su vaciedad.

Moacir Gadotti, -quien convivió con Freire a fines de la década del sesenta, en Ginebra- en su obra *Historia de las ideas pedagógicas*, resalta dos puntos esenciales en el pensamiento freireano:

- a) su contribución a la teoría dialéctica del conocimiento, según la cual para transformar la realidad hay que empezar por pensar la propia práctica y
- b) la categoría de “concientización”, dirigida a lograr la autonomía intelectual de los ciudadanos para intervenir informada y efectivamente en la realidad política que corresponda.

Estos dos puntos, efectivamente, pueden ser rastreados a lo largo de toda la obra de Paulo Freire y en el correlato práctico de su pensamiento, es decir, en su propia práctica pedagógico-política, de la que haremos una breve referencia.

2.3.2. La práctica pedagógico-política

A los veinticinco años, Paulo Freire empezó a organizar círculos de lectura y centros de cultura popular, actividad que combinaba con sus clases de profesor de historia y filosofía en la universidad de Recife, de donde era oriundo. Hacia 1962, ya había diseñado su método de alfabetización que permitía a las personas “decir y escribir su palabra” y ser las dueñas “de su propia voz”.

En 1963, y con el auspicio del gobierno federal brasileño, la campaña de alfabetización se había lanzado a capacitar en el Método Freire a miles de coordinadoras de Círculos de Cultura que atenderían, aproximadamente, a dos millones de personas, en unos pocos meses. Pero, el golpe militar de Castelo Branco (1964) interrumpió bruscamente la continuidad democrática brasileña y con ella, esta labor.

Paulo Freire se exilia, entonces, en Chile e inicia un período de conocimiento de otras realidades latinoamericanas similares a la brasileña, en la pobreza, la desigualdad social, la discriminación, la ignorancia y la muerte. Este pasaje, del estudio local a la generalización de la situación opresora mundial, es descrito por Fausto Franco en estos términos:

“Freire ha ido haciendo un estudio del hombre oprimido que trasciende la acción aislada de las personas y recae sobre la situación opresora. El hombre oprimido pasa a ser “clase oprimida-sociedades dependientes y marginadas” y el opresor se convierte en “clase opresora-sociedades metropolitanas y dominantes”⁴⁴

Sin embargo, este comentario se queda corto; pues también en las sociedades metropolitanas Freire encuentra una opresión interna que hay que transformar, tal como lo refirió en *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*⁴⁵, donde relata sus experiencias en los Estados Unidos:

⁴⁴ F. Franco, *El hombre en construcción...*, p. 142,

⁴⁵ Op. cit., p. 184

“(...) cuando vivía en EEUU...descubrí la presencia del tercer mundo en el primer mundo, como es el caso de los “ghettos” (...) También descubrí una feroz discriminación racial y el chauvinismo lingüístico, que es un tipo de racismo (...)”

El conocimiento profundo de los mecanismos de ocultación de la realidad que caracterizaban a los modelos educativos “oficiales” se cristalizó, finalmente, en dos de sus obras más importantes: *La educación como práctica de la libertad* (1969) y la *Pedagogía del oprimido* (1970). Esta última, traducida a 18 idiomas, condensa los principales tópicos de la antropología freireana, entre los cuales, destacamos:

- ❖ El hombre es comunicación
- ❖ Existir humanamente es pronunciar el mundo y modificarlo
- ❖ La palabra verdadera es praxis
- ❖ El hombre dialógico es crítico
- ❖ Vivir en el mundo es construir la historia
- ❖ La concientización no se detiene en el develamiento. Es praxis que se orienta hacia la revolución cultural
- ❖ La revolución cultural trasciende los ámbitos de la educación formal
- ❖ El hombre no es, está siendo. Es un proyecto siempre inacabado
- ❖ Somos en comunión con otros
- ❖ El hombre es libre; por lo tanto, él es quien decide humanizarse o deshumanizarse
- ❖ La liberación de la opresión traerá la restauración del amor

- ❖ Ser Más, es un derecho de todos
- ❖ Hay que tener fe en el hombre, en su poder de hacer y rehacer

La última obra que escribió Freire, la *Pedagogía de la autonomía* (1997), retoma uno tras otro, los tópicos que defendió desde la primera. La diferencia con su producción anterior, tal vez, haya que buscarla no tanto en la introducción de nuevos contenidos como en el énfasis especial que el autor pone en los nexos de la pedagogía con la ética y la política.

El sustento ético-político de esta pedagogía es la noción de igualdad, pues dado que todos tenemos una misma naturaleza, todos tenemos derecho a las mismas oportunidades para vivir. Esta igualdad básica, universal, le permite a Freire orientarse hacia un ética universalista que ubica la reflexión del autor en un marco mayormente crítico (sin antiguas dependencias doctrinarias) y con un humanismo que reitera su esperanza en la acción liberadora de la educación.

2. 4 Enrique Dussel y Kart-Otto Apel: dos miradas éticas y ¿un mismo problema moral?

Con Enrique Dussel, va cercándose aun más el círculo de nuestro marco teórico. Nos interesa destacar especialmente algunos aspectos de su polémica con Karl-Otto Apel, a fin de destacar los rasgos sobresalientes de un

pensamiento emancipatorio “*en la edad de la globalización y la exclusión*”. Y su propuesta pedagógica, impensable fuera del marco general de la ética.

El *discurso* de Apel tiene como propósito fundamental, la transformación de la *filosofía trascendental de la conciencia* en una *pragmática trascendental del lenguaje* como lo sugiere ya el título del primer trabajo explícitamente ético de Apel: *El a priori de la comunidad de comunicación y los fundamentos de la ética*⁴⁶. El a priori de Karl-Otto Apel no es la comunidad en tanto comunidad (de vida), sino la comunidad en tanto comunidad de comunicación, sobre el supuesto meramente ontológico⁴⁷ de los participantes en el discurso como vivientes.

En cambio, la *Ética de la Liberación* parte del factum histórico de la existencia de la comunidad de vida como presupuesto ontológico y ya ético. En rigor, el punto de partida de Dussel no es tanto la comunidad de vida *en general* como la existencia de afectados-excluidos, es decir, la existencia real de las víctimas de la no-comunicación.

⁴⁶ En Karl-Otto Apel, *La transformación de la filosofía*, II, pp. 341-413

⁴⁷ A Apel le interesa asegurar la sobrevivencia del género humano como comunidad real de comunicación, mas dicha condición es “deducida” de la fundamentación. Para la *Ética de la Liberación*, en cambio, la sobrevivencia del género humano es un constitutivo del contenido tanto de la realidad como de la propia ética.

“la Ética de la liberación se sitúa justamente en la “situación excepcional del excluido”, es decir, en el mismo momento en que la Ética del Discurso descubre su límite”⁴⁸

“En el fondo, la fenomenología hermenéutica coloca al sujeto como un “lector” frente a un “texto”. Ahora, la filosofía de la liberación, descubre al “hambriento” ante un “no-pan” (es decir, sin producto que consumir, por pobreza o por robo del fruto de su trabajo), o un “analfabeto” (que no sabe leer) ante un no-texto (que no puede comprar, o de una cultura que no puede expresarse)”⁴⁹.

“Lo esencial para una Filosofía de la Liberación -afirma Dussel- no es el “yo” (del solipsismo anterior al giro lingüístico) ni el “nosotros” (de las filosofías de la intersubjetividad) (...) sino el “tú”, el “vosotros”, “el Otro” (...) la exterioridad trascendental a toda comunidad y ontología; trans-ontológica, entonces, que con Lévinas hemos denominado la alteridad metafísica del Otro”⁵⁰

Por su parte, Apel se instala en un punto de vista trascendental;⁵¹ desde sus presupuestos filosóficos no es posible la coincidencia entre universalidad y materialidad. La universalidad conlleva formalidad y la particularidad conlleva materialidad. La materialidad es en Apel un ámbito reducido, un mero *horizonte de ser ligado* a los fines de la vida:

“La ética discursiva es postkantiana y deontológica en la medida en que plantea la pregunta por lo obligatoriamente debido para todos previamente a la pregunta

⁴⁸ Enrique Dussel, *Ética de la Liberación*, parág. 5.1, p. 196

⁴⁹ Enrique Dussel, “Hermenéutica y liberación”, en *Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación*, p. 143

⁵⁰ K.-O. Apel, Enrique Dussel y Raúl Fornet B., *Fundamentación de la ética y filosofía de la liberación*, pp. 72-73

⁵¹ K.-O. Apel usa el término *trascendental* casi en el mismo sentido que Kant. “Trascendental” es, según Kant, “todo conocimiento que se ocupa no tanto de los objetos, como cuanto de nuestro modo de conocerlos, en cuanto tal modo ha de ser posible a priori” (*Crítica de la razón pura*, A12, B25). Lo trascendental no son las condiciones a priori del conocimiento, sino el conocimiento de tales condiciones (a priori).

⁵¹ Enrique Dussel, *Hermenéutica y liberación*, en *Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación*, p. 143

*platónico-aristotélica -y nuevamente utilitarista- por el t́elos de la vida buena, por ejemplo, por la felicidad del individuo o de una comunidad. La ́etica discursiva actúa de este modo, no porque menosprecie el problema de la vida buena o perfecta el del bienestar de una comunidad (...) sino en cuanto ́etica cŕtica universalista ni **puede** ni quiere prejuzgar dogmáticamente el t́elos-felicidad de los individuos o comunidades*⁵²

Reduciendo la materialidad a los contenidos de los fines (y no a los fundamentos) de la vida, Apel ignora la posibilidad de comprender, esto es, de entender y abarcar la *dimensión universal de la materialidad* en la vida misma. No registra que aún “las pretensiones de validez” de la comunicación se fundan en la razón pre-discursiva que abre el “espacio-posibilidad” de la razón comunicativa.⁵³

La adopción, entonces, de decisiones ́etico-metodoĺgicas radicalmente diferentes en la adopción de puntos de partida y modalidades (formal o material) hacen imposible encontrar un suelo compartido que convierta a esta discusión en la antesala de un acuerdo.⁵⁴

La ́Etica de la Liberación, tiene en cuenta la vida a) como criterio de verdad (y de bien) y b) como originaria condición de posibilidad y validez de la ́etica.

⁵² Karl-Otto Apel (1985), pp. 235-236 citado en Enrique Dussel *Ética de la Liberación*, p. 182

⁵³ Ver Dussel, op. cit., parág. 5.1, 286, p. 200

⁵⁴ Un tema de reflexión ineludible sería el de la insuficiencia de los entendimientos lingüísticos en los acuerdos.

La vida es criterio de verdad pues Dussel realiza una versión ético-crítica de la vertiente esencialista según la cual *la verdad es la vida*, mejor dicho, la realidad del desarrollo y mantenimiento de la vida es lo verdadero. Como dice Rigoberta Menchú al identificar y diferenciar al indígena y al explotador, respectivamente:

*“aquí está la realidad y aquí está lo falso”*⁵⁵

La vida es, a la vez, condición originaria de posibilidad y validez de la ética. La Ética de la Liberación al percatarse del *factum* de la comunidad de vida y de la necesidad de su desarrollo y mantenimiento, en tanto que *viva*, capta en un mismo y solo acto la fundación del *deber ser* en el *ser*⁵⁶. Es decir que la vida, en su doble carácter de noción y realidad, aparece en la Filosofía de la Liberación como fundante y constituyente de la Ética.

En “La razón del Otro. La “interpelación” como acto-de-habla”⁵⁷, Dussel valora la crítica subsuntiva de Apel a la filosofía analítica del lenguaje y poniéndose al nivel de la ética discursiva, ensaya una “indicación” de lo que sería un acto de habla interpelativo. Mas, luego, al advertir las limitaciones del acto comunicativo pasa a analizar la “relación práctica” que “es más que una mera ‘acción comunicativa’”⁵⁸ y se detiene en el “acto-de-trabajo” que presupone una

⁵⁵ Elizabeth Burgos, *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*, Menchú, p.143

⁵⁶ No se trata de una deducción lógica pues esto significaría incurrir en la falacia naturalista, más bien se trata de captar la *fundación ética* del deber ser en el ser.

⁵⁷ En *Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación*, pp. 33-65.

⁵⁸ Op. cit., p.48

“comunidad de productores”, en vista del cumplimiento de “necesidades de la vida humana”. Del mismo modo en que Apel habla de una pragmática trascendental, Dussel puede hablar de una “económica trascendental”. ¿Qué demuestra Dussel en este pasaje, acaso, sin habérselo propuesto? Nada más ni nada menos que Apel no se ha situado en un punto de vista realmente originario. Ha superado con todos los filósofos del llamado “giro lingüístico” a la filosofía de la conciencia, mas no ha tocado el fondo al que llegará Dussel en la Ética de la Liberación, a saber, la noción originaria de *vida*. Los distintos modos de consideración de la vida que asoma en el horizonte de las relaciones prácticas son decisivas en la caracterización y diferenciación de las dos éticas.

Para Karl-Otto Apel, el problema de la vida de los miembros de la comunidad de comunicación y la de los excluidos de ella es sólo un problema más de *aplicación* de su ética que ni siquiera llega a alterar el enfoque pragmático-trascendental de su fundamentación, quedando, por lo tanto, relegado a la parte B⁵⁹, junto con otras preocupaciones de carácter ecológico y de impartición de justicia.

2.4.1. La articulación de las dos éticas

Al defender en este trabajo el punto de vista de las diferencias inconciliables entre la Ética del Discurso y la Ética de la Liberación, se difiere de la

⁵⁹ K.-O. Apel divide su propuesta en una parte A de fundamentación pragmático-trascendental y una parte B de fundamentación referida a la historia.

concepción que Hans Shelkshorn sostiene en la Introducción al libro *Debate en torno a la Ética del Discurso de Apel. Diálogo filosófico Norte-Sur desde América Latina*.⁶⁰

En dicho texto, Shelkshorn hace una contextualización de las dos éticas, orientada hacia la articulación entre ambas. El contexto general de la Ética del Discurso es el de la ciencia y la técnica que, en la actualidad, se expandieron hasta generar problemas de alcance planetario que hacen imprescindible la constitución de una macroética; mas, paradójicamente, esta expansión elimina, a la vez, la posibilidad de una ética pues la única racionalidad que admite es la de una ciencia libre de valores. En consecuencia, se produce una *privatización de la moralidad* en manos de la filosofía analítica y la hermenéutica que renuncian a la empresa de conformar una moral universal. El escepticismo moral de las dos corrientes más importantes de la filosofía contemporánea es rebatido por Apel con la estrategia de la contradicción performativa: los que dudan del principio moral universal, al dudar, entran en la argumentación que ya lo presupone.

Por su parte, la *Ética de la Liberación* se ubica en el contexto de la dependencia y el subdesarrollo:

⁶⁰ Compilación a cargo de Enrique Dussel, edición conjunta de Siglo XXI Editores y UAM Iztapalapa, México, 1994.

En tanto la filosofía está alienada por la imitación eurocéntrica de su propia cultura y realidad, estabiliza y agudiza la enajenación cultural del pueblo oprimido. La filosofía se descubre a sí misma como un momento ideológico de un sistema global de dominación. La filosofía de la liberación es un esfuerzo por escapar de esto de manera creíble⁶¹.

Al igual que Apel, Dussel espera conformar una ética universal que rompa, a la vez, con la universalidad totalitaria de la razón europea. Como se verá más adelante, este objetivo será cumplido únicamente por Dussel, constituyéndose así la primera diferencia que impedirá, según nuestro modo de ver, la conciliación entre las dos éticas.

En la Ética de la Liberación, la universalidad se conquista en un proceso anadialéctico de totalización y praxis liberadora:

el oprimido irrumpe en el sistema y lo abre a una totalidad más extensiva en donde habrá nuevos pobres que lucharán contra los límites de la sociedad real de nuevo⁶².

La universalidad no se logra únicamente en el discurso práctico sino en la praxis de liberación que ejerce el propio oprimido al ampliar, desde su irrupción o epifanía, los límites de la totalidad de lo real.

Según Shelkshorn, Apel se encontraría en un universo teórico liberado de elementos éticos. En cambio, Dussel estaría en una situación en donde el discurso mismo ya es responsable de la opresión y la enajenación que denuncia. Sin embargo, en el próximo apartado se intentará probar que el discurso de Apel no se halla liberado de elementos éticos.

⁶¹Op. Cit., p. 14

⁶²Op. Cit., p. 20

Shelkshorn considera que, a pesar de estas diferencias, ambos pensadores tienen un objetivo común: fundar una ética planetaria no etnocéntrica. Mas no pudiendo superar Apel la universalidad totalitaria de la razón europea y estando afectado, como se verá, su discurso ético-racional por elementos de la moralidad propia de *su* mundo de la vida, tampoco logrará superar un fatal etnocentrismo.

2.4.2 El discurso “no dicho” en la ética de Karl-Otto Apel

En la ponencia de Apel, “La “ética del discurso” ante el desafío de la “filosofía de la liberación”. Un intento de respuesta a Enrique Dussel” (Frankfurt, 1992)⁶³ hay, especialmente, tres ocasiones en donde se revela el lugar que este pensador le asigna a la vida en su ética. Analizaremos el texto, a fin de mostrar un etnocentrismo explícito aunque, desde luego, no legitimado por la ética discursiva.

La primera ocasión es cuando Apel se refiere a la participación de *todos los afectados* de la comunidad de comunicación e incluye a los actualmente excluidos del futuro a quienes denomina

*“la generación que **previsiblemente** nos habrá de suceder”*,⁶⁴

⁶³En Enrique Dussel, *Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación*, Universidad de Guadalajara, México, 1993.

⁶⁴Op. Cit., p. 100

mostrando que la continuidad de la vida, desde su óptica eurocentrista, está efectivamente garantizada. De allí que los no-excluidos del futuro en la comunidad de comunicación sean, ahora sí “previsiblemente” algunos, a saber, aquellos que forman parte de la generación que sucederá a K.- O. Apel. En este pasaje, la vida no llega a ser ni siquiera un problema.

La segunda ocasión en la que K.-O. Apel se refiere a la vida, lo hace ratificando su visión eurocentrista. En relación a la vida de los negros y de los mestizos americanos y africanos afirma que, en la actualidad, constituyen,

“Gracias al desarrollo de la medicina en el Norte, la fuente principal (con la India, Indonesia y China) de la ecológicamente problemática sobrepoblación de la Tierra”⁶⁵

Aquí sí la vida se le aparece como un problema, mas no porque falta o corre peligro, sino porque *sobra*. Notoriamente, el hecho de que se piense en *la vida que sobra* muestra que ni remotamente se tiene en consideración la posibilidad de la transformación de las condiciones que no pueden garantizar su desarrollo y crecimiento, como si el principio de inducción de Bacon pudiera aplicarse también a las relaciones entre los seres humanos.

En este altura del discurso, Apel siente la necesidad de aclarar que nada se encuentra más alejado de sus intenciones que la “negación o bagatelización” de

⁶⁵ Op. cit., p. 112, el subrayado es nuestro

la realidad fáctica de una “marginalización” y “exclusión” de los pobres del tercer mundo de la *comunidad de vida (Lebensgemeinschaft)* pero, a la vez, advierte que sólo reflexionará y elaborará tal consideración con

“la colaboración crítica de una manera éticamente relevante de la filosofía con las ciencias empíricas”.⁶⁶

La tercera ocasión en la que Apel muestra el lugar que ocupa la vida en su pensamiento, aunque esta vez bajo la forma de las relaciones entre el primer y el tercer mundo, es la siguiente. Como Apel ve en los pobres del tercer mundo, unos sujetos que están circunstancialmente afuera debido a contingencias históricas, no solamente los relega a la parte B de su ética sino que manifiesta que *recién ahora* es posible encargarse de ellos, pues ya han pasado los peligros mayores de la guerra fría y de la guerra nuclear, peligros que amenazaban a todo el mundo incluyendo, obviamente, a Alemania:

*“En mi opinión, con el fin de la guerra fría y después de la reducción del peligro de una guerra nuclear, el problema número 1 de la política mundial y de una macroética, referida a ella, de la (co)responsabilidad de todos los seres humanos es y será la cuestión de las relaciones entre el primer y el tercer mundos debido a la indisoluble conexión entre la crisis ecológica y socioeconómica”*⁶⁷

Es decir que mientras estaban vigentes los peligros de la guerra fría y de estallido nuclear, el problema de las relaciones entre el primer mundo y el

⁶⁶ Op. cit., p. 115

⁶⁷ Op. cit., p. 116

tercero -anterior a dichas amenazas y realmente presente por entonces- ocupaban un discreto tercer lugar en las preocupaciones de K.-O. Apel.

2.4.3 El discurso “dicho” en la ética de Karl-Otto Apel

La relación entre la parte A y la parte B de la Ética del Discurso está signada por el desfasaje y la discontinuidad. El propio Apel advierte que no tiene muy en claro las razones que le hicieron distinguir una parte de fundamentación A y una parte de fundamentación B de la Ética del Discurso.⁶⁸ Aparentemente, esta distinción debía haberle reportado muchas ventajas de orden teórico-práctico; sin embargo, esto no hizo sino pronunciar más el hiato entre el sistema formal racional, trascendental, universal y necesario, y su ámbito de aplicación histórica, particular y contingente⁶⁹. Para superar este abismo, Apel se vio obligado a construir, a partir de la norma ética básica, una cadena de meta normas (normas formales para normas situacionales concretas), capaces de producir la mediación temporal, es decir, fáctica, que la aplicación supone, en tiempos en que las condiciones ideales de la comunicación aún no se han realizado.⁷⁰

⁶⁸ “...debo admitir que la elucidación de las razones que me han conducido a distinguir entre una parte de fundamentación A y una parte de fundamentación B de la ética del discurso es incompleta”. K.-O. Apel, “La ética del discurso como ética de la responsabilidad: una transformación posmetafísica de la ética de Kant”, en *Fundamentación de la ética y filosofía de la liberación*, p. 32

⁶⁹ A pesar de esto, Apel quiere construir una teoría *posmetafísica* que evite “el dualismo kantiano de una teoría cuasiplatónica y cuasiagustiniana de dos reinos”, op. cit. p. 26

⁷⁰ Como bien dice Dussel, el “tiempo intermedio” (Zwischenzeit) de aplicación de normas “es, por desgracia, toda la historia universal”, Dussel, E., op. cit., cap. 2, parág. 3, nota 121, p. 86

Siguiendo a L. Kohlberg⁷¹, Apel sostiene que el grado de desarrollo moral alcanzado por el individuo, varía según las condiciones histórico-materiales de las distintas sociedades, según el proceso de socialización del individuo y según el grado filogenético de desarrollo de la eticidad colectiva. Siendo el desarrollo moral correlativo al desarrollo general de las distintas sociedades es fácil inferir el grado en el que se encuentran los países del Tercer Mundo. Pero el problema no es ése. El problema es que, justamente, allí en donde una ética es indispensable, la ética del discurso guarda silencio pues al no estar dadas las condiciones de eticidad colectiva, el individuo que quiera obrar moralmente bien, pese a los intentos de apertura intersubjetiva de Apel, se hallará tan solo con su conciencia, como cualquier sujeto moral de la filosofía moderna. Dice Apel:

“¿cómo debe aplicar, por ejemplo, un individuo, la competencia de una moral de Law and Order -como la de un funcionario fiel cumplidor de sus obligaciones- en una sociedad en la que el Estado de derecho no se ha realizado o no funciona? ¿Debe renunciar, a costa de las necesidades de su familia, a defenderse ilegalmente o a métodos de corrupción, cuando apenas nadie lo hace? ¿Ha de pagar honradamente los impuestos cuando los demás no lo hacen?” (...)
“La respuesta a estas preguntas sólo puede ser, en mi opinión, la siguiente: (...) no se le puede exigir moralmente que, sin una ponderación responsable de los resultados y subsecuencias previsibles de su acción (racionalidad estratégica) deba comportarse según un principio moral incondicionalmente válido”⁷²

⁷¹L. Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development*, Harper & Row, San Francisco, 1981.

⁷²K.-O. Apel, “La ética del discurso como ética de la responsabilidad. Una transformación posmetafísica de la ética de Kant” en *Teoría de la verdad y ética del discurso*, Paidós / I.C.E.-U.A.B., Barcelona, 1991, pp. 171-172

El problema que subyace en el planteo de Apel es que la idea de una comunidad ilimitada de comunicación, protagónica de los acuerdos éticos fundantes de la parte A, al construirse en la anticipación contrafáctica de una simetría ideal dada entre las personas que se reconocen recíprocamente como iguales, y no a partir de la asimetría realmente existente, carece de la fuerza suficiente hasta para actuar como idea reguladora de las contingencias previstas en la parte B. Por eso debe apelar a una Ética de la responsabilidad, a posteriori, encargada de las consecuencias que recaen en los afectados por los acuerdos discursivamente obtenidos.⁷³

Contrariamente a lo que se ha visto en el apartado anterior, el discurso explícito de Apel reconoce la necesidad de lograr una “realización aproximativa” de las condiciones de aplicación del principio universal formal⁷⁴ de Habermas y propone un principio complementario por el cual los argumentantes están obligados a colaborar en la superación de las diferencias, a largo plazo, mediante la transformación aproximativa de la realidad asimétrica en simétrica.⁷⁵

⁷³ E. Dussel, op. cit., p.86

⁷⁴ Este principio fue enunciado por Jürgen Habermas en “¿Afectan las objeciones de Hegel a Kant también a la Ética del Discurso?” en Habermas, J. *Escritos sobre moralidad y eticidad*, Paidós, Barcelona, 1991 y expresa que “los resultados y consecuencias previsibles del seguimiento general de normas válidas para el cumplimiento de los intereses de cada uno, deben poder ser aceptados libremente por todos”, pp. 101-102

⁷⁵ K.O. Apel, op. cit., p. 260

Este principio, por su vinculación a la transformación de las condiciones reales de asimetría social, sería el equivalente al “principio-liberación” de la Ética de la Liberación. La gran diferencia estriba en que mientras el principio de complementariedad se genera como un remiendo a la formalidad e impracticabilidad de la ética discursiva, el “principio-liberación” se postula en el marco de una ética material y factible.

Dussel reconoce los intentos de Apel por reintegrar la totalidad ética en un ámbito material pero advierte, que a esta altura de la argumentación apeliana, ya “es demasiado tarde” pues lo único que logra es la mera yuxtaposición de la dimensión formal y la material. Y así resulta, contradictoriamente con los dictados de la fundamentación, una Ética de la Responsabilidad que, carente de normas deducidas de la Ética del Discurso, se reduce a ejercer una racionalidad meramente instrumental y resignada a perder cualquier viso de universalidad.

En suma, las diferencias básicas que se hallaron en las dos propuestas - algunas de carácter prelingüístico, vinculadas a raigambres culturales e históricas distintas- permiten prever múltiples dificultades para lograr un acuerdo entre la Ética del Discurso y la Ética de la Liberación. Las diferencias semánticas que hemos captado en la base misma del discurso de ambas posiciones, nos hace creer que cuando pretenden hablar de lo mismo, hablan de temas diferentes. El problema moral que preocupa a Enrique Dussel y a Kart-Otto Apel: ¿es uno y el mismo?

Acaso la clave para un entendimiento posible radique en la exploración de los procesos de construcción ideológico-cultural de los términos primitivos de los diferentes discursos.

SEGUNDA PARTE

Capítulo 3

La racionalidad ontológica

El concepto del cosmos ha sido hasta nuestros días una de las categorías más esenciales de toda concepción del mundo, aunque en sus modernas interpretaciones científicas haya perdido gradualmente su sentido metafísico originario
Werner Jaeger

Síntesis del capítulo

La racionalidad ontológica nos permite saber que hay entes, y que es posible establecer una referencia entre ellos y nosotros. Si no hubiera racionalidad ontológica podría haber entes pero, no significarían nada para el hombre. De allí que la función principal de esta forma de racionalidad sea la de dar contenido a las demás.

La racionalidad ontológica es primaria pues es la que puede ejercerse aun sin tener plena conciencia de nuestra relación con el mundo, cuando nos sabemos rodeados de objetos. Este espacio se genera en las referencias primarias a cada uno de los objetos que nos rodean y culmina con los productos de la racionalidad hechos arte, filosofía, religión, ciencia y cultura. La racionalidad ontológica nos induce a optar por la tesis del realismo, posición filosófica que consiste en sostener que la realidad existe independientemente de nuestro conocimiento de ella. La meta de esta forma de racionalidad se satisface con la construcción de una cosmovisión, donde cada ente tiene sentido en la totalidad del mundo. En la génesis de la racionalidad ontológica, se encuentra la acción mediadora de la racionalidad pedagógica de quienes nos inician en el conocimiento del mundo, desde su propia cosmovisión.

3.1. Los vínculos ostensivos con el mundo

Como hemos dicho en el Capítulo 1, la racionalidad ontológica es la vía por la cual sabemos que hay entes, y que es posible establecer una referencia entre ellos y nosotros. Si no hubiera racionalidad ontológica podría haber entes pero, en tal caso, no significarían nada para el hombre. En el marco de la racionalidad ontológica es posible objetivar la realidad mediante el lenguaje – por primitivo que éste sea- y construir, de este modo, *vínculos ostensivos*, a partir de los cuales y con el desarrollo de las otras facetas de nuestra racionalidad, armaremos nuestro repertorio de creencias básicas, haremos definiciones verbales, complejas y correctas y construiremos proposiciones verdaderas, es decir, produciremos conocimiento.

Los vínculos ostensivos con el mundo, son relaciones de identificación y reconocimiento de objetos. En latín *ostendere* significa mostrar, señalar, de allí que este término nos permita referirnos a la situación de un sujeto ante la presencia de la cosa mentada. Esta forma primaria de racionalidad, al inicio del sistema, no cuenta con una racionalidad lógica plenamente desarrollada, es cuasi verbal y, a través de ella, es posible proveer contenido objetivo⁷⁶ a todas las formas de racionalidad. Entre otras posibilidades de la metódica racional ontológica mencionamos las siguientes:

⁷⁶ Por contenido objetivo entenderé la referencia a cosas reales, consideradas *objeto* en tanto son en relación a cada uno, en tanto *sujeto*.

- ❖ orientarnos en el mundo de los objetos
- ❖ iniciar procesos de identificación de objetos
- ❖ diferenciar entes reales e ideales
- ❖ satisfacer nuestros vínculos primarios con el mundo
- ❖ reconocer nuestra identidad en el plexo de entes que conforman el mundo

3.2. *El carácter primario de la racionalidad ontológica*

La racionalidad ontológica es primaria pues es la que puede ejercerse aun sin tener plena conciencia de nuestra relación con el mundo, cuando nos sabemos rodeados de objetos (individuos, cosas o personas), ya desde el vientre materno. No sabemos qué son esos entes, ignoramos todavía sus nombres y sus características pero sabemos que *están ahí*, entablando algún tipo de relación con nosotros. Podemos distinguir fuentes de placer-dolor y configurar vagas imágenes de dichas fuentes. Más tarde, con el desarrollo de la racionalidad lógica, el binomio lenguaje-pensamiento nos permitirá poner nombres, construir conceptos, emitir juicios y razonar, sobre la base del contenido empírico provisto por la racionalidad ontológica. Una vez dada esta forma de racionalidad, su desarrollo es una opción personal, cuando llevarla a la meta se convierta en un fin deseable.

La racionalidad ontológica nos induce a optar por la tesis del realismo, posición filosófica que consiste en sostener que *la realidad existe independientemente de nuestro conocimiento de ella*. Pero no se trata de un realismo ingenuo,

asociado a la hipótesis especular del conocimiento, por la cual se cree que el conocimiento refleja “la realidad tal cual es en sí misma”, sino que se trata de un realismo crítico, según el cual se acepta que la realidad no necesita ser conocida para existir pero también se admite que cuando ésta es conocida, de algún modo es “sometida” a la organización que nuestro entendimiento realiza a partir de los datos que de ella obtenemos. Sobre este tema, volveremos al tratar la racionalidad gnoseológica.

El desarrollo de la racionalidad ontológica depende, por un lado, de nuestra decisión de expandirla y, por el otro, de la acción racional pedagógica que sobre nosotros se ejerza. No hay límite para el desarrollo de nuestra racionalidad, en general. Siempre habrá algo que explorar, algo que descubrir, una hipótesis que generar, una ocurrencia, una nueva idea que mostrará que la acción de la racionalidad ontológica es –si se quiere- incesante. La metódica racional ontológica logra su cometido cuando, al menos, se adquiere –por el lado del sujeto- una cosmovisión, es decir una visión del mundo, con sentido y –por el lado del objeto- un conjunto de obras (artísticas, tecnológicas, científicas, filosóficas) que resultan de aplicar nuestro conocimiento sobre un fondo de onticidad, en general. Cuando la racionalidad ontológica logra combinarse con la racionalidad gnoseológica, se crea un espacio en donde están todos los productos de la cultura y el conocimiento humano: es el espacio ontológico –en sentido estricto-, lugar del saber objetivado, equivalente al *Mundo 3* de Karl

Popper⁷⁷. Pero, para que la racionalidad ontológica cree esta dimensión objetiva, debe actuar junto a otras formas de racionalidad, tales como la racionalidad lógica, la comunicativa y la gnoseológica.

En su obra *Los espacios filosóficos*, Julio C. Colacilli de Muro, define al *espacio ontológico*, como sigue:

*El espacio ontológico está integrado por todos los objetos del espacio óptico que han sido afectados por procesos gnoseológicos, o modificados en su estructura por la acción deliberada de por lo menos un sujeto de conocimiento*⁷⁸.

Este espacio se genera, en suma, con los productos de la racionalidad hechos arte, filosofía, religión, ciencia y cultura.

3. 3. *El sustrato óptico de la racionalidad ontológica*

Si por la racionalidad ontológica sabemos que hay un mundo y entramos en contacto con él, es porque *hay mundo*. En un sentido amplio, puede decirse que el mundo es el conjunto de las cosas y de los nexos que entre ellas existen. Julio C. Colacilli de Muro, denomina “espacio óptico” al universo de cosas que existen independientemente de nuestra vinculación con ellas, aunque es por nuestro conocimiento que sabemos de ellas. Dice este autor:

El espacio óptico está constituido por todo lo que hay y todo lo que sucede, independientemente o no de sujeto alguno de conocimiento. Una entidad de

⁷⁷ Ver Karl Popper, *Mundo objetivo*

⁷⁸ J. C. Colacilli de Muro, *Los espacios filosóficos*, p. 17

*este espacio es como es, aun cuando no sepamos nunca cómo es realmente; precede a todo conocimiento posible y sucede a todo conocimiento efectivo. La de no depender de conocimiento alguno para su surgimiento, permanencia y culminación, es la característica esencial de la onticidad*⁷⁹.

Debido a la independencia del mundo de los entes –que precede a todo conocimiento posible y sucede a todo conocimiento efectivo- no tendría sentido hablar de una racionalidad óntica; de allí que la forma primaria de racionalidad que postulemos sea la racionalidad ontológica.

En cuanto convertimos a una cosa en *objeto* de nuestra conciencia, es decir, en cuanto nos convertimos nosotros en *sujetos* en relación a las cosas que son, comienza la dimensión ontológica. *Todo lo que es*, es en un espacio óntico. Y todo lo que *es en relación a los seres humanos* –o sea, lo que constituye una subclase de lo que es- forma el espacio ontológico.

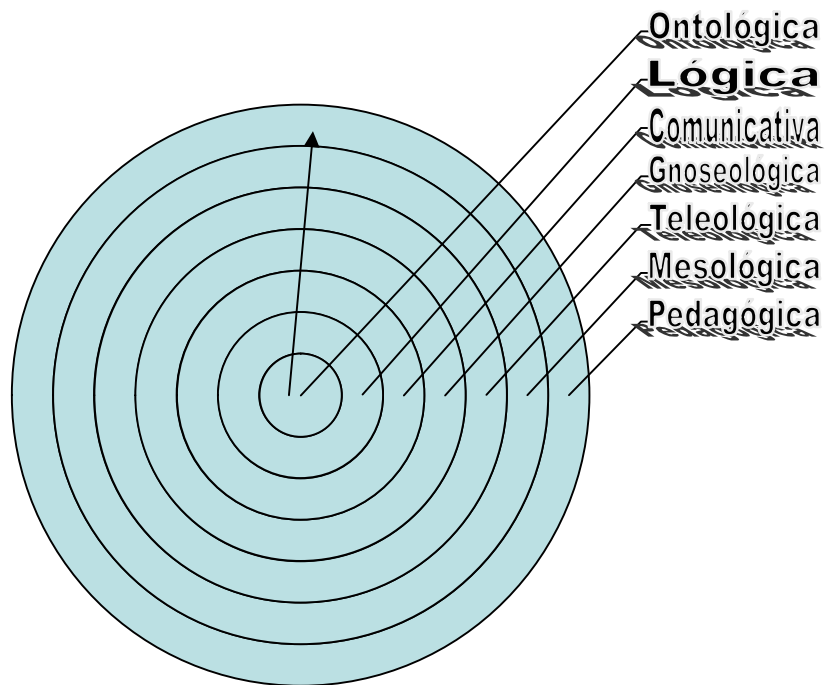
En nuestro contexto, sin embargo, el espacio ontológico no implica conocimiento en sentido estricto, sino más bien, captación de sentido o referencia de inteligibilidad mínima. Tal vez, el concepto más apropiado para ilustrar esta primera fase de la racionalidad ontológica sea la noción de intencionalidad de la conciencia de F. Brentano, donde *pensar* es siempre *pensar algo, recordar, recordar algo*, etcétera. Nunca hay lo que podría

⁷⁹ Op.cit., d 1.010, p. 16

entenderse como una *conciencia vacía*, y esa primera referencia objetiva es la que resulta de nuestra racionalidad ontológica⁸⁰.

Por ejemplo, por ejercicio de nuestra racionalidad ontológica podemos “usar” herramientas simples como utensilios de cocina o enseres domésticos, aceptar normas y costumbres, proyectar sentido a entes diversos... acciones que no necesariamente implican conocimiento, en sentido estricto. El conocimiento, en este sentido, será definido como un proceso cuya meta es la adquisición de proposiciones verdaderas y para llegar a él, se requiere el desarrollo de las racionalidades lógica y comunicativa y, dentro de esta última, de la racionalidad metodológica. Por eso, a través de la mera racionalidad ontológica, no se produce saber, estrictamente. Digamos que la ontologicidad del mundo es condición necesaria pero no suficiente para hablar, estrictamente, de conocimiento.

⁸⁰ Para Franz Brentano hay tres clases de fenómenos psíquicos o tres tipos de relaciones intencionales: las representaciones, los juicios y los afectos. A diferencia de los fenómenos físicos que son “dados”, los fenómenos psíquicos están “dirigidos a”. Ver Ferrater Mora, J. *Diccionario de filosofía*, T. I, pp. 383-386



Cuadro N°4

La racionalidad ontológica provee el contenido empírico al sistema de las racionalidades, lo que se indica en la coloración uniforme del diagrama.

Capítulo 4

La racionalidad lógica

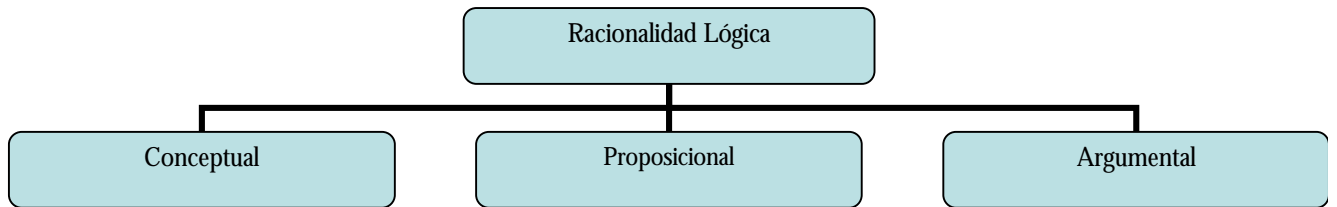
“Todo (lo que es) es”

Parménides

4. Síntesis del capítulo

La **racionalidad lógica** se caracteriza por la aparición de la dimensión lingüística y comprende las racionalidades conceptual, proposicional, y argumental. Así como la función principal de la racionalidad ontológica es la de dar contenido a todas las formas de racionalidad, la función principal de la racionalidad lógica es la de dar forma a todos los tipos de racionalidad. El fin de la racionalidad lógica es la búsqueda de la univocidad, la verdad y la coherencia. La univocidad será lograda en los términos claros y distintos, la verdad, en las proposiciones analíticas y sintéticas⁸¹ y la coherencia, en los argumentos válidos. La coherencia o consistencia es una propiedad interproposicional garantizada por las leyes más generales de la Lógica, a saber, los principios lógicos de identidad, contradicción y tercero excluido.

⁸¹ Son proposiciones analíticas aquellas cuyo valor de verdad se determina por simple análisis de sus términos; y son proposiciones sintéticas, aquellas cuyo valor de verdad se determina empíricamente.



4.1 Los principios lógicos

Los principios lógicos son las leyes más generales de la Lógica y pueden formularse del modo siguiente:

Si P entonces P (Principio de Identidad)

Es imposible la afirmación simultánea de P y $No P$ (Principio de No Contradicción)

Una proposición P , o bien es verdadera o bien es falsa, excluyentemente (Principio de Tercero Excluido)

Como se ve, estos principios son proposiciones o afirmaciones. Pero, a diferencia de cualesquiera otras proposiciones, éstas sólo pueden ser verdaderas, pues determinan la naturaleza misma de la lógica que instauran, en este caso una lógica bivalente, que sólo reconoce dos valores: la verdad y la falsedad. Las lógicas multivalentes o *fuzzy*, además de la verdad, reconocen

otras modalidades como válidas, a saber, la posibilidad, la probabilidad, la indeterminabilidad, etcétera.

Estos principios lógicos permean todas las formas de nuestro pensamiento, desde los primeros desarrollos de nuestra racionalidad conceptual.

4.2 La racionalidad conceptual

La racionalidad conceptual, a través de la cual nos es posible *concebir* y *expresar términos* se forja, principalmente, a partir de los vínculos ostensivos con el mundo de los objetos. Su desarrollo total nos permite concebir términos claros y distintos, a partir de los cuales se construirán las estructuras lógicas más complejas.

Sobre la base de conceptos borrosos (vagos o ambiguos⁸²), sólo pueden construirse proposiciones borrosas. Como afirma Mario Bunge:

Si C es vago, también lo será no-C. Por tanto, las extensiones de C y no-C se solaparán, de modo que C no satisfará el principio de no contradicción. Por esto es inevitable que los distintos discípulos de un pensador inexacto propongan interpretaciones no solo diferentes sino también mutuamente incompatibles de los enunciados imprecisos del maestro, sin que sea posible averiguar cuál de esas interpretaciones es la más fiel. Baste recordar el caso de Hegel⁸³.

La metódica racional conceptual es una vía para lograr, entre otras actividades:

⁸² Un término es vago cuando su significado es impreciso y es ambiguo cuando admite más de un significado.

⁸³ Mario Bunge, op. cit., p. 15

- ❖ vincular objetos con significados o conceptos
- ❖ ponerle nombre a las cosas
- ❖ vincular términos con conceptos
- ❖ vincular términos con objetos
- ❖ usar los términos en función de su comprensión o su extensión
- ❖ establecer relaciones entre la comprensión y la extensión
- ❖ diferenciar los componentes del significado (designación y denotación)
- ❖ distinguir tipos de términos
- ❖ ordenar series conceptuales
- ❖ diferenciar series lógicas y series no lógicas, en el marco de la diferenciación del plano lógico-lingüístico y el plano real
- ❖ construir términos claros y distintos
- ❖ captar la naturaleza convencional y arbitraria del lenguaje
- ❖ iniciar procesos rudimentarios de comunicación
- ❖ estipular términos nuevos

La metódica racional conceptual es indispensable pero insuficiente para articular totalmente un discurso. El valor de esta vía de pensamiento teórico-práctico radica en que nos provee de los elementos básicos del lenguaje, a saber, las palabras, con las cuales se construirá la arquitectónica del pensamiento y la expresión y podrán construirse significados o referencias designativas, tanto como hacerse referencias denotativas.

Llamaremos referencias designativas a todas aquellas que consistan en el pensamiento o mención del significado de los términos y llamaremos referencias denotativas a aquellas que se establezcan con objetos reales, es decir, espacio-temporales. No todos los términos permiten que se establezcan este tipo de referencias, sólo aquellos que poseen denotado.

En su libro *Fundamentos de la teoría de los signos*, el lógico norteamericano Charles Morris, expresa:

*Si bien todo signo tiene designatum, no todo signo tiene un denotatum. Un designatum no es una cosa, sino un tipo de objeto o conjunto de objetos, y como es sabido un conjunto puede contar con muchos miembros, con uno sólo o con ninguno. Los denotata son los miembros del conjunto. Esta distinción permite explicar por qué se puede buscar en la nevera una manzana inexistente.*⁸⁴

“Manzana”, efectivamente, es un término con denotado pues se refiere a un objeto real; pero esto no significa que la realidad de dicho objeto se haga presente por la sola mención del término. En cambio, “sirena” es un término sin denotado, dado que el objeto mentado sólo existe en nuestra mente. Ambos términos, “manzana” y “sirena”, sin embargo, tienen designado porque se refieren a una clase de objetos cuyas características definitorias pueden determinarse claramente.

⁸⁴ Charles Morris, op. cit., p.59

A través de la racionalidad conceptual, es posible diferenciar los distintos tipos de términos. Para favorecer la diferenciación de los mismos, es conveniente determinar previamente *el punto de vista* bajo el cual se establecerá la diferencia. En efecto, para referirnos a los términos, podemos adoptar, al menos, tres enfoques que corresponden a las tres grandes áreas de la Semiótica estudiada por el autor que citamos anteriormente, Charles Morris.

Estos puntos de vista son el sintáctico, el semántico y el pragmático, derivados de las áreas semióticas Sintaxis, Semántica y Pragmática, respectivamente.

Dice Charles Morris:

*Parece conveniente disponer de términos especiales para designar ciertas relaciones de signos con signos, de signos con objetos y de signos con intérpretes*⁸⁵

De las relaciones de los signos entre sí, se ocupa la Sintaxis. De la relación de los signos con objetos mediada por el significado de los términos, se ocupa la Semántica y de la relación de los signos con los intérpretes se ocupa la Pragmática.

Ahora bien, para retomar la diferenciación de los términos, diremos que, desde un punto de vista sintáctico, éstos pueden clasificarse en: términos lógicos o de estructura, no-lógicos o de contenido y meta-lógicos. Los términos lógicos,

⁸⁵ Ibid.

también llamados sincategoremáticos, son aquellos nexos lógicos como: “de”, “y”, “entre”, “por lo tanto”, etcétera, más todos los signos de puntuación.

Los términos no-lógicos son, en general, los nombres propios y comunes, los adjetivos y los verbos en tanto no funjan como nexos lógicos.

Y los términos meta-lógicos son aquellos que se usan en las expresiones metalingüísticas, para hacer mención de otros términos o conjunto de términos.

Desde un punto de vista semántico, los términos pueden clasificarse en: términos de individuo o singulares, términos de propiedades de individuo y términos de clase o genéricos. Los términos de individuo son aquellos que nombran un individuo y sólo uno y, en el lenguaje corriente, se presentan como nombres propios o rótulos, descripciones o nombres de cualidades exclusivas de alguien o algo y particulares egocéntricos, acompañados por gestos indicadores del objeto nombrado.

Los términos de propiedades de individuos son reconocidos porque ofician lógicamente de predicados y se subdividen en monádicos o poliádicos según se refieran a uno o a varios individuos que poseen la propiedad.

Finalmente, los llamados términos de clase son los que se utilizan para designar conceptos genéricos, referidos a uno, algunos, o todos los miembros de una clase.

Son muchísimas las operaciones que podemos realizar vinculando lógicamente los términos (inclusión, asociación por semejanza, diferencia, oposición... etcétera). No viene al caso, en este trabajo profundizar este aspecto. Lo que sí es necesario destacar es que la racionalidad conceptual provee los módulos básicos del pensamiento, sin los cuales no sería posible ninguna otra operación lógica de mayor complejidad.

Desde un punto de vista pragmático, es importante recoger los aportes del filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein a la teoría del significado de los términos. En efecto, en sus *Investigaciones Filosóficas*, el significado de los términos no es sino su *criterio de uso*. Su enfoque pragmático de la lógica, supera viejos dogmas esencialistas al decirnos que *no hay nada oculto en el lenguaje* y, por tanto, la actitud filosófica debe consistir solo en verlo y describir cómo funciona. Y funciona en sus múltiples usos: describir, preguntarse, indignarse, consolar... Hay innumerables *juegos de lenguaje* en el que éste funciona y *sirve* a las diferentes *formas de vida*.⁸⁶

4.3 La racionalidad proposicional

La racionalidad proposicional, -que supone la racionalidad conceptual- permite construir unidades de enunciación o proposiciones, centrales para la

⁸⁶ Ver Ludwig Wittgenstein, *Investigaciones filosóficas*.

construcción del conocimiento, pues estas unidades son las portadoras de la verdad. Con el desarrollo de la racionalidad proposicional, es posible, entre otras funciones:

- ❖ afirmar o negar
- ❖ alcanzar proposiciones verdaderas en los planos lógico y empírico
- ❖ establecer criterios de verdad
- ❖ continuar con el desarrollo de los procesos de comunicación

La metódica racional proposicional supone la metódica de la racionalidad conceptual porque cuando construimos proposiciones se procede *a partir de* conceptos. Pero, a diferencia del concepto, la proposición no sólo dice, sino que *enuncia*. Enunciar significa afirmar o negar algo. La definición de proposición que se encuentra en varios manuales, a saber, “relación enunciativa entre conceptos”, sirve para los casos en los que las proposiciones tienen varios términos, entre ellos el “es” que lleva adelante la doble función de conectar los conceptos sujeto y predicado y de cumplir con la enunciación. Pero, existen proposiciones de un solo término, como “llueve”, “aprendo”, “estudio”, formadas por un solo verbo que afirma algo. Por eso, definir la proposición como unidad de enunciación es más adecuado, porque la define con independencia del número de términos que la componga.

Las proposiciones pueden clasificarse según varios criterios. Uno de ellos, si no el más importante, es que las ordena en atómicas y moleculares. Son atómicas

todas aquellas proposiciones que no están afectadas por ninguna conectiva. Son conectivas aquellos nexos lógicos, tales como “y”, “no”, “si...entonces”, “ni...ni”, “sí y sólo sí”, etcétera, que se caracterizan por afectar el valor de verdad de la proposición que componen. Por ejemplo “estudio” es una proposición atómica porque no está afectada por ninguna conectiva, pero “no estudio” ya es molecular, porque está afectada por la conectiva “no”.

Hay conectivas extensionales y conectivas intensionales. Las conectivas extensionales son las que influyen, como dijimos, en el valor de verdad de la proposición a la que se refieren, pudiendo establecerse éste por métodos puramente lógicos. Por ejemplo, si “estudio” es verdadero, “no estudio” es falso. En cambio, las conectivas intensionales, tales como “porque”, “ya que”, etcétera, no son estudiadas por la lógica pues cuando están presentes involucran cuestiones causales, extralógicas, que escapan a sus posibilidades de decisión. Por ejemplo, a partir de las proposiciones “Juan faltó al trabajo” y “Juan está enfermo” podemos construir varias proposiciones moleculares, combinando diferentes conectivas extensionales, como por ejemplo:

“Si Juan estaba enfermo entonces faltó al trabajo”

“Ni Juan está enfermo ni faltó al trabajo”

“Juan falta al trabajo sí y sólo sí está enfermo”

En cada uno de estos ejemplos, es posible decidir el valor de verdad recurriendo a las tablas de Wittgenstein, basada en la propiedad de cada

conectiva y en las posibilidades de ser verdadera o falsa que tiene cada proposición. Pero si dijéramos:

“Juan faltó al trabajo *porque* estaba enfermo”,

entraríamos al problema fáctico de averiguar en los hechos si el motivo mentado fue realmente el que causó la ausencia de Juan, y eso escapa a las posibilidades del análisis formal que provee la lógica.

Las proposiciones moleculares, tal como dijimos, son aquellas que contienen algún nexos o conectiva lógica. Según sea la conectiva, las proposiciones serán:

- a) moleculares conjuntivas (unidas por el nexos “y”)
- b) moleculares condicionales (unidas por el nexos “si...entonces”)
- c) moleculares de negación conjunta (unidas por el nexos “ni...ni”), etcétera.

A partir de los conceptos, entonces, es posible tejer la urdimbre de los discursos. Con ellos construimos proposiciones que se relacionan entre sí de diversos modos, algunos lógicamente determinables y otros, empíricamente determinables.

Pero conceptos y proposiciones no agotan las posibilidades de nuestra racionalidad. Con ellos, además, creamos las estructuras de mayor complejidad lógica: los razonamientos.

4.4 La racionalidad argumental

Esta forma de racionalidad se ejerce cuando realizamos los procedimientos para construir razonamientos o unidades de argumentación. La importancia de esta forma de racionalidad radica en que nos permite estructurar el pensamiento, en forma de discurso completo y coherente. Sin la racionalidad argumental no sería posible la construcción de teorías científicas ni de sistemas axiomáticos, ni podrían concebirse obras de arte discursivamente complejas, como la *Ilíada* o el *El Quijote de la Mancha*.

Mediante el ejercicio de la metódica racional argumental, es posible:

- ❖ obtener conclusiones
- ❖ postular generalizaciones empíricas
- ❖ pensar por analogía
- ❖ obtener conclusiones verdaderas a partir de premisas verdaderas
- ❖ hilar pensamientos

Un razonamiento es una unidad de argumentación. Razonar es obtener una conclusión, a partir de una o más premisas, que es el nombre que reciben la o las proposiciones que actúan como punto de partida del razonamiento.

Hay dos grandes tipos de razonamiento: los que tienen validez lógica o formal y los que no la tienen. Los primeros, son los razonamientos deductivos cuya validez está determinada por la estructura de los mismos. Cuando un

razonamiento es deductivo, la verdad de la o las premisas garantiza la verdad de la conclusión.

Aristóteles estudió el silogismo y estableció sus reglas. Pero, además del silogismo, hay otras formas más complejas de razonamiento deductivo. Con el advenimiento de la lógica matemática se amplió el horizonte del conocimiento de las argumentaciones posibles, siendo la misma ciencia de la lógica un modelo de sistema axiomático, es decir, de sistema de deducciones a partir de axiomas.

Los razonamientos que no tienen validez lógica son la inducción y la analogía. Pero, carecer de validez lógica no es un obstáculo para que recurramos a ellos, siempre y cuando se tomen algunos recaudos.

La inducción consiste en el paso de algunas afirmaciones particulares acerca de algo (por ejemplo, “el oro, el cobre, la plata... son buenos conductores de electricidad”) a una ley o generalización empírica (en este caso, “todos los metales son buenos conductores de electricidad”). La inducción también fue estudiada por Aristóteles pero, a comienzos de la modernidad, fue redescubierta por Francis Bacon quien, respondiendo a las exigencias del nacimiento de las ciencias empíricas, quería dar con una forma de argumentación que ampliara los conocimientos en la conclusión. Esto ocurría con la inducción incompleta que permitía saltar de lo observado en algunos

casos a lo posiblemente observable en todos. El “salto inductivo” que daba al pasar de las premisas a la conclusión fue respaldado por la postulación del Principio de Uniformidad de la Naturaleza, postulado según el cual en el ámbito de los fenómenos naturales, lo que ocurrió en el pasado, ocurre en el presente y ocurrirá en el futuro.

La Lógica que avala únicamente la corrección formal de las estructuras argumentales, obviamente no puede respaldar razonamientos de este tipo, que cuentan con principios extralógicos (en rigor, ontológicos) que escapan a toda posibilidad de decisión formal. Lo mismo ocurre con la analogía, comparación entre dos fenómenos con varias notas comunes, a partir de las cuales se infiere en uno alguna cualidad sólo observada en el otro. Hay tantas variables no determinables lógicamente en esta forma argumental que sólo puede aspirar a tener respaldo o validez, pero de carácter empírico.

De todos modos, la racionalidad lógica nos lleva a inferir conclusiones de todo tipo. Con o sin validez lógica. Y esto tanto en el campo de la vida cotidiana, como en el campo científico. Hasta los hipotético-deductivistas explican la investigación científica con un esquema en donde interviene tanto la deducción como un razonamiento no válido, la Falacia de Afirmación del Consecuente,

que según el lógico polaco Lucasiewicz, es solo un caso de inducción descendente⁸⁷.

La racionalidad lógica aislada, nada puede informarnos acerca del mundo pues sólo nos provee de principios de verdad formal para las proposiciones y reglas de validez formal para los argumentos. Pero la racionalidad lógica, puede aplicarse a la racionalidad ontológica. Es dicha aplicación el fundamento del contenido empírico de los enunciados y, por ende, el fundamento de la noción de verdad de hecho. Con las estructuras lógicas que implican el desarrollo de nuestro lenguaje, entramos al campo de una nueva forma de racionalidad: la racionalidad comunicativa.

Apéndice

4.a. La falacia del razonamiento válido

En este apéndice, se incluye parte de un trabajo⁸⁸ donde se analiza un caso de racionalidad lógica, vacía de racionalidad ontológica, fuente de verdad del conocimiento histórico.

El 21 de septiembre de 2001, en relación al episodio de las Torres Gemelas de Nueva York, en el discurso pronunciado ante la Asamblea Legislativa de los

⁸⁷ Este tema lo he desarrollado con mayor amplitud en la ponencia, "Karl Popper y el lado oscuro de la razón", presentada al Congreso de Filosofía de la Ciencia, Escuela de Filosofía de la Universidad Nacional de Rosario, Rosario 3-5 de junio de 2004, Santa Fé, República Argentina.

⁸⁸ Mabel Bellocchio y Cristina Ambrosini, "La falacia del razonamiento válido", Congreso internacional: *La argumentación*, 10-12 de julio de 2002, Universidad de Buenos Aires

Estados Unidos, el Presidente George Bush manifestó⁸⁹: “Toda nación, en toda región del mundo, ahora tiene que tomar una decisión. Están de nuestro lado o están del lado de los terroristas”. Añadiendo, más adelante: “Esta es una lucha del mundo. Esta es una lucha de la civilización. Y esta es la lucha de todos aquellos que creen en el progreso y en el pluralismo, la tolerancia y la libertad” (...) “El mundo civilizado está del lado de los Estados Unidos” Para terminar, diciendo: “...enfrentaremos la violencia con justicia paciente, seguros de la justicia de nuestra causa”.

El esquema argumental de George Bush es simple y puede ajustarse a un dilema constructivo, regla lógica⁹⁰ según la cual dadas dos estructuras proposicionales condicionales y una disyuntiva formada con los antecedentes de las formas condicionales dadas, se deduce otra estructura disyuntiva con los consecuentes de dichas formas condicionales. En símbolos:

$$A \supset B$$

$$C \supset D$$

$$\underline{A \vee C}$$

⁸⁹ En la página web del Comité Nacional Republicano, “Discurso del Presidente George W. Bush ante una sesión conjunta del Congreso y el pueblo estadounidense”, www.rnc.org

⁹⁰ Una regla lógica es una estructura que, interpretada, da siempre por resultado un razonamiento válido

B v D

Si interpretamos esta regla lógica con una versión simplificada de los enunciados que utiliza George Bush en su discurso, tenemos que:

Si (los países) son civilizados, entonces están con nosotros

Si (los países) son bárbaros, entonces están contra nosotros

(En el Planeta)⁹¹ los países son civilizados o son bárbaros

(Los países del Planeta) están con nosotros o están contra nosotros

Este es un razonamiento lógicamente válido. El problema es que esta contundente validez, en su inobjetable entramado, oculta algunas falsedades tales como:

- a) que en el mundo hay países totalmente civilizados o totalmente bárbaros
- b) que los EE UU son totalmente civilizados
- c) que compartir los objetivos militares de los EE UU equivale a ser civilizado

⁹¹ Usamos el antiguo sustantivo “planeta”, en oposición al posmoderno “imperio” de Hardt y Negri. Ver *Imperio e imperialismo* de Atilio Borón.

d) que no compartir los objetivos militares de los EE UU equivale a ser bárbaro

Si prestamos atención al último párrafo citado del discurso, en donde dice:

“...enfrentaremos la violencia con justicia paciente, seguros de la justicia de nuestra causa” tenemos que admitir, además, tres pretendidas verdades:

1. que existen las guerras justas (pese a la oposición conceptual de los términos *guerra* y *justicia*)
2. que existe una nación que encarna el progreso, el pluralismo, la tolerancia y la libertad (pese a los contraejemplos históricos que algunos científicos sociales se encargan de denunciar referidos a la misma nación)
3. que dicho país, a su vez, ha emprendido una guerra justa (pese a la oposición conceptual que existe entre los términos *pluralismo*, *tolerancia* y *guerra*) dirigida al restablecimiento de la “seguridad” y la “paz”.

El valor de verdad del enunciado 2 quedará determinado por las investigaciones realizadas en las distintas ciencias sociales. Los enunciados 1 y 3, en cambio, pueden ser considerados falsos por simple análisis del significado de los términos utilizados.

Como se ve, el argumento satisface las cinco características de esta forma de falacia: la intención de persuadir a un receptor (en este caso la intención de que el conjunto de las naciones civilizadas se convenza de que lo mejor es apoyar e involucrarse en esta guerra); la falsedad de, al menos, una de las premisas (en este caso la falsedad de que haya guerras justas); la prefiguración del efecto esperado por el emisor (en este caso, lograr el refuerzo del propio ejército); su ubicación en un discurso hegemónico (en este caso, no hace falta aclarar nada) y, por último, su complicación con otras formas de falacias, rasgo típico en los discursos hegemónicos (en este caso el argumento *ad baculum* presente en el discurso como una amenaza latente para aquellos países que no quieran alistarse tras el llamamiento).⁹²

Otra manera de ilustrar el conflicto entre verdad y validez, puede hacerse con una aplicación elemental del método demostrativo. Este método consiste en

⁹² Carta de Rigoberta Menchú Tum, Premio Nobel de la Paz, a George Bush:

Al escuchar el mensaje que dirigió al Congreso de su país, no he podido reprimir una sensación de temor por lo que puede desprenderse de sus palabras. Llama usted a su pueblo a prepararse para "una larga campaña como no hemos visto ninguna otra jamás," y a sus militares a salvar su orgullo, marchando a una guerra de la que pretende hacernos parte a todos los pueblos del mundo. En nombre del progreso, el pluralismo, la tolerancia y la libertad, usted no deja ninguna opción a quienes no contamos con la dicha de compartir la sensación de libertad y los frutos de la civilización que desea usted defender para su pueblo, y a quienes nunca tuvimos simpatía alguna con el terrorismo ya que fuimos sus víctimas. Quienes somos expresiones orgullosas de otras civilizaciones; quienes vivimos día a día con la esperanza de convertir la discriminación y el despojo en reconocimiento y respeto; quienes llevamos en el alma el dolor del genocidio perpetrado en contra de nuestros pueblos; quienes, en fin, estamos hartos de poner los muertos en guerras ajenas, no podemos compartir la arrogancia de su infalibilidad ni el camino unívoco al que usted desea empujarnos cuando afirma que "Todas las naciones en todas las regiones deben tomar ahora una decisión: o están con nosotros o están con los terroristas".

...esperábamos un mensaje sensato, reflexivo y autocrítico pero lo que escuchamos fue una amenaza inaceptable. Comparto con usted que "el curso de este conflicto no se conoce". pero cuando sentencia que "su resultado es cierto", la única certeza que me invade es la de un nuevo y gigantesco sacrificio inútil, la de una nueva mentira colosal. Con la esperanza en un hilo, lo saluda atentamente, Rigoberta Menchú Tum.

vincular deductivamente una conclusión a ciertas premisas. Si el razonamiento es válido se obtendrá dicha conclusión por aplicación de reglas de inferencia. Por ejemplo, en la siguiente estructura, si es posible concluir “ r ” a partir de las premisas 1, 2 y 3, estaremos frente a una estructura lógicamente válida.

1) $p \supset q$

2) $q \supset r$

3) $p \cdot s$ / r

4) p de 3, por Regla de la Simplificación

5) $p \supset r$ de 1 y 2, por Silogismo Hipotético

6) r de 5 y 4, por Modus Ponens

En efecto, fue posible llegar a la conclusión de “ r ”, por lo tanto estamos frente a una forma deductiva de razonamiento.

Nuevamente, si interpretamos dicha estructura con las afirmaciones (simplificadas) del Presidente Bush, obtendremos la siguiente interpretación:

1) Si los EE UU encarnan el Bien, entonces sus enemigos encarnan el Mal.

2) Si los enemigos encarnan el Mal, entonces se los exterminará

3) Los EE UU encarnan el Bien y pueden demostrarlo

Conclusión: Se exterminarán los enemigos de los EE UU

A partir de las premisas dadas y por aplicación en la premisa 3 de la Regla de la Simplificación, se obtiene el paso siguiente:

4) Los EE UU encarnan el Bien

Luego, aplicando a las premisas 1 y 2 un Silogismo Hipotético, se obtiene este otro paso:

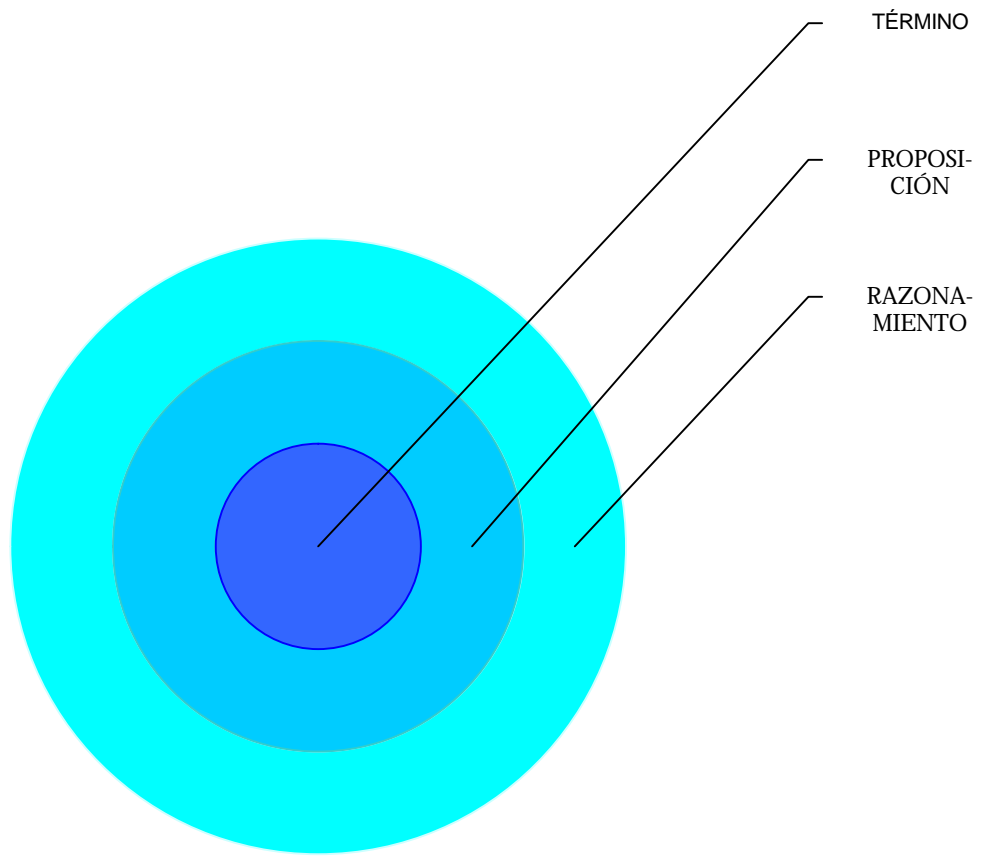
5) Si los EE UU encarnan el Bien, entonces se exterminarán sus enemigos

Y dados los pasos 5 y 4, por aplicación de Modus Ponens, llegamos a la conclusión:

6) Se exterminarán los enemigos de los EE UU

Como volvemos a ver, en una estructura de inobjetable validez vemos cómo se cuegan enunciados falsos que es preciso identificar y denunciar por sí, entre otras cosas, queremos salvar nuestras vidas.

Cuadro N°5: Las tres principales estructuras de pensamiento



Capítulo 5

La racionalidad comunicativa

En lugar de seguir el camino trazado por Nietzsche de una crítica totalizadora y autorreferencial de la razón, bien sea a través de Heidegger hasta Derrida, o a través de Bataille hasta Foucault, y tirándolo todo por la borda, es mucho más prometedor intentar lograr esta finalidad a través del análisis del potencial operativo de la racionalidad que se encuentra ya contenido en la práctica cotidiana de la comunicación.

Jürgen Habermas

5. Síntesis

Dado que la racionalidad comunicativa nos sumerge de lleno en el ámbito de la acción, en este capítulo se pasará revista a las principales concepciones que la noción de acción recibió a lo largo de la historia de las ideas occidentales, desde la antigüedad griega clásica hasta la filosofía contemporánea. Allí nos detendremos en los aportes de Austin quien en sus estudios sobre el lenguaje corriente introdujo la noción de “actos de habla”, para recalar en la propuesta de Habermas, que restaura la noción de racionalidad, fundamento ineludible de una ética universal.

Luego, se verán algunas nociones de lingüística general (lenguaje, signo y símbolo, tipos de lenguaje) y se repasará la relación entre la racionalidad comunicativa con la racionalidad gnoseológica pues sin comunicación no hay conocimiento posible y sin conocimiento no hay comunicación sustantiva.

5.1 La noción de acción

Con la racionalidad comunicativa, ingresamos a la dimensión práctico-trascendente de la racionalidad humana. Estamos en el mundo de la acción, y lo propio de este mundo es producir, hacer, operar, actuar, conducirse. .. Por lo tanto, también es propio de este mundo conocer, deliberar, evaluar y tomar decisiones, a fin de llevar a cabo las múltiples formas de acción racional. En la historia de la filosofía, el término *acción* ha sido definido de diversos modos, entre los cuales podríamos mencionar los siguientes:

- ❖ En la filosofía antigua, la noción de acción se concibió, principalmente, como
 - a) *contenido significativo de los verbos* (Platón, Sofista, 261-262), lo cual significaba asociarla al cambio y al movimiento y como b) *una de las diez categorías del pensamiento en Aristóteles* (*Categorías*, 1 b-2a). Por ejemplo, “Él corta” es una acción. “Él es cortado por...” es un caso de pasión (o acción pasiva).⁹³

- ❖ Ya en el período neoplatónico, la acción aparece como una contemplación degradada, como en Plotino, cuando dice:

*He aquí a los hombres: cuando la contemplación se debilita en ellos se consagran a la acción, que no es más que una sombra de la contemplación.*⁹⁴

⁹³ Recordemos que en Aristóteles no hay categoría que no tenga su correlato real.

⁹⁴ Plotino, *Enn.* III, viii, 4

- ❖ En el período medieval, se retoma la noción aristotélica de *acción*; dice Tomás de Aquino:

“..del mismo modo que el movimiento, según se halla en el móvil de algo que se mueve, recibe el nombre de pasión, el origen de tal movimiento, en cuanto empieza en algo y termina en aquello que se mueve, es calificado de acción (Suma Teológica, II, I, q. 57, a.

4). El autor destaca, asimismo, la superioridad de la llamada *acción inmanente* (que se consume en el interior del sujeto operante, como sentir, entender, querer) es decir que brinda preeminencia a la acción, paradójicamente, de la contemplación (ibid., II, I, q. 3, a. 2).

- ❖ En la modernidad, Leibniz concibe a la acción como una categoría central de su Metafísica (y de su Física), pues *algo es real, en la medida en que ejerce alguna acción y justamente allí donde la ejerce.*⁹⁵

Podríamos recorrer más extensamente las definiciones que el término “acción” ha recibido a lo largo de la historia de la filosofía, sin embargo, no lo consideramos necesario pues creemos que en ellas predominan, *mutatis mutandi*, las dos líneas que se trazaron en la filosofía antigua: la platónica, que asocia la acción a los cambios expresados en los verbos y la aristotélica, que incluye tanto la vida contemplativa, como la productiva.

En general, pese a la tradición platónica, a la noción de acción, suele oponérsele la noción de “verbo” o “lenguaje”. Sin embargo, nada más alejado de nuestra concepción, pues sostenemos que toda acción conlleva el

⁹⁵ Ver Yvon Belaval, *Études leibniziennes, de Leibniz à Hegel*

pensamiento y palabra. En sentido amplio, puede afirmarse que todo el obrar humano es acción. Por lo tanto, ya el ejercicio de la racionalidad teórica implica ciertas formas de actuar como las involucradas en todas las formas del pensar; sin embargo, estas serían acciones inmanentes –mentales- de actuar, cuyo despliegue en el ejercicio de la racionalidad práctica constituirán las acciones propiamente dichas. En este último grupo, a su vez, distinguiremos las acciones meramente prácticas de las acciones prácticas morales.

- ❖ En el marco de la filosofía contemporánea, la noción de acción comprende también los llamados “actos de habla”, introducidos por J(ohn) L(angshaw) Austin en el contexto de sus análisis del lenguaje corriente⁹⁶. Para Austin existen diversos actos lingüísticos: el acto fonético, que consiste en la emisión de ciertos ruidos; el acto fático, constituido por la emisión de palabras articuladas según reglas gramaticales; el acto rético o locucionario, que es la emisión de palabras que conforman una oración significativa, es decir, con sentido y referencia; el acto ilocucionario, o sea, el que se lleva a cabo al prometer, decir, advertir, etcétera; el acto perlocucionario, que consiste en ejecutar algo al decirlo, como cuando se dice que se intimida o que se está asombrado, etcétera. La idea que defiende Austin es que hacemos algo cuando decimos algo. En la línea del segundo Wittgenstein, incursiona en el giro pragmático donde el lenguaje es analizado por el prisma del

⁹⁶ Ver, J. L. Austin, *Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con palabras*, libro póstumo editado en español, en 1971

uso y no tanto por las dimensiones sintáctica y semántica estudiadas, sobre todo, por R. Carnap.

Estos estudios de Austin (proseguidos por J. R. Searle), a la vez, fueron de crucial importancia para Jürgen Habermas pues le dieron la clave para fundamentar su pragmática trascendental. Pues ¿qué hacemos cuando hablamos sino perseguir acuerdos, en un marco de común entendimiento? Para Habermas, la acción comunicativa puede tener dos formas: la consensual y la orientada al entendimiento. En el primer caso, hay un reconocimiento común dado; y, en el segundo, la definición de la situación común, está en proceso de elaboración, y sólo se trataría de legitimar la validez de las condiciones de la comunicación.

En la interacción comunicativa, se reconocen cuatro pretensiones de validez: la inteligibilidad, la verdad, la veracidad y la rectitud. ¿Cuándo se dan estas pretensiones en los procesos comunicativos? Estas pretensiones se satisfacen: a) si el hablante elige una expresión inteligible para poder entenderse con el oyente; segundo, si tiene la intención de comunicar algo verdadero; tercero, si el hablante es veraz; y, cuarto, si el hablante muestra rectitud, en relación a los valores vigentes.

Dice Habermas:

*El hablante tiene que elegir una expresión inteligible para que el hablante y el oyente puedan entenderse entre sí; el hablante tiene que tener la intención de comunicar un contenido proposicional verdadero para que el oyente pueda compartir el saber del hablante; el hablante tiene que querer manifestar sus intenciones verazmente para que el oyente pueda creer en sus emisiones (confiar en él); finalmente, el hablante tiene que elegir una emisión correcta en relación con las normas y valores vigentes para que el oyente pueda aceptar su emisión, de modo que hablante y oyente puedan coincidir entre sí en lo que se refiere al trasfondo normativo reconocido.*⁹⁷

Cuando la inteligibilidad, la verdad, la veracidad y la rectitud son satisfechas, la acción comunicativa es consensuada y el entendimiento puede lograrse sin ruptura de la comunicación; sin embargo, este caso ideal no es el frecuente. Generalmente, no se da este fondo común de acuerdos y los “discursantes” tienen, entonces, que pasar a otros niveles de interacción. En tal caso,

*“las partes implicadas se ven ante la alternativa, o bien de romper enteramente la comunicación pasando a formas estratégicas de interacción (tales como el conflicto o la competencia), o de elevar la comunicación al nivel del discurso argumentativo con la finalidad de examinar las pretensiones problemáticas (hipotéticas)”.*⁹⁸

La segunda opción planteada es, obviamente, la que a Habermas le interesa especialmente, pues constituye el reto a la racionalidad que supone toda situación ideal de habla, en donde los acuerdos son racionalmente motivados por el exclusivo peso de los argumentos.

⁹⁷ “Was heisst Universalpragmatik?” en Sprachpragmatik und Philosophie, ed. K.-O. Apel, Frankfurt, 1976, p. 176,

citado por Thomas Mc Carthy, en *La teoría crítica de Jürgen Habermas*, p. 334

⁹⁸ *Ibid.*, p. 337

Esta situación ideal de habla es, ante todo, ideal; es decir, describe una situación comunicativa “pura” que tiene que ser supuesta al ponernos a discutir, como una especie de guía que permita medir los consensos alcanzados de hecho. Lo valioso, a mi juicio, es que esta “situación ideal de habla” –análoga a la “comunidad ideal de comunicación” de Apel- recupera la necesidad de intervención de la racionalidad y, con ella, la posibilidad de fundamentar una ética universal, cuyos principios parecen incrustados en la estructura misma del discurso práctico.

5.2. *¿Qué es el lenguaje?*

Como hemos visto, la magnitud de las derivaciones a las que puede llevarnos el estudio del lenguaje amerita que nos detengamos en esta herramienta clave de la metódica racional comunicativa.

Por *lenguaje*, en general, se entenderá cualquier sistema de signos que cumpla con las funciones de expresión y comunicación. Los signos que componen los lenguajes pueden ser naturales o artificiales. Los signos llamados *naturales* están dados en la naturaleza e interpretados como tales por el hombre, por ejemplo, el humo como indicador del fuego o el rubor de las mejillas como señal de vergüenza o timidez. En cambio, los signos artificiales –también llamados símbolos- son creados especialmente por el hombre.

El lenguaje formado por palabras, también llamado lenguaje *articulado*, es un caso de lenguaje artificial y, como todo lenguaje artificial, es convencional y arbitrario y surge “de una dinámica histórica no deliberada”⁹⁹. Por eso, la artificialidad del lenguaje no es captada directamente en el uso ordinario del lenguaje que recibimos al nacer. Es más, algunos autores,¹⁰⁰ a este lenguaje lo llaman *natural* sabiendo que sus componentes son artificiales pero que por la forma de adquirirse –como si fuera un sistema terminado que se nos presenta como el modo principal de expresarnos y comunicarnos- es aprendido *naturalmente*.

Un modo más plausible de plantear la cuestión del llamado *lenguaje natural*, es afirmar que es *aquel que puede usarse, aun con total ignorancia del conocimiento de su código*. Como dice Julio César Colacilli de Muro .¹⁰¹ .,

“Llamo ‘lenguaje natural’ a aquel cuyo uso precede al conocimiento de su código por parte del usuario. En el lenguaje natural el uso impone las reglas y, además, se impone a ellas una vez establecidas”

En el ámbito del lenguaje natural, entonces, la preeminencia del uso es absoluta; el uso impone, cambia, viola o recrea las reglas, en los diversos contextos lingüísticos, determinados históricamente.

⁹⁹ Ricardo Guibourg, op. cit., p. 20

¹⁰⁰ Para Rudolf Carnap, el lenguaje natural es “un sistema de actividades o de hábitos (...) que sirve al propósito de la comunicación y de la coordinación de las actividades entre los miembros de un grupo”, *Foundatios of Logic and Mathematics*, en “International Encyclopaedia of Unified Science”, vol. I, nº 3, p.5

¹⁰¹ Julio C. Colaccilli de Muro, *Esp?* 6.207, p. 90

En cambio, en los lenguajes llamados *artificiales* -ya sean técnicos o formales- el conocimiento previo del código es imprescindible para su uso.

El lenguaje artificial técnico se construye a partir de la estructura del lenguaje natural, incorporando términos propios de alguna especialidad; de hecho, como afirma Gilbert Ryle:

no hay una frontera estricta entre “común” y “no común”, o “técnico” y “no técnico”. La palabra “blonda”, está en labios de todo el mundo o solamente de las mujeres? ¿Qué hay que decir de “homicidio”, “inflación”, “coeficiente” y “off-side”? Por otro lado, nadie dudaría en qué parte hay que colocar “isótropo” o “pan”, “implicación material” o “sí”, “cardinal transfinito” u “once”, “asaz” o “bastante”. Los límites de “común” (o natural) son borrosos, pero corrientemente no tenemos dudas acerca de si una expresión pertenece o no al hablar común.¹⁰²

Corrientemente no tenemos dudas acerca de si una expresión pertenece o no al habla natural puesto que el contexto de uso, le confiere al lenguaje su sentido específico. Es decir que por razones de tipo pragmático –vinculadas a la relación del lenguaje con sus usuarios- captamos el sentido o registro de los discursos, cosa que nos permite comunicarnos con relativa coherencia.

El lenguaje artificial formal está constituido por símbolos de un alto nivel de abstracción, como los lenguajes lógicos y matemáticos. Se trata de sistemas

¹⁰² Ryle, Gilbert, “El lenguaje común”, en Chapelli, V.C. *El lenguaje común, Ensayos de filosofía analítica*, pp. 39-40

de símbolos unívocos y precisos que por ser tan objetivos pueden favorecer el entendimiento intersubjetivo, mucho más que los lenguajes articulados.

Frente a ellos, el desarrollo de la racionalidad comunicativa es una condición necesaria pero insuficiente, dado que se precisa construir conocimiento en sentido estricto –es decir, sistemas válidos de proposiciones verdaderas- para crear las formas superiores de saber que requieran un lenguaje formal (como el caso de las matemáticas, la lógica o la física pura o teórica). En el campo de la ciencia, se trata construir, dar a conocer y registrar conocimientos, a fin de determinar el grado de compatibilidad con las teorías vigentes y buscar una base consensual adecuada que, mediante la intersubjetividad, refuerce la objetividad brindada, en una primera fase, por la racionalidad ontológica. Y esto requiere el apoyo continuo de la racionalidad comunicativa que por su naturaleza, nos orienta al entendimiento y a la construcción del saber compartido.

5.3. El nominalismo crítico

El uso del lenguaje natural puede conducirnos a confundir la realidad física con el lenguaje. Cierta esencialismo subyacente en el aprendizaje del uso de las palabras, puede hacernos creer que hay términos *verdaderos* para referirnos a las cosas, como si el lenguaje formara parte de la naturaleza de las mismas. Esa fue la discusión que se planteó en el Cratilo, en donde Hermógenes

sostenía que las palabras eran solo etiquetas, mientras Platón –quien representaba la posición esencialista – sostenía (con un indudable logocentrismo griego) que éstas eran los arquetipos de las cosas¹⁰³.

Sin embargo, como afirma Ricardo Guibourg,

*...cuando aprendemos el nombre de una cosa, entonces, no aprendemos algo acerca de la cosa, sino sobre las costumbres lingüísticas de cierto grupo o pueblo: el que habla el idioma donde ese nombre corresponde a esa cosa. Estas costumbres pueden cambiar, y de hecho cambian muy a menudo a través del tiempo. Decimos entonces que las cosas cambian de nombre, pero sería más riguroso decir que nosotros cambiamos el modo de nombrar esa cosa.*¹⁰⁴

En suma, inscriptos en un nominalismo crítico, para el cual los símbolos son arbitrarios y convencionales, no existen los nombres *verdaderos* para las cosas, sino nombres más o menos aceptados por una comunidad lingüística.

Por eso mismo, es posible inventar nombres. Justamente se llama *libertad de estipulación* a la posibilidad de crear vocablos. Jorge Luis Borges en “El idioma analítico de John Wilkins”, por ejemplo, postula un lenguaje autodefinible, producto de una imaginación individual. Dice Borges:

En el idioma universal que ideó Wilkins al promediar el siglo XVII, cada palabra se define a sí misma (...) dividió al universo en cuarenta categorías o géneros, subdivisibles a su vez en especies. Asignó a cada género un monosílabo de dos letras, a cada diferencia una consonante; a cada especie una vocal. Por ejemplo: “de” quiere decir “elemento; “deb”, el primero de los elementos, el fuego; “deba”, una porción del elemento del fuego, la llama (...) Las palabras del

¹⁰³ La posición platónica fue descrita magistralmente por Jorge Luis Borges en su poema El Golem, cuya primera estrofa dice: “Si (como el griego afirma en el Cratilo)/El nombre es arquetipo de la cosa,/ En las letras de rosa está la rosa/ Y todo el Nilo en la palabra *Nilo* (...)”, *Obras Completas*, pp. 885-886.

¹⁰⁴ Ricardo Guibourg, op. cit., pp.34-35

*idioma analítico de John Wilkins no son torpes símbolos arbitrarios; cada una de las letras que las integran es significativa, como lo fueron las de las sagradas Escrituras para los cabalistas.*¹⁰⁵

No es casual que este lenguaje inventado con pretensiones metafísicas, esté vinculado al pensamiento de los cabalistas pues es propio del oscurantismo en todas sus formas –religión, magia, brujería, etc.- el uso esencialista de los símbolos.

*Para el pensamiento mágico o primitivo –afirma Borges-los nombres no son símbolos arbitrarios sino parte vital de lo que definen. Así los aborígenes de Australia reciben nombres secretos que no deben oír los individuos de las tribus vecinas (...) según la literatura funeraria son muchos los peligros que corre el alma después de la muerte del cuerpo; olvidar su nombre, (perder su identidad personal) es acaso el mayor (...) El salvaje oculta su nombre para que no se lo someta a operaciones mágicas, que podrían matar, enloquecer o esclavizar a su poseedor*¹⁰⁶

Esta reflexión–en el marco de la racionalidad comunicativa- se realiza con el fin de marcar ciertas trampas en las que fácilmente caemos cuando el lenguaje se usa acríticamente y, especialmente, porque la racionalidad comunicativa es el fundamento de la racionalidad metodológica en ella comprendida¹⁰⁷.

5. 4. Racionalidad comunicativa y método

En efecto, si acordamos en que el conocimiento es un producto social –no sólo en el sentido de ser creado por la especie, sino en el sentido cabal de ser

¹⁰⁵ Borges, Jorge Luis "El idioma analítico de John Wilkins", op. cit, p. 347

¹⁰⁶ Op.cit., p. 750

¹⁰⁷ Otra trampa en la que podemos caer frecuentemente es la de confundir los niveles de lenguaje, es decir, confundir el *uso* con la *mención* del lenguaje, tema que por razones de espacio no podemos desarrollar aquí.

generado por grupos humanos que han dialogado e intercambiado pareceres- entonces, la racionalidad metodológica no puede entenderse fuera de este marco. Han contribuido a esta concepción dos pensadores excepcionales del siglo XX: Jürgen Habermas y Karl Popper. El primero, junto a Karl-Otto Apel, introduciendo la noción de razón comunicativa en el área de la Ética y el segundo, sosteniendo, en el área epistemológica, que el método de la ciencia es el sometimiento de las teorías tentativas a la refutación o la crítica. Ninguna de estas propuestas hubiera sido pensable fuera del marco de la racionalidad comunicativa que permite exponer a fondo, tanto las coincidencias como los más profundos desacuerdos¹⁰⁸.

Del mismo modo que la racionalidad comunicativa supone la racionalidad lógica, la racionalidad metodológica presupone la racionalidad comunicativa; por lo tanto, la racionalidad metodológica también implica la racionalidad lógica. En efecto, el método más sencillo de pensamiento, la duda, no sería posible si cupiera la validez simultánea de una afirmación y de su contradictoria. Si podemos dudar de cualquier afirmación es porque la verdad y la falsedad de la misma, son excluyentes. Según Mario Bunge,

*Por este motivo las lógicas paraconsistentes, que admiten la contradicción lógica, excluyen la posibilidad de la duda racional*¹⁰⁹. Si afirmar *P* fuera lo mismo

¹⁰⁸ Dice Samuel Arriarán: "Como toda elaboración teórica, la filosofía de Apel se gestó también en oposición a otras teorías. A pesar del gran número de filósofos de los que se declara deudor (como Kant, Peirce, Heidegger, Wittgenstein y otros) no resulta muy difícil advertir a sus enemigos acérrimos como aquellos positivistas al estilo de Popper, o aquellos filósofos posmodernos como Rorty o Derrida", en Samuel Arriarán y José Rubén Sanabria: *Hermenéutica, educación y ética discursiva (en torno a un debate con Karl-Otto Apel)*, p. 17

¹⁰⁹ Mario Bunge, op. cit., p. 15

que afirmar *no P* ¿qué sentido tendría dudar de la verdad o la falsedad de *P*? Análogamente –continúa Bunge- la demostración y la refutación involucran algún sistema de lógica formal, explícito o tácito, clásico o no, que incluya el principio de no contradicción o algún equivalente. Del mismo modo, la justificación (por pruebas positivas) y la crítica (por pruebas negativas) involucran algún sistema lógico del mismo tipo. En efecto, el dar razones auténticas a favor o en contra de una hipótesis *h* equivale a producir un conjunto de proposiciones que implican a *h* o que se siguen de *h*, o que unidas a *h* impliquen proposiciones admitidas previamente. Así como la coherencia es el núcleo de la racionalidad lógica, la implicación lo es de la racionalidad metodológica¹¹⁰.

Hemos dicho que la racionalidad comunicativa es necesaria pero no suficiente para la producción del conocimiento. Pero nos falta decir aún que la racionalidad gnoseológica, por su parte, ofrece a la racionalidad comunicativa la posibilidad de un crecimiento mayor, pues la significatividad de los procesos comunicativos es función directa de la construcción de conocimientos. La racionalidad comunicativa ofrece la metodología básica esencial que interviene en todo proceso de conocimiento, a saber, la comunicación requerida para la producción y la difusión del saber aprendido y su exposición a la crítica; ahora, veremos cómo a partir de esta metodología general, funciona la racionalidad gnoseológica.

¹¹⁰ Ibid.

Capítulo 6

La racionalidad gnoseológica

La razón no conoce más que lo que ella misma produce según su bosquejo

Manuel Kant

Síntesis del capítulo

Inicialmente se tratará la metódica de la racionalidad gnoseológica en el marco del pragmatismo pedagógico de John Dewey, con quien compartimos la vinculación que establece entre las nociones de conocimiento, adaptación al medio y moralidad

Luego diferenciaremos los principales tipos de conocimiento y haremos una síntesis elemental de los aportes gnoseológicos de Manuel Kant que, a nuestro entender, constituyen el principal antecedente filosófico de la psicología cognitiva de Jean Piaget; el capítulo finaliza con una reflexión general acerca de la racionalidad gnoseológica por la cual es posible aproximar nuestro saber a la verdad, aunque siempre sea en forma hipotética y provisoria.

6.1 Conocimiento, acción y método

No hay conocimiento sin un método que lo posibilite. Este punto de partida es de fundamental importancia, pues ubica a la racionalidad gnoseológica, en el ámbito de la racionalidad práctica, que empieza con la comunicación humana.

En nuestra concepción, *conocer* es un proceso orientado a la transformación del mundo. En este sentido, recogemos los aportes del pragmatismo pedagógico de John Dewey, quien como afirma en *Democracia y educación*:

*“...el conocimiento es una percepción de aquellas conexiones de un objeto que determinan su aplicabilidad a una situación dada”.*¹¹¹

Y más adelante, sintetiza:

*“La teoría del método de conocer que se ha presentado en estas páginas puede llamarse pragmatismo. Su rasgo esencial es mantener la continuidad del conocer con una actividad que modifica intencionalmente el ambiente”.*¹¹²

Sostiene que el conocimiento en su sentido estricto de *algo poseído* consiste en nuestros recursos intelectuales, en todos los hábitos que hacen inteligente a nuestra acción. Sólo lo que se ha organizado en nuestras disposiciones para capacitarnos a adaptar el ambiente a nuestras necesidades y nuestros fines y deseos a la situación en que vivimos es realmente conocimiento.

¹¹¹ John Dewey, *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, cap. XXV, “Teorías del conocimiento”, p. 358

¹¹² *Ibid.*

*“El conocimiento no es justamente algo de que somos ahora concientes, sino que consiste en las disposiciones que utilizamos concientemente para comprender lo que ahora ocurre. El conocimiento como acto es traer a conciencia algunas de nuestras disposiciones con vista a resolver una perplejidad, concibiendo la conexión existente entre nosotros mismos y el mundo en que vivimos”.*¹¹³

Al identificar el conocimiento con *las disposiciones para capacitarnos a adaptar el ambiente a nuestras necesidades, y nuestros fines y deseos a la situación en que vivimos*, John Dewey sentó las bases para una concepción unitaria y continua del saber (que se corresponde con la unidad y continuidad de la experiencia), que intentará superar la dicotomía entre “ciencia” y “moral”.¹¹⁴ Compartimos plenamente esta intención de reconocer la continuidad entre ambas dimensiones que, en nuestro caso, se justifica a la luz de la continuidad entre todas las formas de la racionalidad.

El conocimiento puede ser considerado desde varios puntos de vista. Entre ellos, destacamos dos: el punto de vista individual y el punto de vista social. Desde el punto de vista individual *el conocimiento es un proceso de abstracción, por el cual un sujeto pasa de la ignorancia de algo, a un saber acerca de ese algo*. El conocimiento, entonces, es un proceso por el cual se llega a un producto o resultado que llamamos *saber*. La racionalidad gnoseológica es aquella con la cual recorremos ese proceso hasta el resultado,

¹¹³ loc. cit., p. 362

¹¹⁴ op. cit., cap. XXVI, “Teorías de la moral”, pp. 364-378

tanto en el área del saber en general (mal llamado *vulgar*) como en el área del saber científico. Pero aun tratándose de un proceso mental, individual, el conocimiento posee una dimensión social inherente, pues todo conocimiento se construye a partir de nociones previas adquiridas y conformadas como propias en una dinámica social.

El conocimiento como construcción social, es el saber como resultado objetivo de los procesos subjetivos de conocimiento. Esta dimensión social que está en permanente cambio y evolución, equivale a lo que en terminología de Karl Popper, significa *Mundo 3* y resulta de la aplicación de nuestra racionalidad gnoseológica a nuestra racionalidad ontológica. El espacio en donde se ubican los productos de nuestro conocimiento es un espacio objetivo –independiente de los sujetos individuales y público- que se constituye en interlocutor mediato en los procesos de adquisición y construcción del conocimiento.¹¹⁵

6. 2. *El saber “en general” y el saber científico*

En el área del saber *en general*, *saber* puede significar tener un conocimiento directo –sensible, experiencial- de algo (como cuando alguien dice “Conozco Acapulco”) o bien, desarrollar alguna habilidad (como andar en bicicleta, o patinar), o bien adoptar una opinión (como “este gobierno va a caer”). Es propio del saber en general ser obtenido por métodos no sistemáticos ni transferibles,

¹¹⁵ Para Karl Popper, el Mundo 3 es el mundo objetivo de los productos del conocimiento humano. Ver del autor *Conocimiento objetivo*, Tecnos, Madrid, 1977

como el hábito o la imitación, y carecer de sustento teórico, es decir, ignorando causas, actuando por “mera intuición” o “sentido común”.

Aun en este tipo de saber, nuestra racionalidad gnoseológica está presente. Y el conocimiento será tanto más racional cuanto más nos acerque al saber verdadero, aunque sepamos que la verdad tiene un carácter conjetural y provisorio. Por acción de la racionalidad pedagógica, el saber *en general* entraría en una transformación consistente en un proceso de continua eliminación de errores.

En el área del conocimiento científico, nuestra racionalidad gnoseológica actúa del mismo modo. Sólo que, por su exigencia, se sistematiza el proceso de eliminación de errores, exponiendo a la crítica todo resultado de investigación para acercarnos cuanto nos sea posible al mayor número de enunciados significativamente verdaderos¹¹⁶.

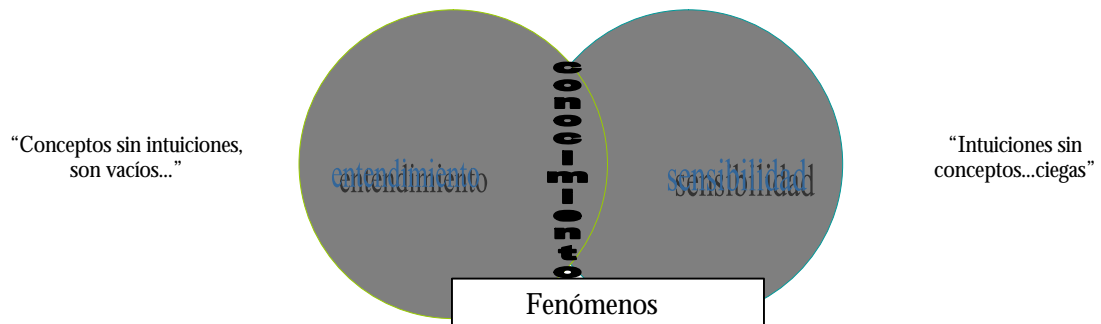
No hay conocimiento –ni general, ni filosófico, ni científico- que no organicemos intelectualmente, con categorías y conceptos. El general, los ocupa en el marco de un saber opinativo, el filosófico en el marco del saber fundamentado racionalmente y, dentro del científico, el conocimiento formal, es esencialmente un sistema de categorías y conceptos; y el empírico, porque la experiencia se nos aparecería ciega si no la interpretáramos y organizáramos sus datos según nuestro entendimiento.

¹¹⁶ Véase Karl Popper, *Conjeturas y refutaciones*, “Tres concepciones del conocimiento humano” pp. 149-155

Como decía Manuel Kant:

*Intuición y conceptos constituyen, pues, los elementos de todo nuestro conocimiento; de tal modo que ni conceptos sin intuición, que de alguna manera les corresponda, ni intuición sin conceptos, pueden dar un conocimiento.*¹¹⁷

Es decir que no hay conocimiento directo sin el concurso activo de nuestra sensibilidad y nuestro entendimiento, tal como se indica en el siguiente diagrama:



¹¹⁷ Manuel Kant, *Crítica de la razón pura*, Porrúa, México, 1972, Segunda Parte, "La lógica trascendental", Introducción, p.58

6.2. El aporte de Jean Piaget

Jean Piaget, retomando esta vieja idea kantiana del doble concurso del entendimiento y la sensibilidad en la producción de conocimiento, señaló que:

El empirismo, por ejemplo, pone el acento en el objeto, y llega a conclusiones en las que el conocimiento aparece como una copia del objeto. Yo quise verificar experimentalmente, si era cierto que todo conocimiento derivaba de la experiencia. Y llegué a la conclusión de que un conocimiento no es simplemente un registro y una huella que el objeto hace en el sujeto. Siempre que estudiamos la formación de un conocimiento, confirmamos la presencia de una actividad en el sujeto que añadía algo al objeto. El estudio empírico del conocimiento contradice al empirismo. Y la experiencia presupone un cuadro lógico-matemático que no está dado por la experiencia. El sujeto añade coordinaciones y establece relaciones.¹¹⁸

En el fondo, esta teoría del conocimiento resulta de la adopción de la tesis filosófica del realismo crítico, por el cual se admite que la realidad no necesita de nuestro conocimiento de ella para existir pero que, en cuanto la realidad es conocida, actúa como el soporte espacio-temporal de procesos de organización cognitiva que se realizan con la participación activa del sujeto.

J. Piaget, quien fundamentó su realismo crítico en el artículo “El mito del origen sensorial de nuestros conocimientos”, tuvo que batallar contra las concepciones de realismo ingenuo presente en el fenomenismo físico de E. Mach o las que atribuían a los meros sentidos el origen de las nociones del Álgebra y la Aritmética, como era el caso de d’Alembert o el de su contemporáneo F.

¹¹⁸ Ferrier, J y Collange. “Entrevista con Jean Piaget”. Revista Eco, N°157, Bogotá, noviembre de 1973

Enriques, quien explicaba las distintas Geometrías (métrica, proyectiva, topológica) por el predominio de tales o cuales sensaciones (cinestésicas, visuales, etcétera)¹¹⁹.

La posición de Piaget ¹²⁰ al respecto se sintetiza con sus propias palabras, del modo siguiente:

Siempre que operamos sobre un objeto lo estamos transformando (de la misma manera que el organismo sólo reacciona ante el medio asimilándolo, en el sentido más amplio del término). Hay dos modos de transformar el objeto a conocer. Uno consiste en modificar sus posiciones, sus movimientos o sus propiedades para explorar su naturaleza: es la acción “física”. El otro consiste en enriquecer el objeto con propiedades o relaciones nuevas que conservan sus propiedades o relaciones anteriores, pero completándolas mediante sistemas de clasificaciones, ordenaciones, correspondencias, enumeraciones o medidas, etc.: son las acciones que llamaremos lógico-matemáticas¹²¹

O sea que nuestro conocimiento *enriquece* el objeto cuando proyecta sobre él conceptos y categorías que lo ubican en algún orden clasificatorio con sentido para nosotros. La racionalidad gnoseológica, en el marco de las demás

¹¹⁹ Jean Piaget, “El mito del origen sensorial de nuestros conocimientos” en *Psicología y Epistemología*, pp. 83-112

¹²⁰ J. Piaget consideraba que todos los empiristas “desde Aristóteles” habían incurrido en el error de atribuir el origen del conocimiento a las sensaciones. Sin embargo, creemos que fue injusto, al menos con Aristóteles, porque fue precisamente Aristóteles quien introdujo en la historia de la filosofía la noción de *categoría* –noción que retomará Kant, muchos siglos después- para referirse a las diferentes modalidades del ser que captaba nuestra inteligencia. Para Aristóteles, el más simple de los juicios como “La casa es blanca”, por ejemplo, sólo se podía construir en correspondencia con las categorías de sustancia (“casa”) y calidad (“blanca”), o sea que también para el empirismo aristotélico la realidad hubiera sido indescifrable sin el aporte propio de nuestro aparato cognoscente (Ver Aristóteles, *Categorías*, 4 1 b 25 ss.)

¹²¹ Jean Piaget, op. cit., pp. 89-90

racionalidades antecedentes, consiste en aproximar nuestro saber a la verdad, aunque siempre sea en forma hipotética y provisoria.

¿Qué sería irracional en el ámbito del conocimiento? Es decir, ¿cuándo no se aplica la racionalidad gnoseológica? Dos ejemplos resultan muy claros: el cientificismo propio de la corriente positivista y el nihilismo de la posmodernidad.

Es irracional –como pretendía el cientificismo positivista- identificar el conocimiento exclusivamente con la ciencia; si ése es el caso, queda fuera el saber filosófico y con él la reflexión en torno a la construcción de una imagen informada del mundo –fuente de hipótesis válidas que trascienden el campo de la ciencia- y la reflexión práctica vinculada a los fundamentos de la política y la moral. Y es irracional –como se pretende con el nihilismo posmoderno- negar el proyecto de la modernidad, constituido esencialmente por la fe en la razón.

No se trata de defender el monologismo de la racionalidad moderna ni el cientificismo posterior sino de defender la racionalidad a través de una crítica de la razón mal entendida, una razón que extasiada por sus alcances no repara en sus propios límites.

Capítulo 7

La racionalidad teleológica

Actuar es fácil, pensar es difícil; actuar según se piensa es aún más difícil

Johann Wolfgang Von Goethe

7. Síntesis del capítulo

Este capítulo trata sobre la forma de racionalidad que nos permite establecer fines. ¿Cuándo ejercemos nuestra racionalidad teleológica? Cuando nos proponemos lograr metas que, además de ser alcanzables, vale la pena alcanzar, en el ámbito individual, grupal, social y específico. En teoría, si un fin satisficiera esta cuádruple exigencia sería universalmente bueno y si no satisficiera ninguna, sería universalmente malo. En la práctica, estos caracteres puros no se dan pero sirven de guía a nuestras acciones como un parámetro que permite saber cuánto de bueno (o de malo) hay en ellas.

El más alto fin, reiteramos, es la defensa irrestricta de la vida digna, como soporte orgánico de la dignidad humana.

7.1. *Nociones generales*

Vivimos trazándonos metas, proponiéndonos fines diversos, construyendo proyectos que van desde la mínima organización de nuestro tiempo cotidiano, hasta los planes más o menos concientes acerca de qué hacer con nuestra vida personal, laboral o social. En todos estos proyectos podemos actuar racional o irracionalmente.

¿Cuándo ejercemos nuestra racionalidad teleológica? Cuando nos proponemos lograr metas que, además de ser alcanzables, vale la pena alcanzar.¹²² Ahora bien, ¿cuáles son las metas *que vale la pena alcanzar*? Antes de responder a esta pregunta, haremos algunas consideraciones.

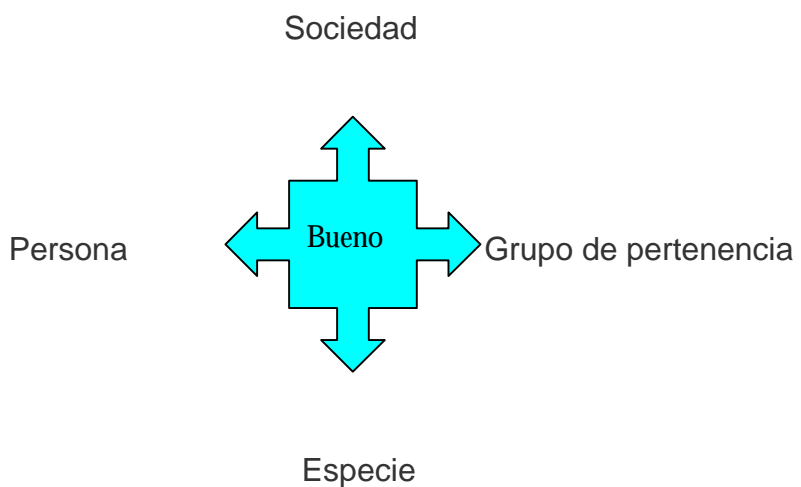
Como la racionalidad teleológica supone las formas anteriores de racionalidad, en atención a sus exigencias no podemos entrar en contradicción con los resultados obtenidos por el ejercicio de las mismas; por ejemplo, no perseguiríamos la negación del mundo de la vida y la experiencia, fundamento del realismo metafísico que se consigue a través de la racionalidad ontológica; ni la negación de la claridad, la precisión, la verdad y la validez, fundamento del racionalismo teórico que nos garantiza la racionalidad lógica; ni la negación de la vida social, fuente de cultura y de construcción del saber, fundamento del pragmatismo que se logra con racionalidad comunicativa; ni el estado del

¹²² Mario Bunge, op. cit., p. 14

conocimiento filosófico y científico, fundamento del realismo crítico que conquista nuestra racionalidad gnoseológica. Entonces, en el margen determinado por las otras racionalidades ¿cuáles serían las metas propias de la racionalidad teleológica?

7.2. *Las metas de la racionalidad teleológica*

En una primera aproximación, podemos decir que las metas propias de la metódica racional teleológica es alcanzar los fines y valores que pueden tipificarse como buenos para la persona, buenos para el grupo de pertenencia, buenos para la sociedad y buenos para la especie.



Teóricamente, si un fin satisficiera la cuádruple exigencia de buscar el bien personal, grupal, social y de la especie, sería universalmente bueno y si no satisficiera ninguna, sería universalmente malo. Cada uno de estos cuatro términos –persona, grupo, sociedad, especie- tiene su propio ámbito de acción, que es el mundo de injerencia de cada término.

Entre estos extremos, está toda la gama de fines que combinan lo bueno y lo malo¹²³, en todos y cada uno de los aspectos. Ahora bien *¿cuáles son esos fines universalmente buenos que valen en todo tiempo y lugar, al mismo tiempo para una persona y para todas?*

Si hubiese una respuesta posible a esta pregunta, ésta debería ser de carácter estipulativo-deductiva. No podríamos inducir lo que es bueno para todos a partir de lo que es bueno para uno, sino que habría que deducir lo que es bueno para cada uno a partir de estipular o establecer lo que es bueno para todos. Se trata, pues, de definir el más alto fin que favorezca a la clase completa de los seres humanos vivos; pero esta definición, no puede ser sino general pues es imposible determinar *a priori* lo que conviene *en detalle* a la sociedad en su conjunto. Luego, el más alto fin es, en el orden material, la vida, que conviene a todos y cada uno por igual.

¹²³ Desde el punto de vista lógico, habría dieciséis posibilidades en total, una puramente buena (en los cuatro ámbitos de acción), una puramente mala (en los cuatro ámbitos de acción) y catorce en las que se combinan los fines *b* con los fines *m*.

7.3 *La vida y la dignidad humana*

Pero la vida es el fin más alto, dijimos, en el orden de lo material; se requiere, además, la actualización de un valor vinculado a la calidad de la vida, que es la dignidad humana. Al hablar de la defensa irrestricta de la vida, pensamos no sólo en ella como mero soporte orgánico; pensamos en la vida integralmente y moralmente concebida como vida digna.

Que la vida meramente dada en el orden de lo material es insuficiente, lo prueba el hecho de que hasta los amos mantenían (y/o mantienen) vivos a sus esclavos para que pudieran (o puedan) servir como esclavos¹²⁴; defender la vida incondicionalmente es defenderla integralmente, en sus dos dimensiones, material y moral.

El camino hacia el bien general, es decir, la operacionalización del fin valioso para la especie, resulta del concierto autorregulable de la concreción de los diversos fines particulares no incompatibles con el bien social y de la especie. Cada persona, individualmente, debe bregar por la actualización de sus propios fines valiosos, entendiendo por éstos los que no entran en contradicción con los fines valiosos generales. Y nadie puede arrogarse el derecho de determinar - más allá de la defensa irrestricta de la vida- lo que es valioso para todos (la

¹²⁴ Sobre la esclavitud en el siglo XXI, véase <http://www.univision.com/content/content.jhtml?cid=244257> . Según la Organización de las Naciones Unidas, doscientos cincuenta millones de personas, en la actualidad, viven en situación de esclavitud.

historia de los pueblos guarda innumerables ejemplos de esta trágica pretensión).

Cuanto mayor es el número de afectados, más difícil es hacer que coincidan los esfuerzos racionales individuales, pues no existe algo así como una cabeza grupal o social o específica, en el orden de la Ética. Y cuanto más pequeño es el número de afectados, más fácil es hacer coincidir los propósitos comunes. Por eso, la tarea más sencilla recae en la persona, cuando ésta es considerada individualmente y la tarea más ardua es la coincidencia planetaria de las voluntades individuales.

Aunque cada persona, individualmente, busca el bien personal-social, no lo hace en un acto solitario de autorreflexión sino en un complejo de interacciones que, Habermas llama *comunicativas*, y que –en nuestro contexto- llamaremos *pedagógicas*.

Si cada término o actor, desde su propio ámbito de acción real busca la actualización de fines coherentes con el cuidado, el desarrollo y el mantenimiento de la vida, es esperable aproximarnos al ideal de una sociedad éticamente constituida. Mientras tanto, se vuelve necesario mantener su organización jurídico-política.

Instrumentos como la Declaración Universal de los Derechos Humanos se orientan a estos fines. El problema es que, tal como está (des)organizada actualmente nuestra sociedad contemporánea, los derechos humanos son meras enunciaciones, carátulas que sólo se respetan cuando no entran en conflicto con los llamados derechos de propiedad. Por ejemplo, se determina la invasión a un país, en contra del derecho humano de los pueblos a la paz o se procede al desalojo de viviendas no propias, en contra del derecho humano a tener una vivienda digna, etcétera. Vemos cómo estos actos, la guerra, los desalojos y toda otra forma de violencia, se oponen a la racionalidad teleológica porque comprometen la vida de, al menos, un ser humano¹²⁵.

Para finalizar, nos preguntaremos ¿qué es lo teleológicamente irracional?

Es teleológicamente irracional no tener como fin supremo la defensa irrestricta de la vida, integralmente considerada. Cuando este fin ético es superado por fines políticos no-éticos, asistimos a fenómenos irracionales como la guerra, la explotación, la discriminación, el hambre, la mortalidad infantil, el analfabetismo.

¹²⁵ Cfr. "Derechos Humanos vs. Derechos Subjetivos" de Eduardo Barcesat.

Capítulo 8

La racionalidad mesológica

*Una mosca le preguntó a una araña: “¿Qué es la racionalidad práctica?”
Y la araña, por toda respuesta, se la comió*

Ausubel

Síntesis del capítulo

Este capítulo está dedicado a aquella metódica racional que nos permite elegir los medios más adecuados para el logro de nuestros fines.

Para empezar a desarrollar la noción de racionalidad mesológica, tendremos en cuenta los aportes de la llamada teoría de la acción racional aunque, luego, intentaremos diferenciarnos de esta posición, en cuanto sus propuestas se alejan del fin propio de la racionalidad teleológica, esencialmente asociado a valores.

En el marco de las racionalidades anteriores, la racionalidad mesológica no puede contravenir las metas de cosmovisión informada, conocimiento verdadero y fines universalmente deseables, por lo que los medios que se instrumenten tienen que ordenarse en forma coherente con estas otras exigencias de nuestra racionalidad.

8.1. Justificación del concepto

Esta forma de racionalidad consiste en elegir los medios más adecuados para la realización de los fines perseguidos con nuestra acción. El adjetivo *mesológica*, (derivado de la raíz griega *mesos*, que significa *medio*) permitirá definir esta forma de racionalidad con mayor precisión que los epítetos de *teleológica* (Max Weber) o *evaluativa* (Mario Bunge), igualmente dirigidos a tipificar el tipo de razón que requiere la elección de los medios más adecuados para la consecución de los fines que nos hemos propuesto. Descartamos la categoría de *racionalidad teleológica* de Max Weber para alejarnos de la posición, de cuño maquiavélico, por la cual se justificaría “*el sacrificio de víctimas inocentes en aras de la consecución de tales o cuales objetivos considerados socialmente prioritarios*”¹²⁶ y descartamos la opción de *racionalidad evaluativa* de Mario Bunge por preferir un epíteto más preciso para designar la noción de “medio”.

Para empezar a desarrollar la noción de racionalidad mesológica, tendremos en cuenta los aportes de la llamada *teoría de la acción racional* aunque, luego, intentaremos diferenciarnos de esta posición, en cuanto sus propuestas se alejen del fin estratégico de la racionalidad teleológica, esencialmente asociado a valores.

¹²⁶ Javier Muguerza, *Desde la perplejidad...*, p. 405

8.2. La teoría de la acción racional

Esta teoría, surgió en el contexto de la economía y se extendió, posteriormente, al campo de las demás ciencias sociales. Bajo el llamado *paradigma de la elección racional*¹²⁷, se intenta explicar la conducta humana a través de un sujeto que tiene creencias, preferencias y ciertas estrategias de acción racional, sujetas a restricciones. En este marco, decidir racionalmente es resolver un problema de *maximización*, o sea adoptar la estrategia que satisfaga mejor los deseos o las preferencias del agente (sujeto económico), dadas sus creencias en un marco de acción restringida. Las preferencias de los agentes pueden ser representadas matemáticamente, a través de la llamada “función de utilidad”.

Según los teóricos de la teoría de la decisión, conciliar los dos principios de toda acción (los deseos y la racionalidad de la acción), no siempre es posible; hay veces que sabiendo qué es lo razonable, damos curso a nuestras preferencias, aunque salgamos perjudicados. Es el caso ya estudiado por Aristóteles de la acrasia o debilidad de la voluntad, en donde el agente obra de manera voluntaria y responsable pero su acción no está respaldada por una elección inteligente. Donald Davidson, ejemplifica la debilidad de la voluntad con el caso de los fumadores que, concientes de que “fumar es perjudicial para

¹²⁷ Cfr. L. Hurwicz, “The theory of Economic Behaviour”, en J. R. Newman (comp.), *The world of mathematics*, Vo. II, pp. 1267-1284

la salud”, como reza el cartelito que obligatoriamente aparece en la caja de los atados, no dejan de fumar.¹²⁸

Para que haya una acción racional, las creencias del agente tienen que estar *correctamente* fundadas, es decir, a tono con la mayor información disponible y, en cierto modo, se requiere también una educación de la voluntad para que las acciones no obedezcan ciegamente, es decir, no inteligentemente, a los deseos. La regulación de la formación de las creencias del agente dependería del *juicio* del mismo y la regulación de los deseos depende del grado de autonomía que alcancen.¹²⁹

Sin embargo, esta teoría ofrece, según nuestro punto de vista, algunos inconvenientes que nos alejan de ella:

1) Se trata de una teoría que no es empíricamente contrastable, ya que involucra valores subjetivos (utilidades) y probabilidades subjetivas (intensidades de creencias), es decir, se apoya en la subjetividad que no es gnoseológicamente racional. Como dice Mario Bunge,

“Una teoría plenamente racional de la decisión en condiciones de incertidumbre (y, por consiguiente, acaso también en condiciones de riesgo) debiera involucrar valores y probabilidades objetivos”.

¹²⁸ Donald Davidson, *Mente, mundo, acción*.

¹²⁹ Cfr. John Elster, *Uvas amargas: sobre la subversión de la racionalidad*.

Para agregar, más adelante:

*“En la situación actual los defensores de la interpretación ortodoxa de la teoría disculpan su falta de soporte empírico sosteniendo que es normativa, no descriptiva. Pero esta línea de defensa es inaceptable, ya que una buena teoría normativa es una guía para la acción exitosa, lo que no ocurre con la teoría de la decisión”.*¹³⁰

2) Derivado de la característica anterior, vemos en la teoría de la decisión otro problema: es éticamente descomprometida. Al no reconocer valores objetivos, incluye en la conducta racional actos irracionales como la guerra.

Dice Mosterín:

*“Quien pretenda ganar una guerra (...) estará interesado en que al menos sus creencias sobre la situación del campo de batalla y los medios y despliegues de sus fuerzas y las del contrario sean lo más racionales y verídicas posible”.*¹³¹

Dentro de la irracionalidad de la guerra no hay grados de racionalidad posible. Y eso es lo que ocurre cuando la razón, ayuna de toda ética, trasciende sus propios límites de moralidad. Así como desde los aportes de Manuel Kant, es posible afirmar que intuiciones y conceptos, en forma conjunta, permiten la construcción del conocimiento, deberíamos reconocer hoy que la conducta racional involucra tanto el conocimiento como los valores. Parafraseando al filósofo de Königsberg, podríamos decir que *conocimiento sin valores es vacío y valores sin conocimiento, son ciegos*. Con el agravante de que la vaciedad del conocimiento sin valores puede ser harto peligrosa, como lo prueban tantos productos del saber tecnológico aislado de la racionalidad teleológica, que se

¹³⁰ Mario Bunge, op. cit., p. 24

¹³¹ Jesús Mosterín, op. cit. p. 32

patentiza en la construcción desde las más sencillas hasta las más sofisticadas armas.

Para Jesús Mosterín, desde el punto de vista racional,

“nada está absolutamente permitido o prohibido, ni por Dios ni por el diablo; y lo único que no se puede hacer es lo que es físicamente imposible”¹³².

Pero como bien replica Javier Muguerza en una brillante crítica a Jesús Mosterín,

“...la cuestión, de nuevo, no es que dios y el diablo nos permitan o prohíban nada, sino que un semejante pueda imponer su voluntad a otro y –desbordando los límites de la razón instrumental hasta llegar a convertirlo en instrumento-servirse de él y despojarle de su kantiana condición de fin en sí mismo y no sólo de medio”.¹³³

Considerar al semejante como un fin en sí mismo satisface la noción más general de *bueno* a la que habíamos aludido en la racionalidad teleológica¹³⁴.

La racionalidad mesológica es aquella que nos permite elegir los medios más adecuados para la realización de los fines propuestos. En el marco de las racionalidades anteriores, la racionalidad mesológica no puede contravenir las metas de cosmovisión informada, conocimiento verdadero y fines

¹³² *Ibid.*

¹³³ Javier Muguerza, *Desde la perplejidad...*, p. 516

¹³⁴ En la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, p. 40-45, Kant enuncia el imperativo categórico con la fórmula: “Obra como si la máxima de tu acción debiera tornarse, por tu voluntad, ley universal de la naturaleza” y también con esta otra fórmula, aludida en nuestro texto: “Obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre con un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio”

universalmente deseables, por lo que los medios que se instrumenten tienen que ordenarse en forma coherente con estas otras exigencias de nuestra racionalidad.

En un nivel más práctico, podría derivarse una normativa mesológica para cada uno de los ámbitos de acción social, tema que va más allá de las posibilidades de este trabajo; pero que, en líneas generales, podría describirse como el conjunto de vías de implementación de acciones racionales en el ámbito de la política y de las relaciones laborales, educativas y sociales, en general.

Capítulo 9

La racionalidad pedagógica

La escuela es para:

Sapienter: Con sabiduría

Cogitare: pensar

Honeste: Con honestidad

Operari: actuar

Loqui: Hablar

Argute: con propiedad

Juan Amós Comenio

Síntesis del capítulo

Este capítulo comprende el análisis del aspecto más importante de la metódica racional: el pedagógico, cuya jerarquía es doble, tanto por los valores que conlleva, como por poner en marcha y desarrollar el sistema de las racionalidades en su conjunto. Por su carácter integrador, enseña la promoción de la racionalidad en su conjunto, evitando todos los problemas que se derivan de la racionalidad parcial. Entre estos problemas, figuran: el logicismo, defecto en el que incurren quienes intentando explicar hechos, proporcionan argumentos de validez formal, pero carentes de verdad; el teoricismo, defecto en el que incurren quienes planean una acción, pero no la ejecutan; el practicismo, defecto de quienes ejecutan acciones no informadas; el científicismo, defecto por el cual se reduce la noción de racionalidad a la de conocimiento científico y el desarrollismo, defecto de quienes sostienen que el devenir social es un resultado inexorable y natural de la historia. El capítulo termina con una reflexión sobre la teoría de la modificabilidad de las estructuras cognitivas en Reuven Feuerstein y otra sobre la evolución del problema moral en L. Kohlberg.

9.1 La función más alta del sistema de las racionalidades

Con la racionalidad pedagógica hemos llegado a la forma más compleja de la racionalidad como metódica. Su desarrollo pleno implica el desarrollo de todas las otras formas de racionalidad, cuyos procedimientos y fines se explicitarán en la práctica educativa.

A nivel práctico, es propio de la racionalidad pedagógica el autoaprendizaje y la enseñanza de las posibilidades de la racionalidad en todas sus formas. A nivel teórico, es propio de la racionalidad pedagógica desarrollar la científicidad de la Pedagogía.

A través de la racionalidad pedagógica, se enseñará:

A desarrollar la racionalidad ontológica, desde la conciencia originaria del mundo hasta la formación de una cosmovisión informada.

A desarrollar la racionalidad lógica, desde el manejo elemental de los conceptos hasta el logro de la univocidad, la verdad proposicional y la coherencia lógica.

A desarrollar la racionalidad comunicativa, desde los más simples procesos semióticos hasta la adquisición de habilidades para el logro del entendimiento

intersubjetivo, que incluye exposición a la crítica y la construcción social del conocimiento.

A desarrollar la racionalidad gnoseológica, desde la aplicación del conocimiento a la elaboración de una visión personal del mundo hasta la constitución del saber “en general”, la religión, el saber científico, el arte y la filosofía.

A desarrollar la racionalidad teleológica, por la cual planeamos nuestras acciones en base a fines compatibles con el mantenimiento y desarrollo de la vida digna personal, grupal, social y de la especie.

A desarrollar la racionalidad mesológica, por la cual se determinan los medios para la consecución de los fines propuestos por nuestra racionalidad teleológica, en especial, la educación en todas sus formas, a cuya acción exclusiva puede atribuírsele la construcción progresiva de una sociedad éticamente constituida.

Como vemos, a la racionalidad pedagógica le corresponde la función más alta del sistema de las racionalidades, a saber, poner en marcha el propio sistema y bregar por que se cumplan las metas de todas y cada una de las formas de la racionalidad. El fin último de la racionalidad teleológica es el logro de una sociedad éticamente constituida y, a nivel empírico, el medio para conseguirlo

es la educación, correspondiendo a la racionalidad pedagógica la ejecución, promoción y divulgación del proyecto.

9.2. Hacia una sociedad éticamente constituida

Una sociedad éticamente constituida no es lo mismo que una sociedad jurídicamente constituida. En la sociedad ética es nuestra conciencia moral la que nos manda a obrar moralmente bien, en concordancia con el cuidado de la vida personal, grupal, social y de la especie; en cambio, en una sociedad jurídica, son las leyes las que determinan el marco normativo al que debemos ajustar nuestra conducta. La necesidad de la ley se apoya en la insuficiencia de nuestra conciencia moral. En efecto, la conciencia moral no es innata: es desarrollable y transformable, en suma, es educable. Mientras nuestra conciencia moral sea insuficiente para el autocontrol, las leyes seguirán siendo necesarias para proteger a la sociedad de los individuos. Y cuando la conciencia moral actúa, las leyes pueden, de hecho, estar o no, pero la conducta moralmente buena las torna innecesarias, pues la normatividad de la ética rebasa cualquier marco histórico jurídico. Como dice Julio César Colacilli de Muro,

*“En una sociedad éticamente constituida, las normas jurídicas serían igualmente, normas morales, -puesto que serían cumplidas sin mediar imposición ni oposición de nadie, cada sujeto sería responsable de sus actos y respetuoso de los derechos de sus semejantes”.*¹³⁵

¹³⁵ M.A. y J.C. Colacilli de Muro, *Elementos de lógica moderna y filosofía*, p. 361

Las normas éticas y las normas jurídicas se parecen bastante, pero difieren en dos puntos centrales:

1) las normas éticas deben cumplirse por asentimiento de nuestra voluntad libre, en cambio, las normas jurídicas deben respetarse aun con independencia de nuestra voluntad y

2) las normas éticas se orientan al bien común de todos y cada uno de los miembros de la sociedad mundial, con independencia del orden social históricamente vigente.

En relación al primer punto, diremos que no hay actos morales compelidos, en cambio, sí es posible que haya actos jurídicamente compelidos pues no todos los individuos optan por la realización de actos moralmente buenos y, por ende, jurídicamente buenos. Sin libertad ni acuerdo con las normas éticas, no hay posible moral. Los tribunales de justicia son los encargados de sancionar los actos según derecho, mientras que la conciencia moral –con los sentimientos de satisfacción o culpa concomitantes- es el único juez del sujeto ético.

En relación al segundo punto, diremos que, mientras las normas éticas son universales, las normas jurídicas tienen validez en la sociedad que las acuña. No toda la sociedad está comprometida en la elaboración de los códigos, sino él o los individuos que logran imponerlos, por el poder que detentan en su radio de influencia. Por eso, en las sociedades en donde el orden social es injusto, los códigos, paradójicamente, reflejan la injusticia.

De todas las normas jurídicas, las únicas universales son las vinculadas a la defensa de los derechos humanos. El problema es que las normas jurídicas particulares, también llamadas *nacionales*, subordinan el bien universal al mantenimiento del *status quo*, que no necesariamente actualiza valores universales. De allí la atención prioritaria que reciben los derechos subjetivos – vinculados al derecho de propiedad- en la mayor parte de los países del mundo. Se declaran guerras violándose el *derecho de los pueblos a la paz*, se desalojan viviendas otrora deshabitadas, violándose el *derecho a una vivienda digna*; se despiden obreros o empleados con escasas oportunidades de conseguir otro trabajo, violándose el *derecho de trabajar*.¹³⁶ Se promueve cada vez más la iniciativa privada en educación, recortándose peligrosamente el *derecho a estudiar*.

La racionalidad pedagógica, que comprende y activa a la racionalidad plena, debe prestar atención a la vigencia de este estado de cosas y contribuir a la disminución de los índices de irracionalidad en el mundo.

El esquema del sistema de las racionalidades describe un ideal para el saber teórico-práctico que, por falta de racionalidad ontológica, carece de objetividad; por falta de racionalidad lógica, carece de coherencia; por falta de racionalidad comunicativa, es solipsista y monológico; por falta de racionalidad

¹³⁶ Eduardo Barcesat, op. cit.

gnoseológica, es falso (o no constituye propiamente saber); por falta de racionalidad teleológica se propone metas ajenas al bien de la persona, el grupo, la sociedad y la especie; por falta de racionalidad mesológica, emplea medios para proteger el orden social independientemente de la justicia social; y por falta de racionalidad pedagógica, no contribuye a la organización de la transformación de la sociedad en función de los más altos fines.

La racionalidad pedagógica, además, por su carácter integrador, enseña la racionalidad en su conjunto, evitando todos los problemas que se derivan de la racionalidad parcial. Entre estos problemas, figuran:

El *logicismo*, defecto en el que incurren quienes intentando explicar hechos, proporcionan argumentos de validez formal, pero carentes de verdad.

El *teoricismo*, defecto en el que incurren quienes planean una acción, pero no la ejecutan.

El *practicismo*, defecto de quienes ejecutan acciones no informadas que, por lo general, contravienen los fines que traza nuestra racionalidad teleológica.

El *cientificismo*, defecto por el cual se reduce la noción de racionalidad a la de conocimiento científico. Y, su variante, el *tecnologismo*, defecto en el que incurren los políticos y tecnólogos que abonan al conocimiento científico para

reconducirlo hacia fines ajenos o contrarios a la defensa y desarrollo de la vida de todos y cada uno de los seres humanos del planeta.

El *desarrollismo*, defecto de quienes sostienen que el desarrollo social es un resultado inevitable y natural del devenir histórico, desconociendo que la única vía de conocer, planear y ejecutar el desarrollo social es la de la racionalidad pedagógica capaz de diagnosticar, planificar y llevar adelante, organizadamente, las transformaciones del mundo.

Estas acciones de diagnóstico, planificación y ejecución organizada de las transformaciones del mundo, requieren de un gran despliegue cognitivo por parte de todos los agentes. Para ello es necesario extremar el desarrollo de la racionalidad pedagógica, especialmente, en los ámbitos de la modificabilidad de las estructuras cognitivas y en el desarrollo de las estructuras del conocimiento moral.

9.3 La modificabilidad de las estructuras cognitivas: Reuven Feuerstein

Hay que remover la vieja creencia en que las competencias cognitivas son dadas de una vez y para siempre y poner el énfasis en el desarrollo de habilidades del pensamiento más que en medir o señalar coeficientes fijos de inteligencia.

En este sentido, habría que considerar los valiosos aportes de Reuven Feuerstein¹³⁷ a la psicología cognitiva estructural, comprendidos en su teoría de la *Modificabilidad Cognitiva Estructural* (MCE). Según esta teoría las personas tienen una característica estructural y es su “modificabilidad”. Llama la atención el contraste entre las nociones de *estructura* y *modificabilidad*, usadas con el mismo sentido en que podemos decir que para Heráclito, lo único permanente es el cambio.

La teoría de Feuerstein se basa en un concepto de crecimiento –a la vez biológico y sociocultural- que es consustancial a la naturaleza evolutiva del hombre y en el desarrollo de habilidades de razonamiento que permitan dar respuesta a las demandas del medio.

Para el contexto de aplicación de la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural, Feuerstein cuenta con instrumentos –diversas baterías de ejercicios- dirigidos a la superación de las deficiencias cognitivas advertidas. El

¹³⁷ Entre las principales obras de Feuerstein, figuran: Feuerstein, R. y Richelle, M. (en colaboración con A. Ray). (1963). *Children of the Mellah: Socio-cultural deprivation and its educational significance*. Jerusalem: Szold Foundation (en hebreo). Feuerstein, R., Rand, Y., & Hoffman, M. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device (LPAD)*. Baltimore, MD: University Park Press. Feuerstein, R., Rand, Y. Hoffman, M., y Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, MD: University Park Press. Feuerstein, R., Rand, Y. y Rynders, J. (1988). *Don't accept me as I am: Helping "retarded" people to excel*. Nueva York: Plenum Press (Segunda edición revisada publicada por Skylight en 1997; traducción al hebreo publicada por Freund en 1998; Traducción al alemán: *Laat me niet zoals ik bem*. Rotterdam: Leminscaat, 1993; traducción al italiano: *Non accettarmi como sono*. Milán: R.C.S. Libri). Feuerstein, R., Klein, P., y Tannenbaum, A. (Eds.). (1991). *Mediated learning experience: Theoretical, psychosocial, and learning implications*. Tel Aviv y Londres: Freund. Feuerstein, R. (1998). *The theory of mediated learning experience: About human as a modifiable Being*. Jerusalem: Ministry of Defense Publications. (en hebreo).

programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein (EIF), cuenta con catorce instrumentos, que son:

- | | |
|---------------------------|----------------------------|
| 1) Organización de puntos | 2) Orientación espacial I |
| 3) Comparaciones | 4) Clasificaciones |
| 5) Percepción analítica | 6) Orientación espacial II |
| 7) Ilustraciones | 8) Progresiones numéricas |
| 9) Relaciones familiares | 10) Instrucciones |
| 11) Relaciones temporales | 12) Relaciones transitivas |
| 13) Silogismos | 14) Diseño de patrones |

Según Feuerstein:

*“El programa de EIF está diseñado libre de contenidos, ya que el manejo o el aprendizaje de los mismos, en sí, no es parte de la meta ni de los objetivos del programa. Los contenidos son circunstanciales para que el aprendiz ejercite sus operaciones mentales. El trabajo con cada uno de los instrumentos va acompañado del aprendizaje de reglas, principios y estrategias para la solución adecuada de los problemas que subyacen a la tarea; además se orientan hacia la transferencia de lo aprendido a otros contextos, según la propia experiencia del estudiante para favorecer aprendizajes significativos”.*¹³⁸

La propuesta de Reuven Feuerstein nos hace pensar en la urgente necesidad de reformar los sistemas educativos, entre otros rubros, en lo que atañe a los mecanismos de promoción de los estudiantes. Pues, en la mayor parte de las instituciones educativas –en todos los niveles de enseñanza- el gran supuesto de las estructuras de promoción no es sino un “sálvese quien

¹³⁸ Sergio Noguez Casados: “El desarrollo del potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein”, Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 4, Núm. 2, 2002, localizado en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no2/contenido-noguez.html>

pueda”, con total descompromiso de los procesos de modificación de las deficiencias advertidas.

9.4 Intervenciones educativas para favorecer el desarrollo moral

Un punto nodal para el desarrollo de la racionalidad pedagógica en el propio educando es el ejercicio sistemático del conocimiento moral.

En 1958, L. Kohlberg comenzó a investigar las fases evolutivas del pensamiento moral con un trabajo que presentó como tesis doctoral, *El desarrollo de la autonomía moral entre los 10 y los 16 años*, bajo el supuesto de que en la adolescencia se experimentan cambios estructurales. De algún modo, Kohlberg pretendía extender el modelo cognitivo-evolutivo de Jean Piaget más allá de las edades estudiadas por éste.

Kohlberg supone que en el desarrollo moral, se recorren tres niveles: el pre-convencional, el convencional y el post-convencional o autónomo, cada uno con una relación que le es propia, entre el yo y las reglas morales.

En el nivel pre-convencional, el yo opera en función de las consecuencias inmediatas de sus actos (evita castigos, se aferra a sus intereses personales) y experimenta las reglas y expectativas sociales como algo externo. Este nivel, comprende dos estadios: el de la moralidad heterónoma (1) y el de la moralidad del intercambio (2). En el estadio 1, se construyen las ideas de bien y justicia en torno al poder del más fuerte que se impone,

principalmente, por sus cualidades físicas. En el estadio 2, el yo establece relaciones de carácter relativista y hedonista y se inicia en el conocimiento de los conflictos de intereses.

En el nivel convencional, el yo se siente miembro de la sociedad pero ha internalizado sin crítica las reglas y expectativas del sistema social, al que ve como un todo homogéneo. Este nivel, también comprende dos estadios: el de la moralidad de la normativa interpersonal (3) y el de la moralidad del sistema social (4). En el estadio 3, el yo aprende a descentrarse en función de adoptar la perspectiva de una tercera persona, con lo cual supera el individualismo instrumental del primer nivel y construye normas compartidas que espera sean cumplidas por todos. En el estadio 4, el individuo perfila la noción de deber en función de la noción de derecho y adopta una actitud de imparcialidad, válida para todos los miembros de la sociedad.

En el nivel post-convencional o autónomo, el yo es capaz de construir los principios morales autónomos propios de una sociedad ideal. Es decir, logra distanciarse de su propia sociedad de pertenencia, revisar sus principios vigentes y construir una instancia superadora, con categorías de autonomía y universalidad. Aquí Kohlberg desarrolló con evidencia empírica sólo un estadio, el de la moralidad de los derechos humanos o estadio 5, que se orienta hacia la creación de una sociedad ideal basada en el reconocimiento de los derechos universales y en la adopción de criterios racionales para resolver conflictos morales estableciendo jerarquía de prioridades. El estadio

6, sólo postulado como hipótesis, actualiza la segunda formulación del imperativo categórico kantiano, en tanto describe a un individuo capaz de tratar a las personas como un fin en sí mismas, y no simplemente como un medio.

Del mismo modo que en el esquema kolhbergiano, en la racionalidad teleológica se postula como fin racional máximo el desarrollo de las competencias que nos permitan una moralidad autónoma y la marcha hacia una sociedad éticamente constituida. Es función primordial, entonces, de la racionalidad pedagógica formar a los educandos en esta dimensión, a partir de los resultados exitosos de la aplicación del modelo de Kohlberg, con la seguridad de que las estructuras cognitivas que la sustentan son –como ha probado R. Feuerstein- estructuralmente modificables.

TERCERA PARTE

Capítulo 10

La constitución de la Pedagogía como ciencia social crítica

Si el desarrollo de una teoría crítica, de conclusiones auténticas y la toma de decisiones oportunas y prudentes han de tener lugar forzosamente bajo condiciones adversas, no queda otro remedio que tratar de implantarlas con la máxima generalidad posible y denunciar los impedimentos que obstaculizan una implantación más amplia donde quiera que sea.

Wilfred Carr y Stephen Kemmis

Síntesis

En este capítulo se trata de describir las condiciones que debería satisfacer la Pedagogía para ser considerada una ciencia social crítica, orientada a la transformación y el cambio social. Se parte de las características que Habermas atribuye a la ciencia social, en general y se propone completar lo que en cierto modo puede ser entendido como un criterio de demarcación, al plantear la necesidad de incorporar el sistema de las racionalidades como instrumento de transformación.

Luego, se recoge el aporte de la pedagogía crítica de Wilfred Carr y Stephen Kemmis, quienes hablan de “mejorar” las situaciones de los actores de la práctica educativa, entendiendo que esta mejora, desde nuestra perspectiva, debe hacerse en base a una meta clara: la defensa irrestricta de la vida digna, máximo fin de nuestra racionalidad teleológica, bajo el cual se ordenan, consistentemente, todos los demás. Esta meta se contrasta con la existencia institucionalizada y legitimada de la guerra en nuestra sociedad, cuya irracionalidad esencial, denunciara fundamentadamente Kant, en el siglo XVIII. El capítulo concluye con la descripción del rol civilizatorio que le cabe desempeñar, tanto a la Pedagogía como a la educación.

10.1 El continuo “teoría-acción”

En la historia de las ideas pedagógicas, la unidad y continuidad de la racionalidad práctica con la teórica pocas veces se ha promovido. Lo más frecuente es encontrar pensadores de corte teoricista que basan su propuesta en el desarrollo del conocimiento con independencia de la acción o pensadores de corte practicista, que subordinan la racionalidad teórica a la acción. Las dos líneas de pensamiento que representan estas posiciones son, respectivamente, el positivismo y el pragmatismo.

Para los pensadores positivistas, teoría y acción son dimensiones separadas que tienen su base en la conciencia y la conducta desarticuladas. Desarticuladas en el sentido de que siendo la realidad, en esta concepción, algo “dado”, y que hay que tratar de conocer *en sí misma*, a través de los sentidos, ni la una ni la otra se mancomunan en función del cambio o la transformación de la realidad. La observación es propuesta como fuente de toda teoría y un inductivismo ingenuo, acompaña argumentalmente el conocimiento cuyo rasgo principal es el cientificismo. El cientificismo, a su vez, es reduccionista, pues sólo reconoce como saber científico el saber de las ciencias naturales; la negación de la metafísica, en rigor, se extiende a la negación de toda disciplina social. De este modo,

*“el sujeto humano, el yo, el quien de cada cual, queda tan absolutamente rechazado que los valores humanísticos pierden pie y carecen de solidez”.*¹³⁹

¹³⁹ Octavi Fullat, *Filosofías de la educación*, pp. 131

Cuando los neo-positivistas intentan reducir la subjetividad a “objeto científico”, ésta desaparece¹⁴⁰.

Los pragmatistas, por contraste, destacan el mundo de la acción, a la cual subordinan el pensamiento. En su artículo *“How to Make our Ideas Clear”*¹⁴¹, Ch. Peirce afirma que *“toda la función del pensamiento es producir hábitos de acción”*, manifestando la denominada *“máxima pragmatista”*, según la cual

*“Concebimos el objeto de nuestras concepciones considerando los efectos que pueden ser concebibles como susceptibles de alcance práctico. Así, pues, nuestra concepción de estos efectos equivale al conjunto de nuestra concepción del objeto”*¹⁴².

En nuestro caso, al diseñar la racionalidad –eje del enfoque teorícista- bajo un enfoque pragmático –que centra su acento en la acción-, hay una pretensión de romper la concepción monolítica tradicional, que explica la racionalidad subordinando la acción a la teoría, o la teoría a la acción. En el continuo “teoría-acción”, toda teoría fáctica es diseño de acción posible y toda acción es actualización de una posible teoría.

¹⁴⁰ Según Feroso (citado por Octavi Fullat) hay cuatro escuelas neopositivistas en el campo de la Pedagogía: las escuelas de Oxford (Ryle), Liverpool (O'Connor), Londres (Peters) y la escuela norteamericana (Scheffler), op. cit., p. 331

¹⁴¹ Popular Science Monthly, 12 (1878), 286-302; en Collected Papers, 5 : 538-40.

¹⁴² Collected Papers, 5 : 402

10.2. Aportes de la teoría pedagógica crítica

La pedagogía crítica se desarrolló, principalmente, en Francia y los Estados Unidos, en la segunda mitad del siglo XX y estuvo dirigida, en general, a criticar la escuela liberal capitalista, como medio de reproducción y mantenimiento de las estructuras sociales del sistema político hegemónico. Entre los pensadores más importantes de este movimiento, se encuentran los pedagogos franceses: Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, Claude Baudelot y Roger Establet.¹⁴³

En una posición crítica que, a su vez, revisa el pensamiento pedagógico crítico, se encuentra el pedagogo norteamericano Henry Giroux quien sostuvo que los pedagogos “reproductivistas” minimizan el rol de la escuela como espacio de resistencia contrahegemónica. Su propuesta se dirige hacia la constitución de una pedagogía radical de cuño marxista.

Además de Giroux, en Estados Unidos, sobresalen las contribuciones de otros pensadores “radicales”, como Michael Apple y Peter McLaren. Michael Apple, - quien se ha destacado por sus análisis políticos de la teoría curricular- adopta una posición *reproductivista* pero, asumiendo ya las críticas que formulara a este pensamiento H. Giroux. Este pensador no ve a la escuela como un simple centro de reproducción y pasividad, sino que destaca el papel liberador que

¹⁴³ Las obras principales de los autores que mencionaremos son: de Claude Baudelot y Roger Establet, *La escuela capitalista en Francia*, de Louis Althusser, *Los aparatos ideológicos del Estado*, de Henry Giroux, *Más allá de la teoría de la correspondencia*, de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, *La reproducción*, citados todos por Moacir Gadotti, *Historia de las ideas pedagógicas*, pp. 199-214

puede jugar en ellas la producción del conocimiento¹⁴⁴. Por su parte, Peter McLaren analiza los fundamentos de la pedagogía crítica, desde un enfoque humanístico; este autor se destaca, además, por integrar el grupo de pensadores norteamericanos interesados en la obra de Paulo Freire¹⁴⁵.

En todo este conjunto, la labor teórico-pedagógica, más acabada se encuentra en los pensadores de origen australiano, Wilfred Carr y Stephen Kemmis¹⁴⁶ quienes hacen una reelaboración de la filosofía crítica de J. Habermas, en términos de una pedagogía para la transformación social. Volveremos sobre estos autores, en el apartado siguiente.

10.3 Fundamentos de la pedagogía crítica: Jürgen Habermas

Jürgen Habermas, a quien nos hemos referido en el capítulo 2 como uno de los principales críticos del pensamiento posmoderno, realiza un análisis de las características de la ciencia social crítica, aporte que retomamos como uno de los fundamentos filosóficos más importantes de la pedagogía crítica.

En el modelo habermasiano, la ciencia social crítica reúne cinco características:

- 1) Rechaza los criterios positivistas de racionalidad, objetividad y verdad
- 2) Depende de los significados y de las interpretaciones de los participantes

¹⁴⁴ Michael Apple, "Reproducción ideológica, cultural y económica" en Patricia de Leonardo, *La nueva sociología de la educación*, pp. 67-101

¹⁴⁵ Peter McLaren, "La postmodernidad y la muerte de la política: un indulto brasileño", en Lechner, Carrizales y otros, *Modernidad y posmodernidad en educación*, pp. 89-114

¹⁴⁶ Ver especialmente de estos autores *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*

- 3) Instituye procesos de autorreflexión
- 4) Utiliza el método crítico para identificar y exponer aquellos aspectos del orden social que no pueden ser controlados por los participantes y que frustran el cambio racional
- 5) Es práctica, ya que su orientación consiste en ayudar a los prácticos para que ellos se informen a sí mismos acerca de las acciones que necesitan emprender para superar sus problemas y eliminar sus frustraciones.¹⁴⁷

Este modelo de ciencia social, en tanto modelo, no es un ejemplo, sino más bien una descripción epistemológica de lo que debe caracterizar a una ciencia social crítica.

Por eso, tal vez sea injustificada la crítica de R. J. Bernstein a Habermas cuando dice:

*(...)la propia idea del discurso práctico (...) fácilmente puede degenerar en un "mero" ideal, salvo que se realicen concreta y objetivamente las condiciones materiales necesarias para tal discurso, y sólo entonces. Habermas (...) no ofrece ningún entendimiento real de cómo va a conseguirse eso, (...) de modo que en el último análisis subsiste el hiato (...) entre la idea de tal teoría crítica (...) y su realización práctica concreta.*¹⁴⁸

Según nuestro modo de ver, el problema del modelo habermasiano de ciencia social crítica no es tanto que en sí mismo no constituya un ejemplo concreto de acción social real, sino que no prevea desde el modelo, la posibilidad de una

¹⁴⁷ Habermas, Jürgen: *Teoría y praxis. Ensayos de filosofía social*.

¹⁴⁸ R.J. Bernstein, *The restructuring of Social and Political Theory*.

acción racional mediadora, que ejecute informadamente los planteos teóricos. Desde luego, la transformación a la que Habermas aspira, (como en el caso de la liberación para Carlos Marx¹⁴⁹) tiene que darse como hecho histórico y no como esquema intelectual, pero toda teoría que se precie de crítica debe diseñar sus propios medios de transformación social.

Ése es, creemos, el reto que le cabe al sistema de las racionalidades: ser el instrumento con el cual la Pedagogía, como ciencia social crítica informa la práctica educativa y operacionaliza su propio modelo.

Para Wilfred Carr y Stephen Kemmis, no se trata de “solicitar instrucciones” para refundar la Pedagogía, sino de *tomar la decisión de implantar* una ciencia educativa crítica que postule una forma de investigación no *sobre*, sino *para* la educación. En este sentido, afirman:

“Una ciencia educativa crítica (...) atribuye a la reforma educacional los predicados de participativa y colaborativa; plantea una forma de investigación educativa concebida como análisis crítico que se encamina a la transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas. En este sentido, la ciencia educativa crítica no es una investigación sobre o acerca de la educación, sino en y para la educación.”¹⁵⁰

¹⁴⁹ Carlos Marx, Federico Engels, *Ideología alemana*.

¹⁵⁰ Wilfred Carr y Stephen Kemmis, *op. cit.*, p. 168

Sin embargo, consideramos que la decisión de Carr y Kemmis de implantar ya su ciencia educativa crítica, es aún insuficiente, pues esta toma de decisión no garantiza la incorporación de todos los aspectos que requiere una transformación profunda e integral, especialmente en lo que concierne a fines últimos. Ellos hablan de “mejorar” las situaciones de los actores de la práctica educativa, pero ¿cuál será el sentido final de la mejora? Creo que esa meta debe ser *la defensa irrestricta de la vida digna*, máximo fin de nuestra racionalidad teleológica, bajo el cual se ordenan, *consistentemente*, todos los demás. Y esto se debe a que la Pedagogía es diferente a las demás ciencias. Su estatus epistemológico es el de una teoría de teorías, que investiga, impulsa y promueve la construcción y distribución social del saber. Por eso, constituir a la Pedagogía como ciencia social crítica debe satisfacer más condiciones que las requeridas por las otras ciencias sociales críticas. A las anteriores condiciones de rechazo de los criterios positivistas de racionalidad, objetividad y verdad, deberíamos agregarle la aplicación del sistema de las racionalidades que garantiza la adquisición del conocimiento para la acción informada, con fines universalmente deseables.

La constitución de la Pedagogía en base al desarrollo de una racionalidad integral como metódica, formará pedagogos críticos, concientes de su puesto tanto en la formación de formadores, como en la formación directa. La red universal de la práctica educativa llegará, entonces, a todos y cada uno de los

integrantes de la sociedad, a través de las mediaciones propias de todos los tipos de educación.

Educar no será, en este contexto, transmitir pasivamente conocimientos, sino seguir las vías metodológicas de nuestra razón hacia un saber teórico-práctico que garantice tanto el desarrollo de las competencias cognitivas como el desarrollo de las competencias para una convivencia social armoniosa.

En la actualidad, por no defender la vida individual y total –específica- de las personas, hay injusticia, en medio de conquistas sociales parciales. Ciertas sociedades logran altos índices de bienestar, mientras otras ven deteriorar su calidad de vida. Incluso, dentro de una misma sociedad, las distintas clases actúan como una facticidad social que presiona para que los nuevos miembros, aun antes de nacer, se ubiquen y ocupen su sitio de vida, casi “de una vez y para siempre”. En diversos bolsones de pobreza de América Latina y del Tercer mundo, en general, los niños nacen con un “destino social” de exclusión, hambre, enfermedad y analfabetismo, que difícilmente puedan cambiar mediante el esfuerzo individual. En contrapartida, el “destino social” de los niños que pertenecen a las minorías ricas determina un reverso feliz pero socialmente injusto de la historia.

10.4 De la irracionalidad de la guerra

Pero no será en nombre de una clase que la sociedad se organice éticamente. Debe serlo, en nombre de todos. Es injusto que haya pobres, explotados, oprimidos, desarrapados... pero la historia nos enseña que los cambios no pueden hacerse en su nombre. Porque ése es el camino de la justificación de la guerra. Como dijo el filósofo alemán Manuel Kant, la guerra comienza cuando alguien cree que su causa es justa. Paradójicamente, siendo la defensa de la justicia racionalmente justificable, se vuelve irracional en cuanto se la alza como bandera de guerra, porque produce más injusticia en la muerte, en el abuso de poder y en la invalidez misma de toda moralidad. En el siglo dieciocho, Kant propuso una idea poco convencional al oponerse a la doctrina cristiana del *bellum justum* (guerra justa) que había justificado siglos de sangrientas guerras religiosas¹⁵¹. Kant creía que *la paz no podía ser alcanzada hasta que los estadistas abandonaran la idea de la guerra justa que daba derecho a una parte a emprender una guerra punitiva contra un malhechor que encarnara las fuerzas del mal contra el bien*. Para Kant la evitación de la guerra es un deber moral y es sólo a través de la creciente repulsión hacia la guerra y la formación de una conciencia moral que el género humano se dará cuenta de la necesidad de una paz duradera. Al respecto afirma Kant:

“Ahora bien, la razón práctico-moral expresa en nosotros su veto irrevocable: no debe haber guerra (...) Puede decirse que este establecimiento universal y

¹⁵¹ Ver “La falacia del razonamiento válido”, op. cit., p. 7

*duradero de la paz no constituye sólo una parte, sino la totalidad del fin final de la doctrina del derecho, dentro de los límites de la mera razón.*¹⁵²

Este proceso será largo e incierto, pero no debe ser impuesto por medio de la coerción, en sentido hobbesiano, sino por la educación. De acuerdo con su interpretación, una sola condición es necesaria para lograr la erradicación permanente de la guerra: conformar una gran federación de estados comprometidos con el mantenimiento de la paz universal. A pesar de lo simple y atractivo de la propuesta, el proyecto kantiano de una federación de estados pacíficos fue considerado un ideal utópico hasta la primera década del siglo XX. La Liga de las Naciones y su heredera, las Naciones Unidas, estuvieron ambas basadas en la suposición de que la guerra sólo puede evitarse o limitarse a partir de la creación de algún tipo de organización internacional para la paz. Sin embargo, la estructura misma de la ONU, con un Consejo de Seguridad formado por un grupo fijo de superpotencias, está lejos de interpretar el espíritu kantiano de renunciamiento y creación de condiciones óptimas de posibilidad para la paz.

Las guerras posteriores a la fundación de esta súper-organización y la aparición de alianzas defensivas políticamente opuestas, como la NATO y el Pacto de Varsovia, fuera del esquema organizativo de la ONU, confirmaron el fracaso del sistema. Los atentados del 11 de septiembre contra las Torres Gemelas y el

¹⁵² Kant, Immanuel, *La metafísica de las costumbres*, p. 195

Pentágono de Estados Unidos resucitaron los demonios de la Guerra Santa. Los símbolos del capitalismo, el poder financiero y el poder militar con mayor capacidad ofensiva resultaron humillantemente dañados. El lema adoptado por George Bush para emprender la cruzada contra los irracionales fundamentalistas es *justicia infinita*, lo que rehabilita, al cabo de varios siglos de destierro, la idea del tan temido *bellum justum* cristiano.

En el siglo XX, la “cultura” de la guerra, alcanzó dimensiones catastróficas.

Como afirma Eric Hobsbawm:

*“El siglo xx fue el más sanguinario del que la historia tenga registro. El número total de muertes causadas por o asociadas a sus guerras se estima en 187 millones, el equivalente a más de 10 por ciento de la población mundial en 1913. Si situamos su inicio en 1914, fue un siglo de guerra casi ininterrumpida, y hubo pocos y breves periodos en los que no hubiera algún conflicto armado organizado en alguna parte”.*¹⁵³

No hay ejército o bando que no crea que su causa sea justa, con lo cual se pone de manifiesto que el camino de solución de una demanda de justicia contra otra demanda de justicia debe ser el esclarecimiento racional, no el poder de la fuerza. Sin embargo, estamos aun lejos, con viejos vicios de mala educación ancestral, de resolver civilizadamente los conflictos, para el bien de todos.

Como afirma Eric Hosbawm en el artículo citado:

¹⁵³ Eric Hobsbawm, “Las guerras del siglo XX”, Diario *La Jornada*, México D.-F., Domingo 24 de marzo de 2002

Hoy, al igual que en todo el siglo XX, hay una total ausencia de alguna autoridad global efectiva que sea capaz de controlar o resolver disputas armadas. (...) Oficialmente existen unos 400 estados, pero en la práctica sólo un puñado cuenta, y Estados Unidos es apabullantemente el más poderoso.

La racionalidad pedagógica debe advertir al mundo acerca de esta situación pero no debe confundirse con una propuesta política. Las propuestas políticas se realizan desde y se dirigen a un grupo social, están determinadas ideológicamente y manejan programas de acción temporal, generalmente acotados a la vida de la generación que las propone. La racionalidad pedagógica, en cambio, está dirigida a todos y cada uno de los miembros de la sociedad, se propone la defensa irrestricta de la vida digna –es decir, supera críticamente los condicionamientos ideológicos parciales- y aspira a desarrollarse en forma ininterrumpida y sustentable.

El instrumento que tiene la racionalidad pedagógica para llevar a cabo su fin civilizatorio es la educación, en todas sus formas. Como dice Adela Cortina:

*“(...) para que la vida compartida funcione bien en las repúblicas, y en este caso para que sea alto el nivel moral de la sociedad, importa que los ciudadanos tengan virtudes bien arraigadas y se propongan metas comunes desde el respeto mutuo y desde la amistad cívica. Cosas todas ellas imposibles de lograr si no es **empezando desde la educación**, empezando desde el comienzo a educar ciudadanos auténticos, verdaderos sujetos morales, dispuestos **a obrar bien, a pensar bien y a compartir con otros acción y pensamiento**”¹⁵⁴*

¹⁵⁴ Adela Cortina Orts, “Educar para la Ciudadanía”, <http://www3.planalfa.es/aesece/tablon.htm>

En este párrafo, la catedrática española, sintetiza lo que significa, en nuestro contexto, poner en marcha el sistema de las racionalidades desde la educación. Y enuncia tres de sus ejes: el conocimiento, la prudencia y la sabiduría moral, que actuarían, en este enfoque, como las condiciones de posibilidad de elección y promoción del sistema de las racionalidades.

Una nueva Pedagogía podría diseñarse bajo este esquema, con el diagnóstico de que es necesario cambiar la sociedad, el ideal de marchar hacia su constitución ética y la realidad de nuestra opción por la racionalidad, en todas sus formas.

Conclusiones

A través del desarrollo de este trabajo, hemos hecho un recorrido por todas las formas de la racionalidad, señalando las características propias de cada una y la relación existente entre todas. El esquema que se ha presentado de las formas de la racionalidad como integrantes de un sistema, es un esquema estipulativo, aunque guarda una lógica propia, donde a cada forma se le asigna una función, una meta y un modo propio de conocimiento. El ejercicio de todas las formas de racionalidad constituye una metódica, es decir, un método de métodos, que establece los lineamientos generales para la implementación de procedimientos particulares como la hermenéutica, la metodología crítica, el método hipotético-deductivo, entre otros.

El imperativo que encierra las principales claves de adopción de la metódica racional, es el siguiente:

Actuar siempre en función del conocimiento logrado por aplicación de la racionalidad gnoseológica, según las metas determinadas en la racionalidad teleológica y de acuerdo a la acción compleja de la racionalidad pedagógica.

Para que este imperativo sea cumplido integralmente, es preciso cumplir las metas parciales de cada una de las formas de racionalidad, tal como se indica en el cuadro siguiente:

Metas de la racionalidad	Formas de racionalidad
1) Visión informada del mundo	Ontológica
2)Univocidad, verdad y coherencia	Lógica
3) Comunicabilidad	Comunicativa
4) Fundamentación	Gnoseológica
5)Adopción de un fin universalmente deseable	Teleológica
6)Medios de acción e implementación de la acción	Mesológica
7)Enseñanza y promoción de la racionalidad plena	Pedagógica

El sistema de las racionalidades, como metódica, supone e integra la teoría de la comunicación habermasiana y la hermenéutica apeliana. Al igual que estas propuestas, se trata de un esquema procedimental; pero, a diferencia de ellas, cuenta con un momento material que se da en la racionalidad teleológica, que define el fin como un contenido: la defensa irrestricta de la vida digna, fin al cual debemos ordenar el ejercicio de cualquier otra forma de racionalidad. No hay

racionalidad teleológica solamente por trazarnos fines; sólo hay racionalidad teleológica si satisfacemos el requerimiento específico principal de no incompatibilidad con la defensa irrestricta de la vida digna de todos y cada uno de los miembros de la especie. La inteligencia puesta al servicio de la guerra, el establecimiento y la profundización de las diferencias de clase, la detención, explotación y reproducción minoritaria de las riquezas planetarias es irracional.

La definición material del fin no impone vías fijas de acción, pues son infinitas las acciones diseñables capaces de satisfacer el valor de lo bueno para la persona, su grupo de pertenencia, la sociedad y la especie. El sistema de las racionalidades, por tanto, es universal pero no universalista en el sentido homogenizador del término. Las diversas modalidades culturales con que las distintas sociedades se manifiestan coinciden, por definición, en la defensa de lo bueno para la especie, que nunca se orienta en el sentido de la muerte.

La racionalidad pedagógica no debe abonar a la conformación de la Pedagogía como una ciencia social más. Tiene que contribuir a su consolidación como *ciencia de la experiencia de la transformación del mundo* pues, además de construir su propio conocimiento, facilitará el ordenamiento y la socialización del conocimiento de las demás ciencias, en función del máximo fin de la racionalidad teleológica.

La Pedagogía así conformada no dictará sus fines externamente a la coproducción del conocimiento en general, sino que todas las ciencias habrán de incluir el desarrollo de sus propios aspectos pedagógicos. La meta final es eliminar el hiato entre profesionales y docentes, para formar solamente profesionales integrales. La Pedagogía sin contenidos científicos es vacía. La ciencia sin Pedagogía es ciega.

Como en la racionalidad teleológica la cognición interviene en los procesos de valoración y adopción de fines, ésta no debe ser entendida como un área absolutamente otra, en relación a la emoción. Ambas, cognición y emoción, se implican mutuamente¹⁵⁵ y son, trabajando mancomunadas, la condición de posibilidad del pensamiento religioso, el arte y la filosofía. También la práctica pedagógica requiere del desarrollo del área emotiva, en lo concerniente al trato personalizado con los alumnos, la resolución de conflictos y el desarrollo de un clima favorable de trabajo¹⁵⁶.

En suma, se ha querido hacer un planteo de la racionalidad, amplio, no logicista, que incluya el campo de producción del conocimiento tanto para la investigación y práctica científica, como para la vida cotidiana. La ampliación del ámbito de la racionalidad no implica, en nuestro caso, el imperio absoluto de

¹⁵⁵ Desde el campo de la neurología se ha llegado a esta misma conclusión, como lo muestran las recientes investigaciones de Damasio o Le Dux.

¹⁵⁶ Monserrat Moreno Marimon y Genoveva Sastre Vilarrasa "Conflictos y emociones: un aprendizaje necesario", en *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*, de Vinyamata, E. y otros, pp. 61-70

una racionalidad sin límites pues, sencillamente, sería irracional creer que todo es racional.

A partir de la metódica del sistema de las racionalidades, fue posible plantear la subsunción de los procesos cognitivos al marco general de la ética y redimensionar el estatus epistemológico de la Pedagogía como una ciencia de la experiencia de la transformación del mundo.

BIBLIOGRAFÍA

- ABENDROTH H., HOLZ, H. y KOFLER, L., *Conversando con Lukács*, Alianza, Madrid, 1971
- ADORNO, T. y HORKHEIMER, M., *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos Filosóficos*, Madrid, 1994
- ALBERT, H., *Tratado sobre la razón crítica*, Ed. Sur,
- ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, Porrúa, México, 1972
- *Categorías*, Valencia, Cuadernos teorema, 1983
- *Física*, Biblos, Buenos Aires, 1995
- APEL, Karl-Otto, *La transformación de la filosofía*, 2 vols., Taurus, Madrid, 1985
- *Teoría de la verdad y ética del discurso*, Paidós, Barcelona, 1998
- APEL, K.-O., DUSSEL, E. Y FORNET B., R., *Fundamentación de la ética y filosofía de la liberación*, Siglo XXI, México, 1992
- ARAÚJO-OLIVERA, Sonia Stella, *Paulo Freire. Pedagogo crítico*, UPN, México, 2002
- ARRIARÁN, Samuel y SANABRIA, José, *Hermenéutica, educación y Ética discursiva*, Universidad Iberoamericana, México, 1995
- BARCESAT, Eduardo, "Derechos Humanos vs. Derechos Subjetivos", Cátedra Adriana Kordon de Psicología, Ética y Derechos Humanos, Oficina de Publicaciones de la Facultad de Psicología, UBA, 1991
- BAUDELLOT y ESTABLET, *La escuela capitalista en Francia*. ED. Siglo XXI, México, 1973
- BELAVAL, Y., *Études leibniziennes. De Leibniz à Hegel*, Gallimard, Paris, 1976
- BELLOCCHIO, Mabel, *El espacio de la fundamentación. Una aproximación a las múltiples dimensiones de la realidad educativa*, Ed. Instituto Grilli, Buenos Aires, 1998

- BELLOCCHIO, M. y AMBROSINI, C., “La falacia del razonamiento válido”
Congreso Internacional *La argumentación*, Universidad de Buenos Aires, 10-12
de julio de 2002
- BERNSTEIN B. J., *The restructuring of Social and Political Theory*, B. Blackwell,
Londres, 1979
- BORGES, Jorge Luis, *Obras Completas*, Emecé, Buenos Aires, 1974
- BORÓN, A., Imperio e imperialismo, CLACSO, Buenos Aires, 2002
- BOFF, Leonardo. *Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres*. Trotta,
Valladolid, 1996
- BOURDIEU, Pierre, “Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento”, en
SACRISTÁN y PÉREZ GÓMEZ, *La enseñanza : su teoría y su práctica*, AKAL/
Universitaria, Madrid, 1989
- BRUNER, J. El estudio apropiado del hombre, p. 19-46 en *Actos de significado.
Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza, Madrid, 1991
- “Cultura, mente y educación” en *La educación, puerta de la cultura*.
Visor, Madrid, 1997
- BUNGE, Mario, *La investigación Científica, su Estrategia y su Filosofía*, Ed.
Ariel, Barcelona, 1969.
- Racionalidad y realismo*, Alianza Ed., 1985
- Intuición y razón*, Ed. Tecnos, Madrid, 1986
- BURGOS, Elisabeth, *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*,
Menchú, Guatemala, 1985
- BUSH, G., “Discurso del presidente George W. Bush ante una sesión conjunta
del congreso y el pueblo estadounidense”, página web del Comité Nacional
Republicano, www.rnc.org
- CARNAP, R., “Foundations of Logic and Mathematics”, en *International
Encyclopaedia of Unified Science*, Chicago Universitie Press, Chicago, 1939

- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen, *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Martínez Roca, Barcelona, 1982
- COLACCILLI, Julio César, *Los espacios filosóficos*, EUDEBA, Buenos Aires, 1990
- COLACCILLI, Julio César y María A. de, *Elementos de lógica moderna y filosofía*, Estrada, Buenos Aires, 1969
- COMENIO, J. A., *Didáctica Magna*, Porrúa, 13ª. Edición, México, 2003
- CORTINA, A.: *Ética sin moral*, Tecnos, Madrid, 1990
- : "Educar para la ciudadanía", Diario *El País*, Madrid, 13 de septiembre de 2001
- CULLEN Carlos, *Aspectos ético-políticos de la educación*, Paidós, Buenos Aires, 2004
- DAMASIO, A. R., *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*, Crítica, Barcelona, 2001
- DAVIDSON, D., *Mente, mundo, acción*, Paidós España, Madrid, 1986
- DI CASTRO, Elisabetta y DIETERLEN, Paulette, *Racionalidad y ciencias sociales*, Instituto de investigaciones filosóficas/ UNAM, México, 2003
- DEWEY, John, *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Losada, Buenos Aires, 1978
- DUSSEL, Enrique, *Fundamentación de la ética y filosofía de la liberación*, Siglo XXI/ UAM Iztapalapa, México, 1992
- "Hermenéutica y liberación", en *Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación*, Universidad de Guadalajara, México, 1993
- *Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación*, Universidad de Guadalajara, México, 1993.
- Ética de la liberación en la era de la globalización y de la exclusión*, Ed. Trotta, Madrid, 1998

ELSTER, J., *Uvas amargas: sobre la subversión de la racionalidad*, Península, Barcelona, 1988

FERRATER MORA, José, *De la materia a la razón*, Alianza Ed., Madrid, 1984
 -----*Diccionario de filosofía*, 4 tomos, Alianza, Madrid, 1984

FERRIER, J. y COLLANGE, R., "Entrevista con Jean Piaget", *Revista Eco*, N° 157, Bogotá, noviembre de 1973

FEUERSTEIN, R., Klein, P., y Tannenbaum, A., *Mediated learning experience: Theoretical, psychosocial, and learning implications*, Freund Publishing house Ltd., England, 1991

FRANCO, Fausto, *El hombre en construcción progresiva, la tarea educativa de Paulo Freire*, Marsiega, Madrid, 1973

FREIRE, Paulo, *Pedagogía do oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1970
 -----*La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*, Paidós-Ministerio de educación y Ciencia, Barcelona-México, 1990
 ----- *Pedagogía de la esperanza*, Siglo XXI, México, 1993
 -----*Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI, México 1997

FREIRE , P. y BETTO, F., *Esa escuela llamada vida*, Prólogo de Adriana Puiggrós, Ed. Legasa, Bs. As., 1988

FRONDIZI, Risieri y GRACIA, Jorge, *El hombre y los valores en la filosofía latinoamericana del siglo XX*, Fondo de cultura Económica, Madrid, 1974

FULLAT, Octavi, *Filosofías de la educación*, CEAC, Barcelona, 1979

GADOTTI, Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*, Siglo XXI, México, 2002

GARCÍA RUIZ, Pedro, *Filosofía de la liberación. Una aproximación al pensamiento de Enrique Dussel*, Dríada, México, 2003

GARDNER, H., *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, F.C.E., México, 1994
 ----- *The mind's new science. A history of Cognitive Revolution*, Basic Books, N. York, 1987

GUIBOURG, Ricardo, *Introducción al pensamiento científico*, EUDEBA, Buenos Aires, 1985

-----*El pensamiento científico y el método educativo*, “Función y método en el nivel universitario”, Editorial CCC Educando, Buenos Aires, 1999
GIROUX, Henry, "Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism", en Peter McLaren and Peter Leonard, (ed.), *Paulo Freire: a Critical Encounter*, Routledge, 1993

HABERMAS, Jürgen: *Teoría y praxis. Ensayos de filosofía social*, Buenos Aires, Sur, 1966

----- *El discurso filosófico de la modernidad*, Madrid, Taurus, 1989

-----*Pensamiento postmetafísico*, Taurus Humanidades, México, 1990

-----*Escritos sobre moralidad y eticidad*, Paidós, Barcelona, 1991

HINKELAMMERT, Franz, *Crítica de la razón utópica*, Dei, San José de Costa Rica, 1984

-----*Cultura de la esperanza y sociedad sin exclusión*, Dei, San José de Costa Rica, 1995

----- *Las armas ideológicas de la muerte*, 2da. ed., Colección Economía-Teología, Departamento Ecuménico de Investigaciones, San José Costa Rica, 1981)

HOBBSAWM, E., “Las guerras del siglo XX”, Diario La Jornada, México D.-F., Domingo 24 de marzo de 2002

HORKHEIMER, Max, *Teoría crítica*, Amorrortu, Buenos Aires, 1990

HURWICZ, L., “The theory of Economic Behavior”, en J. R. Newman (comp.), *The world of mathematics*, Vo. II, Simon and Schuster, New York, 1956

KOHLBERG, L *The Philosophy of Moral Development*, Harper & Row, San Francisco, 1981.

- KANT, Immanuel, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Ed. Porrúa, México, 1975
- LE DUX, J., *El cerebro emocional*, Ariel/Planeta, Barcelona, 1999
- LUKACS, George, *El asalto a la razón. La trayectoria del irracionalismo desde Schelling hasta Hitler*, Ed. Grijalbo
- LEONARDO, Patricia de, (comp.), *La nueva sociología de la educación*, SEP, México, 1986
- LYOTARD, Jean-François, *La condition post-moderne: rapport sur le savoir*, Presses Universitaires, París, 1979.
- MARCUSE, Herbert, *Razón y revolución. Hegel y el surgimiento de la teoría social*, Alianza Ed., Madrid, 1984
- “Industrialización y Capitalismo en Max Weber” en *La sociedad industrial y el marxismo*, editorial Quintaria, Buenos Aires, 1969
- MARTÍNEZ MARTÍN, Miquel, *El contrato moral del profesorado*, SEP-Desclée de Brouwer, México, 2000
- MARX, C., y ENGELS F., *Ideología alemana*, Ediciones de Cultura Popular, México, 1972
- Mc CARTHY, Thomas, *La teoría crítica de Jürgen Habermas*, Tecnos, Madrid, 1992
- Mc LAREN, Peter, y LEONARD, Peter, (ed.), *Paulo Freire: a Critical Encounter*, Routledge, 1993
- McLAREN, Peter, “La postmodernidad y la muerte de la política”, en Norbert Lechner, César Carrizales y otros, *Modernidad y posmodernidad en educación*, UAS-UAEM, México, s/f
- MENCHÚ TUM, R., “The war times/ Tiempo de guerras, Carta Abierta al Presidente de los EE. UU.”, California, San Francisco, 2 de febrero de 2002, en http://www.teachingforchange.org/News%20Items/carta_dirigida_por_rigoberta_menchu_tum.en.htm

- MORRIS, CH., *Fundamentos de la teoría de los signos*, Paidós, Buenos Aires, 1985
- MOSTERIN, Jesús, *Racionalidad y acción humana*, Alianza Ed., Madrid, 1987
- MUGUERZA, Javier, *La razón sin esperanza*, Ed. Taurus, Madrid, 1978
- *Desde la perplejidad (Ensayos sobre la ética, la razón y el diálogo)*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1990
- NUDLER, Oscar (Comp.), *La racionalidad: su poder y sus límites*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1996
- O´CÁDIZ, María del Pilar, LINQUIST WONG, Pía y TORRES, Carlos Alberto, *Education and Democracy: Paulo Freire, Social Movements and Educational Reform in São Paulo*, Westview, 1998
- OLIVÉ, L. (Coord.), *Racionalidad. Ensayo sobre la racionalidad en ética y política, ciencia y tecnología*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2002
- *El Bien, el Mal y la Razón. Facetas de la ciencia y la tecnología*, Paidós-UNAM, Colección de Problemas Científicos y Filosóficos, México, 2000
- PEIRCE, CH. S., "How to Make our Ideas Clear", *Collected Papers*, Cambridge, Mass., 1932
- PIAGET, J. *Psicología y epistemología*, Ariel, Barcelona, 1981
- *Biología y conocimiento*, Siglo XXI, Madrid, 1969
- POPPER, Karl R., *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*, Paidós Studio Básica, Barcelona, 1972
- *Conocimiento objetivo*, Tecnos, Madrid, 1982
- PLOTINO, *Eneadas*, Trad. de Daniel Cossío Villegas, UNAM, México, 1921
- PRIOR OLMOS, Ángel, *Nuevos métodos en ciencias humanas*, Anthropos, Barcelona, 2002
- QUINTANILLA, Miguel A., *A favor de la razón*, Ed. Taurus, Madrid, 1981
- RYLE, Gilbert, "El lenguaje común", en Chapelli, V.C. *El lenguaje común, Ensayos de filosofía analítica*, Tecnos, Madrid, 1971
- RODRIGUEZ IBAÑEZ, José E., *El sueño de la razón. La modernidad y sus paradojas a la luz de la teoría social*, Ed. Taurus, Madrid, 1986

SANTIAGO, Teresa (comp.), *Alcances y límites de la racionalidad en el conocimiento y la sociedad*, UAM Iztapalapa/ Plaza y Valdés, México, 2000

SARTON, George, *Historia de la ciencia*, EUDEBA, Buenos Aires, 1970

THIEBAUT, Carlos, “Derechos humanos: frágiles virtudes de la modernidad”, en María Herrera (coord.) *Jürgen Habermas. Moralidad, Ética y Política. Propuestas y críticas*, Alianza Editorial, México, 1993

TIERNO GALVAN, Enrique, *El miedo a la razón*, Ed. Tecnos, 1986

SAVIANI, Demerval, *Escola e democracia*, Ed. Vozes, Sao Paulo, 1983

SEARLE, J. R. , “¿Qué marcha mal en la filosofía de la mente?”, p. 15-40 en *El redescubrimiento de la mente*, Crítica, Barcelona, 1996

TENTI FANFANI, E., “La educación como violencia simbólica : Bourdieu y Passeron”, En GONZALEZ RIVERA y TORRES, *Sociología de la educación : corrientes contemporáneas*, Centro de Estudios Educativos, México, 1981

VARELA, F.J. y otros, “Una circularidad fundamental: en la mente del científico reflexivo”, p. 27-38 en *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*, Gedisa, Barcelona, 1992

VÁZQUEZ, G. (1991) La Pedagogía como ciencia cognitiva, p. 123-146 en *Revista Española de Pedagogía 49 (188)*

VINYAMATA, E. (Coord.) *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*, Graó, Barcelona, 2003

WITTGENSTEIN, L., *Investigaciones filosóficas*, UNAM / Crítica, Barcelona, 1988

YURÉN CAMARENA, María Teresa, *Eticidad, valores y educación*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1995