

Sobre la (in)utilidad de la razón filosófica en el contexto de la razón educativa

Armando Ulises Cerón Martínez. Doctor en Pedagogía por la UNAM
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Área académica de Ciencias de la Educación. Profesor-investigador
shlm12@hotmail.com

La paradoja: ¿amor por la sabiduría o afición por la técnica?

Con una mediana cultura general se sabe que la filosofía es una disciplina antigua, y que su nombre está compuesto de dos términos: *philei*, afecto, amor (*φιλέω*) y *sophon*, sabiduría (*σοφία*). El griego koiné, el que en su momento era de habla popular, y es el mismo en que se encuentra escrito el Nuevo Testamento, es rico en expresiones, voces y términos que no hay en otras lenguas modernas y da la oportunidad de profundizar más en las nociones y conceptos en idiomas derivados de éste. Por ejemplo, mientras que en inglés la palabra “amor” es *love*, en alemán es *liebe*, en italiano es *amore*, en ruso es *любовь* (*lyubov*), etc., y es la única expresión en cada idioma mencionado, en el griego koiné hay tres términos distintos: *philei* (amor filial, de amigos y compañeros, inclinación afectiva), *eros* (amor de los sentidos físicos) y *agape* (amor desinteresado). Lo mismo ocurre con la palabra “vida”: en inglés es *life*, en alemán *leben*, en italiano *vita*, en ruso *жизнь* (*zhizn'*), etc., mientras que en griego encontramos tres términos: *bios* (la vida física, natural, de donde se deriva “biología”), *psiqué* (vida anímica o subjetiva, de donde viene “psicología”), y *zoé* (vida en general, de donde se deriva la palabra zoológico). Asimismo, el término “tiempo” en griego tiene tres expresiones, como *kronos* (medible, cuantificable), como *kairós* (de sazón, oportunidad, tiempo subjetivo) y como *aion* (tiempo atemporal – eterno-, aplicado en relación a Dios en la narrativa novotestamentaria).

217

Enero
2017

De este modo, el concepto de *filosofía* ampara la idea de una afición a un saber que no queda en el ámbito de lo técnico (*τέχνη*), manipulador, controlador, sino para inteligir qué hacer en la vida de forma correcta, lo que los griegos llamaron *phrónesis*, como resultado de obrar con sabiduría (*sophia*). Se le atribuye a Pitágoras de Samos (571 a.C. – 495 a. C.) el haber acuñado ambos términos en uno: *filosofía*, tal como se le conoce. La evidente pregunta en un mundo actual es si esta disciplina tiene utilidad cuando lo que hoy está imperiosamente impuesto no es el *philos* sino el *eros* (amor sensual) en su dimensión sexual; y en vez de *sabiduría* lo que corre de forma indiscriminada son informaciones con pretensión de cientificidad, en el mejor de los casos.

En vez de una *filosofía* propiamente dicha, lo que en realidad tenemos en los albores del siglo XXI es una *erotecnía*, un amor por discursos y parafernalias que halagan los sentidos pero que, perdidos en las formas sensuales y discursos técnicamente correctos, están ausentes de una congruencia con sus contenidos. En otras palabras, las actuales prácticas educativas, políticas y sociales nos estructuran las mentes y las conciencias para aceptar sin más prácticas humillantes y dobles discursos insulsos, como los realizados por quienes supuestamente están para velar

por el bienestar de quienes “representan”. Para más detalle se puede consultar la obra de Wacquant *El misterio del ministerio* (2005).

Sólo por ejemplificar, en México, se puede mencionar el caso de Carlos Talavera, ex representante de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), quien en 2011, en el marco de la entrega de apoyos a mujeres indígenas llamado OPORTUNIDADES, en su cuenta personal de Facebook compartía el desafortunado comentario *Es neta huele impresionantemente feo pero ps pobresillas* :/, lo que le costó severas críticas y el despido de sus funciones (Sexenio, 2011). El también sonado (pero no sancionado) caso de Lorenzo Córdova, Consejero Presidente del Instituto Nacional Electoral (INE) quien, sin haber aprendido la lección fue sorprendido clandestinamente expresándose de forma denigrante de un representante indígena a quien llamó burlescamente *Toro sentado* por su forma de hablar (Razón, 2015). Ni qué decir de las formas tan burdas como el presidente Enrique Peña Nieto quien en marzo de 2015 llevó a 200 personas a su último viaje a Londres haciendo ostentación de soberbia, derroche y cinismo (Aristegui Noticias, 2015). Y los ejemplos se pueden fácilmente multiplicar.

La cuestión es la siguiente: ¿cómo se ha llegado a tal cinismo por parte de los funcionarios y a tal insensibilidad social? Al menos en México la fórmula es sencilla y muy exitosa: educar a las masas por medio de la televisión abierta (especialmente por parte de TELEvisa y TV Azteca), y promover una educación escolarizada carente de valores dignos, y ausente de una adecuada educación filosófica. En lo que sigue se pretende proponer una explicación que dé cuenta de cómo hemos llegado a esta condición y proponer que una educación filosófica puede aún aportar un camino para la dignificación de las relaciones entre los seres humanos.

Del *datum* a la *tekne*, o la Odisea de la trascendentalidad

A diferencia de otros tiempos en los que el conocimiento era de unos cuantos elegidos, actualmente estamos rodeados de océanos de información en los que solemos ahogarnos o al menos naufragar, y que a modo de *dato externo* están frente a nosotros y no siempre transitan de ser una información hacia conocimiento incorporado y mucho menos hacia una sabiduría para la vida, básicamente por carecer de adecuados esquemas de percepción, y valoración que permitan discernir entre lo correcto y lo que no lo es.

Con esto en mente tenemos una primera e importante distinción entre dato, información, conocimiento y sabiduría. *Dato*, de acuerdo a su etimología (*datum*), es algo dado al individuo y, por lo tanto, externo a él; es algo que “está ahí”, pues lo dado en el espacio no es producido por el sujeto que lo percibe (Luengo, 1998:127). En tanto que exterioridad, el *datum* no se ve alterado si se le percibe o se le ignora, si se tiene una opinión o no sobre ello: existe *per se* y, en primera instancia, los límites de su aprehensión están fijados en las capacidades del sujeto cognoscente para aprehenderlo.

Por ejemplo, el espectro de colores visibles para el ser humano promedio oscila entre el rojo y el violeta, por lo que los infrarrojos y los ultravioletas sólo son detectables con el uso de dispositivos especiales. Aunque “están ahí”, no se convierten en *dato* sino hasta que son detectados, percibidos y, por lo tanto, cognoscibles. Con instrumental especializado (que funciona como una extensión

corporal o una prótesis para el observador), es aprehensible para los sentidos físicos y después para el entendimiento humano, y se le puede buscar alguna utilidad. En el caso de la luz infrarroja se le aprovecha para detectar el calor de los cuerpos (Spitzer, 2015) o para mandos a distancia como el control remoto de los dispositivos electrónicos modernos. Se tiene noticia que los esquimales pueden distinguir entre siete tonos de blancos (Reguera, 1994:X), lo que les permite adaptabilidad y sobrevivencia en el entorno natural.

Pero con lo comentado, se puede notar que ha ocurrido una transformación fenoménica del dato a la información. En efecto, cuando el *datum* (lo dado) es percibido por los sentidos (o es “asido” por ellos) transitó hacia *informatio*. El término “información”, de acuerdo al Diccionario de la Real Academia Española, proviene del vocablo latino *informatio* y se compone de dos términos: *in* (hacia adentro) y *forma* (figura o imagen), lo que permite comprender que lo percibido externamente se ha internalizado en las estructuras cognitivas del espectador como “idea, noción, concepción, representación” (Segura, 1998:222), que son elementos propios de la subjetividad.

Lo dado, lo que está ahí, se caracteriza por lo que es muy “de suyo”, por su *suidad* (Zubiri, 2004), algo externo; pero al producir un efecto ideacional en quien lo percibe, con las nociones producidas establece un nexo que comunica algo a alguien, estableciendo un puente común con su posesión, y que posibilita su *propiedad*, algo que puede llegar a ser propio. En otros términos, por la noción producida lo dado comunica y deja de ser extraño y ajeno, para convertirse en algo aprehendido, internalizado por el poder de la representación. De ahí que *comunicación* e *información* sean procesos muy ligados.

De esta manera, la realidad dada a los sentidos informa, comunica y, como ya se mencionó, el *datum*, reconvertido en *informatio*, posibilita también alguna acción aplicable. Es el momento técnico de la inteligibilidad del cuerpo orgánico sobre el entorno natural. Pero la *informatio* no es exclusivamente externa: hay también cierta información propia de cada especie.

Un cuerpo orgánico posee un número limitado, pero suficiente, de insumos informacionales que le permiten interactuar con su medio con cierto grado de éxito para la sobrevivencia y la reproducción individual y de la especie. Es lo que en algún momento se ha llamado “instinto”. Y al igual que las otras criaturas, el género humano posee instintos que podrían considerarse como el grupo de saberes y estrategias heredadas dentro de la especie biológica y ligados a los cuerpos orgánicos individuales en relación a su entorno natural. Como señala Cassirer (1968:23) al rescatar lo que los clásicos señalan al respecto: “Nietzsche proclama la voluntad de poderío, Freud señala el instinto sexual, Marx entroniza el instinto económico”. Entre estos saberes básicos está el de *curiosidad*, compartida también con los demás animales motivadas por instintos.

Este *saber* que procede de la naturaleza (*physis* humana) posibilita a la vez una ruptura cultural con ella (Habermas, 1996). Aristóteles (1994:69) inicia su tratado de *Metafísica* aseverando: “Todos los hombres por naturaleza desean saber”. En este punto Gadamer hace una bella distinción entre la curiosidad que compartimos con los animales y el saber que permite trascender de

[...] ese vicio de la admiración irreflexiva que no se demora en nada, que no profundiza en nada, sino que emigra de continuo a la próxima novedad. Nada caduca más velozmente que lo nuevo. Es una enorme provocación de la naturaleza humana recelar del querer saber como curiosidad. Detrás de ello hay una devaluación radical del mundo aparente. Se expresa en la polémica agustiniana contra la curiositas. (Gadamer, 1993:29).

La curiosidad es el nivel más elemental de búsqueda, y si bien en los animales permite sólo adaptación al medio, en la especie humana posibilita transformación del medio. Este saber práctico del entorno y sobre él, permite emerger la cualidad trascendental del hombre en tanto que *homo sapiens*. De las lecciones del materialismo decimonónico también se puede comprender que el transformador del medio (el *homo faber*) se transforma a sí mismo durante el proceso de transformación para satisfacer sus necesidades en tanto que *homo oeconomicus*. El albañil que coloca piedras para levantar un muro transforma el medio con su obra; pero simultáneamente sus manos se vuelven rasposas y callosas, como producto *de ese* trabajo y *para ese* trabajo. El violinista que tensa las cuerdas de su violín y que hace pasar el arco sobre ellas, convierte el ruido en notas aceptables por el oído y que podemos llamar “melodía”. De este modo, el saber técnico, una vez aplicado adecuadamente, posibilita superación del estadio original de salvajismo que ha permitido liberar al género humano del resto de los seres vivientes.

Si bien otros seres vivientes de este planeta también modifican su entorno, la diferencia radica en que el género humano lo puede hacer teleológicamente y aún más allá de los mismos saberes contenidos en los instintos básicos. Con ese limitado número de saberes instintivos el ser humano puede producir otro tipo de saber que los griegos llamaron *tekhné*, es decir, un saber técnico, organizado, sistemático que distingue al hombre de la naturaleza sin estar opuesto a ella pero relacionado con ella por la actividad llamada *trabajo*, entendido como “un proceso entre el hombre y la naturaleza” (Dussel, 1984:12).

De este modo la *tekhné* es el saber sistemático que permite la trascendencia de la especie humana de su condición animal a un ser sociocultural, liberándolo de los límites que la naturaleza le impone. En efecto, un logro excepcional del materialismo decimonónico (particularmente el de Marx y Engels) fue el de explicitar los fundamentos técnicos de las sociedades, donde el trabajo es la actividad básica que permitió la transformación del mono en hombre (Engels, 1982). En la *figura 1* se puede ver una interpretación sintética y general de esta postura.

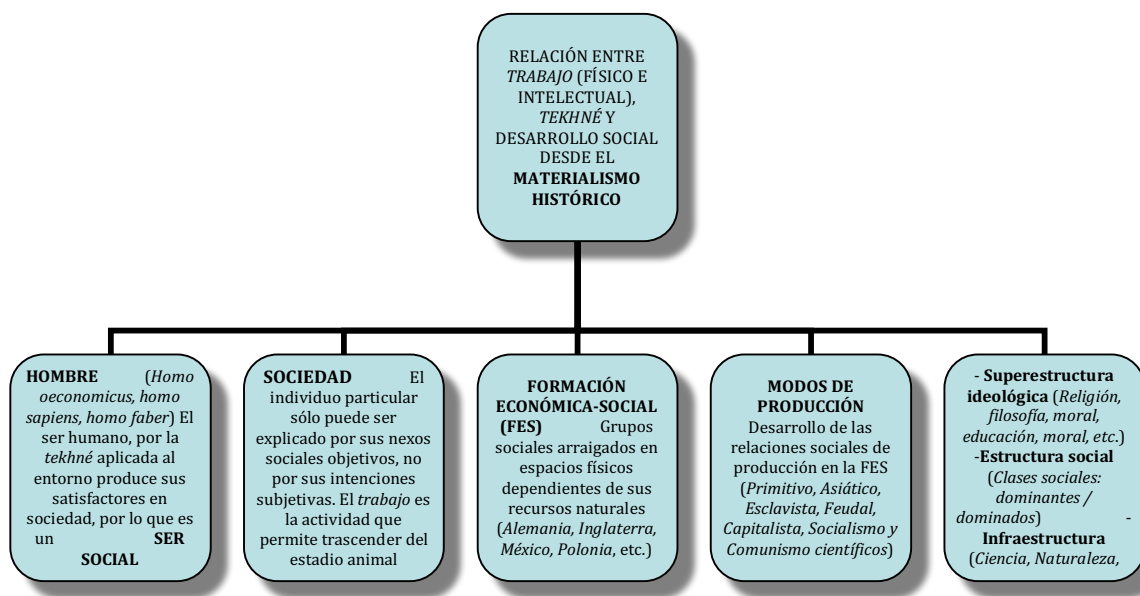


Figura 1. Elaboración propia

El trabajo, en tanto que actividad objetiva y efectiva, es lo que permitiría, por ejemplo, transformar una vara en una palanca (Wittgenstein, 1999). El materialismo histórico no focaliza al ser humano en tanto que individuo ya que el trabajo, al ser colectivo, en su proceso de producción produce de manera simultánea al hombre *en* sociedad, nunca fuera de ella. De este modo, el hombre es un ser social, por lo que individuo y sociedad coexisten simultáneamente.

Cada sociedad, al relacionarse por medio del trabajo con su entorno y sus recursos, puede ser comprendida como una formación económica-social (FES), y los modos de producir los satisfactores para su conservación son relativos a sus propias etapas temporales (por ejemplo, la riqueza en las sociedades esclavistas se funda en la apropiación del trabajo de los esclavos por los patricios, mientras que en sociedades industriales en el trabajo de trabajadores “libres” y asalariados por parte de los burgueses). De este modo, el marxismo clásico señala que la *lucha de clases*, dominantes y dominados, es el motor de la historia humana (Marx y Engels, 2011) en la relación dialéctica del *amo* y el *esclavo* que Hegel señalaba. De la relación entre estas dos clases sociales se configuraría la *superestructura ideológica*, a saber, la religión, la moral, la filosofía, el derecho, la educación, la estética, etc., mientras que la *infraestructura económica* quedaría expuesta a la tensión de fuerzas sociales.

El saber técnico, la *tekhné*, cuando es puesto en esta dimensión permite visualizar su papel trascendental en el desarrollo de la especie humana, de su animalidad a su sociabilidad. Por su carácter crítico, el pensamiento base del materialismo histórico decimonónico focaliza la noción de la distribución desigual de los bienes producidos socialmente y en los modos de dominación propios de cada etapa histórica de cada FES. Con independencia de la adhesión o el rechazo sobre esta perspectiva, su valor heurístico permite resaltar el papel del saber técnico en la

posibilidad trascendental del ser humano por medio del trabajo en su dimensión física.

Complementariamente, la *tekhné* también puede ser aplicada a otros ámbitos, de orden más intangible, pero no por ello de menor importancia. El trabajo, en su dimensión simbólica produce objetos simbólicos (ideas, creencias, actitudes, valores, etc.). Mientras que los animales orientan sus acciones por sus *instintos* básicos, la especie humana cultivada lo hace por medio de las *instituciones* socioculturales. Como se dijo, los primeros son un equipo de saberes filogenéticamente heredados a todos los miembros de todas las especies vivientes, mientras que las segundas son propias de los grupos humanos, y son socioculturalmente inculcadas. Los primeros orientan las acciones en los entornos naturales, mientras que las segundas las orientan desde los entornos simbólicos hacia los entornos sociales. Una jocosa manera de ejemplificar lo dicho, es con este contraste entre instinto e institución respecto a las relaciones de pareja en una sociedad occidental urbana:

Puesto que a los gatos no hay que enseñarles a cazar ratones, aparentemente existe algo en las dotes congénitas de un gato (un *instinto*, si les gusta el término) que lo hace comportarse de esta manera. Presumiblemente, cuando un gato ve un ratón, hay algo dentro de él que le insiste: ¡Come! ¡Come! El gato no opta exactamente por obedecer esta voz interior. Simplemente sigue la ley de lo más profundo de su ser y arranca tras el desventurado ratón (que, suponemos, tiene una voz interior que le repite ¡Corre! ¡Corre!). [...] el gato no puede hacer otra cosa. [...] Cuando nuestro joven vio por primera vez a la muchacha destinada a provocar la representación a la luz de la luna (o, si no la primera vez, poco tiempo después), también se encontró escuchando una voz interior que le daba una orden clara y perentoria. Y su conducta posterior demuestra que también para él esta voz fue irresistible. No, esta orden no es lo que probablemente está pensando el lector —este imperativo que comparte congénitamente nuestro joven con los jóvenes gatos, chimpancés y cocodrilos, la cual no nos interesa por el momento. La orden que nos interesa es la que le dice ¡Cásate! ¡Cásate! Porque, a diferencia del otro, este imperativo no nació con el joven. Le fue inculcado por la sociedad, reforzado por las innumerables presiones de la erudición familiar, la educación moral, la religión y los medios publicitarios de masas. En otras palabras, el matrimonio no es un instinto sino una *institución*. A pesar de ello, la forma en que encausa la conducta dentro de canales determinados con anterioridad es muy similar a cómo se comportan los instintos cuando se les mantiene dominados. (Berger, 1971:126-127, subrayado mío).

222

Enero
2017

La *inculcación* (Bourdieu y Passeron, 1996) es el trabajo pedagógico de cada sociedad sobre sus miembros particulares con el fin de introyectar de forma legítima los valores, las actitudes, normas, ideas y creencias culturales y las propias del grupo de adscripción de manera más o menos homogénea y que, al estar más o menos compartidas por todos, permite acciones relativamente regulares, coherentes y predecibles con cierto grado de exactitud.

El punto de intersección donde cada individuo tiene posibilidades objetivas de coincidir e interactuar efectivamente con algún otro miembro del mismo grupo es lo que suele llamarse *cultura*, ese espacio artificialmente producido e impuesto a cada individuo, y donde suelen converger quienes han sido formados dentro de una cultura específica y donde pueden divergir quienes tienen otras inculcaciones distintas, por lo general fuera de ella. De este modo, el saber *tekhné* que nos libera de la condición animal, ahora nos encadena a la dimensión cultural de adscripción.

La *episteme* institucionalizada o la nueva jaula de hierro

A fin de no complejizar innecesariamente el argumento, se ha de asumir como sinónimos relativos (no sin cierta precaución) *información* con *saber*, tal como

Habermas (1996) lo explica, aunque ontológicamente no son iguales. En el momento en que se obtiene cierta información, se puede asumir que se está informado y que se *sabe* sobre algo; ocurre de forma simultánea. Este saber informativo posibilita un dominio técnico, y la concepción habermasiana lo relaciona con el trabajo, al igual que el marxismo decimonónico. Pero el filósofo alemán va un paso adelante e introduce dos tipos de saberes más: la interpretación en el dominio del lenguaje, y el análisis sobre las condiciones fácticas de existencia.

Los puntos de vista específicos desde los cuales concebimos necesaria y trascendentalmente la realidad establecen tres categorías de posible saber, informaciones, que amplían nuestra potencia de dominio técnico, interpretaciones, que hacen posible una orientación de la acción bajo tradiciones comunes; y análisis, que emancipan a la conciencia respecto de fuerzas hipostasiadas. Estos puntos de vista dimanan del nexo de intereses de una especie que está por naturaleza vinculada a determinados medios de socialización: al trabajo, al lenguaje y a la dominación. (Habermas, 1996:175-176).

La *tekhné* acumulada, organizada y sistematizada en cada cultura puede transformarse en *episteme*, saber teórico sobre el mundo y sus cosas. Como se dijo, la fundamental organización social en torno al trabajo colectivo que satisface las necesidades de la especie humana, es la *cultura*. Desde el punto de vista de una antropología filosófica hay evidencias irrefutables de que

[...] al contemplar, al pensar, se mantiene el hombre en su distinción. Él es la esencia que tiene el *logos*: posee el lenguaje, tiene la distancia a lo que afluye sin mediación alguna, es libre para escoger el bien y libre para saber lo verdadero; y puede incluso reír. En el sentido más profundo es una «esencia teórica». (Gadamer, 1993:27-28).

Producto y productor de la cultura, el ser humano se organiza en al menos cinco actividades que le son únicas y que no comparte con ninguna de las demás especies vivientes. Además del *lenguaje simbólico* al que se refiere Gadamer en la cita anterior, el hombre produce un universo simbólico donde el *arte*, la *religión*, el *mito* y la *ciencia*, son actividades exclusivas de la especie humana (Cassirer, 1968). No hay indicios ni evidencias sostenibles que entre los animales se practiquen estas actividades de forma intencionada, al menos como los humanos lo hacen. Las aves construyen nidos, pero no iglesias ni escuelas donde congrega a los individuos de la especie. Los animales “conocen” a sus depredadores o a sus víctimas, pero no producen tratados sobre ellos ni una taxonomía jerarquizada que pueda ser transmitida a los demás miembros de su especie; por contraste, el género humano es un clasificador clasificable por sus propias clasificaciones, según la propuesta sociológica de Pierre Bourdieu (1990:27). Sin embargo, donde quiera que se halle un ser humano socializado por otro, es imposible no encontrar estas producciones culturales. Sin lugar a dudas, estos productos simbólicos son estructuras culturales de índole universal, que pueden ser entendidas como *predisposiciones socioculturales*, impuestas a todo ser humano cultivado.

No es novedad decir que la dedicación prolongada en el tiempo hacia ciertas actividades suele producir saberes sistematizados y especializados, con la consecuente aparición de agentes sociales que los agencian. Y si bien hay una potencialidad antropológica en cada individuo para desarrollar todas las actividades comentadas, en ausencia de una dedicación duradera (en forma de un oficio o una profesión, por ejemplo) hay que reconocer que no todos los miembros de una cultura particular se pueden dedicar de forma especializada a ellas. De este modo

En una misma ciudad las diferentes profesiones pueden coexistir sin verse obligadas a perjudicarse recíprocamente, pues persiguen objetos diferentes. El soldado busca la gloria militar; el sacerdote, la autoridad moral; el hombre de Estado, el poder; el industrial, la riqueza; el sabio, el renombre científico; cada uno de ellos puede, pues, alcanzar su fin sin impedir a los otros alcanzar el suyo. Lo mismo sucede también incluso cuando las funciones se hallan menos alejadas unas de otras. El médico oculista no hace concurrencia al que cura las enfermedades mentales, ni el zapatero al sombrerero, ni el albañil al ebanista, ni el físico al químico, etc.; como prestan servicios diferentes, pueden prestarlos paralelamente. (Durkheim, 1987:313).

Con lo anterior se quiere decir que, aunque las *predisposiciones socioculturales* hacia la ciencia (por nombrar alguna de las cinco propuestas a partir de Cassirer) están latentes en la dimensión simbólica y potencialmente accesibles a todos los sujetos, la *disposición científica* en tanto que práctica social (como físico, educador, sociólogo, biólogo, etc.), no se inculca a todos y cada uno de los miembros del grupo del mismo modo ni en las mismas condiciones, como un efecto de la desigual distribución de los bienes socialmente producidos y de la posición social objetivamente ocupada en sociedades complejas como las occidentales. Y si bien la ciencia es una actividad exclusivamente humana, sólo la practican seres humanos exclusivos.

En las sociedades occidentales, ni aun dedicándose a una actividad concreta cualquiera, se tiene todo el espectro de conocimiento de un saber específico. Hay diversidad de *epistemes*. Por ejemplo, no basta con ser un médico general para atender cuestiones del corazón; con su conocimiento general tiene una idea igualmente general sobre su funcionamiento normal y sus patologías; pero se requieren subespecializaciones en cardiología (pediátrica, geriátrica, en cardiopatías congénitas, en insuficiencia cardíaca, entre otras), que a la vez pueden estar en intersección con otras (como la de médico cirujano en este ejemplo), dando origen a nuevas subespecialidades (en cardiocirugía, la cirugía de malformaciones congénitas del corazón, cirugía cardiorrácica, etc.) para dar un diagnóstico más preciso respecto a lo que al corazón se refiere.

Lo mismo ocurre en disciplinas de las ciencias sociales como la sociología y sus especializaciones (de la educación, de la ciencia, del poder, de las profesiones, del deporte, rural, médica, urbana, etc.). Salvo por saberes generales y comunes de la sociología (sobre *los clásicos* o sobre *los padres fundadores* de la disciplina), un sociólogo de la educación difícilmente podría entablar una charla consistente con un sociólogo de la medicina. Cual profeta de la modernidad, Max Weber (1996:89) predijo que “la ciencia se encuentra en un estadio de especialización nunca antes conocido y del que no habrá de salir jamás”. Estos saberes epistémicos especializados son cultivados y practicados por seres igualmente especializados, los “especialistas” de nuestras modernas sociedades.

Las funciones políticas, administrativas, judiciales, se especializan cada vez más. Lo mismo ocurre con las funciones artísticas y científicas. Estamos lejos del tiempo en que la Filosofía era la ciencia única; se ha fragmentado en una multitud de disciplinas especiales, cada una con su objeto, su método, su espíritu. (Durkheim, 1987: 48).

Con esto en mente se ha pasado de la dimensión cultural del saber epistémico a su dimensión social, es decir, de una *episteme cultural* (lenguaje simbólico, arte, ciencia, mito y religión, con pretensión de universalidad) a una serie de *epistemes específicas e institucionalizadas* (saberes más locales y particulares), en donde la

primera se caracteriza por un acceso potencial a todos los miembros del grupo, mientras que en las segundas, las jerarquías sociales y la especialización hacen que no todos se dediquen a lo mismo.

Jamás el magistrado entra en concurrencia con el industrial; pero el cervecero y el viñatero, el pañero y el fabricante de sedas, el poeta y el músico, se esforzarán con frecuencia el suplantarse. En cuanto a los que se dedican exactamente a la misma función, no pueden prosperar sino con detrimento unos de otros. Representándose, pues, esas diferentes funciones en forma de un haz ramificado, salido de un tronco común, la lucha es mínima entre los puntos extremos, mientras aumenta regularmente a medida que uno se aproxima al centro. Así ocurre, no sólo en el interior de cada ciudad, sino, sin duda, en toda la extensión de la sociedad. (Durkheim, 1987: 313).

Cuando se dice que el magistrado jamás “entra” en competencia con el industrial, pero que el cervecero y el viñatero sí lo hacen, pareciera apelarse a deseos o motivaciones individualistas, cuando no ocurre así. En efecto, nadie puede dedicarse a lo que quiera y hacerlo como quisiera de forma total: hay una regulación de las actividades practicadas por los individuos en sociedad. En las sociedades modernas el Estado y sus instituciones educativas regulan tanto los saberes generales que los miembros de una sociedad “deben” saber (sobre todo en los niveles más elementales), así como los saberes especializados (los oficios certificados, las distintas carreras técnicas y universitarias, especialidades y posgrados) a los que también “pueden” adscribirse para su posible ejercicio profesional.

De este modo, uno de los privilegios exclusivos del Estado moderno es otorgar esa nobleza estatal por medio de los títulos, grados y credenciales escolares donde “el universo universitario tiene la particularidad de que hoy, en nuestras sociedades, sus veredictos están seguramente entre los veredictos sociales más poderosos. Aquel que otorga un título académico otorga una patente de inteligencia [...]” (Bourdieu, 2000:99). Si bien se otorga esa patente de inteligencia, no garantiza esta última en modo alguno. Esta es la tensión dialéctica entre *volumen* y *estructura* del capital cultural en la propuesta bourdina. Fetiche *cuasi* mágico al menos en México, el grado universitario reconvierte a un profesor normalista de nivel educativo básico en profesor universitario de posgrado de forma inmediata tras la obtención del grado correspondiente, sin ninguna experiencia docente previa de haber impartido cursos a nivel de licenciatura, bachillerato o al menos de secundaria, con el evidente peligro de trasponer los esquemas de enseñanza de nivel básico al nivel de posgrado (Cerón, Torquemada y Ponce, 2015: 152).

No obstante, antes de la especialización hacia las diversas actividades de posible vía, hay un proceso de *socialización secundaria* (Berger y Luckmann, 2001) que se da de forma más o menos homogénea de forma obligatoria y por medio de la educación escolarizada.

De todos los elementos de la civilización, la ciencia es el único que, en ciertas condiciones, presenta un carácter moral [...] Hay, desde ahora, un cierto número de conocimientos que *todos* debemos poseer. No está uno obligado a lanzarse en el gran torbellino industrial; no está uno obligado a ser artista; pero *todo el mundo está obligado a no permanecer un ignorante*. Esta obligación hállase incluso tan fuertemente sentida que, en ciertas sociedades, no sólo se encuentra sancionada por la opinión pública, sino por la ley. (Durkheim, 1987:60-61, subrayado mío).

El carácter obligatorio de estar adscrito al sistema escolar es tan fuerte que, en sociedades modernas como la alemana se sanciona con cárcel a los padres cuyos hijos

no asistan a la escuela. Como menciona Hobbes (2005:220): “La ley no fue traída al mundo sino para limitar la libertad natural de los hombres individuales, de tal modo que no pudieran dañarse sino asistirse uno a otro y mantenerse unidos contra el enemigo común”. En el contexto de la educación formal e institucional, el enemigo abierto es, en primera instancia, la ignorancia.

Y más que un mero reflejo de la estructura económica, la llamada “superestructura ideológica” del marxismo clásico, en realidad es una estructura dinámica con efectos objetivos en la vida en sociedad. Al igual que los *habitus* individuales y de clase (Bourdieu, 2007:86) las estructuras culturales universales (el lenguaje simbólico, el mito, el arte, la religión y la ciencia), operan como estructuras estructuradas y estructurantes. Si se toma a la religión como una *estructura cultural* universal, en tanto que *estructura estructurada* encarnará en visiones religiosas particulares como el judaísmo, el catolicismo o el protestantismo, por mencionar algunas al menos en occidente, mientras que como *estructuras estructurantes* se practicarán como judaísmo ortodoxo o liberal, catolicismo jesuita o carmelita, y el protestantismo se puede practicar como pentecostés o bautista, etc., entre otras modalidades.

Como complemento a las epistemes derivadas de la ciencia y de la educación institucionalizadas, está la episteme religiosa que opera en complicidad con ellas. En su *Didáctica magna* (1998) al capítulo VI, Comenio le titula “Conviene formar al hombre si debe ser tal”, manifestando un alto grado de confianza en la educación. Con su trasfondo religioso de corte protestante propio del siglo XVII, promovió la *Pansofía*, la pretensión de enseñar todo a todos. Y como estrategia contra la eliminación del protestantismo en la República Checa por parte del gobierno católico buscaba que el libro de texto contribuyera a ello.

Otro de los pilares del pensamiento social, Max Weber, desarrolló la tesis sobre *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* y detectó las razones subjetivas que hicieron despegar al sistema capitalista. En el *ethos* del protestantismo el sociólogo detectó el germen del espíritu burgués, orientado al trabajo, al afán de lucro. El mundo precapitalista es un universo encantado que cree en la vida eterna, la recompensa de los justos y el castigo de los impíos. A diferencia de la versión vulgar del catolicismo (que suele ser ignorancia sistemática por una mala lectura de los escritos bíblicos, al menos para el grueso de sus adeptos) que ha llegado a ver al trabajo como castigo de Dios al hombre por la cita de Génesis 3.17-19, el protestantismo, más culto por su lectura directa de la biblia, mira al trabajo como una bendición, un medio que Dios dio para sustento del ser humano, de acuerdo a Génesis 2, donde los dos tipos de trabajo mencionados (físico e intelectual -al labrar Adán el huerto y poner nombre a los animales-) están desde antes del pecado.

Y no fue el protestantismo ascético de corte luterano el que promovió el espíritu capitalista, sino el *protestantismo intramundano*, promovido por Calvino y la doctrina de la predestinación. Si algo caracteriza a los predestinados del Antiguo Testamento, es que ellos eran prosperados materialmente en todo lo que hacían: Abraham el patriarca era “riquísimo en ganado, plata y oro” tras andar con Dios; Isaac, su heredero, al sembrar la tierra ésta dio “el ciento por uno y le bendijo Jehová”; Jacob su hijo, salió de su casa paterna sólo con lo que llevaba puesto y regresó prosperado con doce hijos varones y una hija, porque “Dios le había hecho merced” al tener siervos, siervas, ovejas, vacas y bueyes. Del mismo modo José, de

ser esclavo en tierra de Egipto, la nación más próspera en ese tiempo de acuerdo al relato bíblico, llegó a ser segundo en autoridad sólo tras faraón.

Había una estrecha relación en estos personajes entre su confesión religiosa con el trabajo material que realizaban. En el Nuevo Testamento Pablo dice en la segunda epístola a los Tesalonicenses “si alguno no quisiera trabajar, que tampoco coma”. Por ello, si un buen protestante quería agradar a Dios, requería de hacer bien su trabajo. Weber, en el ensayo citado, rescata dos escritos de Benjamín Franklin donde piensa detectar las huellas de la nueva mentalidad económica de la modernidad sobre cómo hacer dinero, lo que llamó el *espíritu del capitalismo*. De acuerdo a Abellán (en Weber, 2004: 18):

Lo que Weber entiende por «espíritu» capitalista está contenido en unos fragmentos del mencionado Benjamín Franklin, que él reproduce en la obra y que se pueden resumir en los puntos siguientes: el tiempo es dinero, las virtudes que dan crédito a una persona generan también dinero, no hay que gastar todo lo que uno tenga.

Para el protestantismo intramundano el trabajo bien hecho, profesional, es sólo el medio para agradar a Dios, nunca el fin. Como menciona Abellán (en Weber, 2004:33) una vez fundada la maquinaria capitalista, el sistema no requirió más de esta base religiosa, ni su moral; la prosperidad del protestante puritano era sólo un indicador de haber hallado la anhelada gracia divina, pero no el objetivo espiritualmente perseguido. Pero si Marx llegó a la conclusión que el hombre, para producir sus medios de subsistencia tiene que trabajar y en esta actividad es despojado de gran parte de lo producido, el trabajo es alienante al trabajar para otros, Max Weber también identificó los efectos de dominación de las sociedades capitalistas.

Si para el protestante intramundano había de entrada un deseo interno por realizar bien su trabajo material, como una necesidad espiritual de aceptación ante la divinidad, para las generaciones posteriores, herederas de esa prosperidad y estilos de vida holgados, no lo era, ya que el primero podía renunciar a la riqueza y vivir en la austeridad, pero quien había nacido en ella, difícilmente lo podría hacer.

El puritano quería ser un hombre profesional, nosotros *tenemos* que serlo. Pues el ascetismo, al trasladarse desde las celdas monacales a la vida profesional y comenzar a dominar la moralidad intramundana, ayudó a construir ese poderoso mundo del sistema económico moderno, vinculado a condiciones técnicas y económicas en su producción mecánico-maquinista, que determina hoy, con una fuerza irresistible, el estilo de vida de todos los individuos que nacen dentro de esta máquina —y no sólo de los que participan directamente en la actividad económica— y que, quizá, lo determinará hasta que se consuma el último quintal de combustible fósil. (Weber, 2004:233, subrayado original).

De este modo, la episteme religiosa de corte protestante calvinista en occidente, o más bien su *ethos* respecto al trabajo, es un saber que se impuso, no necesariamente como una práctica religiosa para todos sus miembros, pero sí como un estilo de vida más profano, de prosperidad y consumo material ligado al afán de lucro por parte de la clase burguesa y sus diversos estratos (financiera, empresarial, terrateniente, comercial, política, etc.), por la profesionalización del trabajo material que oculta sus raíces espirituales de origen hasta el olvido.

Según la opinión de Baxter, la preocupación por los bienes externos sólo tendría que ser como «un abrigo liviano, que se puede quitar de encima en todo momento», sobre los hombros de sus santos. Pero el destino ha convertido este abrigo en un caparazón duro como

el acero. Al emprender el ascetismo la transformación del mundo y al tener repercusión en él, los bienes externos de este mundo lograron un poder creciente sobre los hombres y, al final, un poder irresistible, como no había sucedido nunca antes en la historia. Hoy el espíritu de ese ascetismo se ha salido de ese caparazón, y quién sabe si definitivamente. (Weber, 2004:233-234).

La frase “un caparazón duro como el acero”, en la traducción al inglés de Parsons de la *Ética protestante* de Weber es *iron cage*, que inspiró a Mitzman (1976) a considerar que los logros alcanzados por el sistema capitalista son una jaula de hierro que parece de oro, pero que coarta la libertad de los individuos que le habitan, y de la que difícilmente se podrá salir.

La gran paradoja de lo dicho estriba en lo siguiente: si bien la *tekhné* contribuyó a la emancipación del estadio animal de la especie humana, construyendo un sistema artificial como la cultura y sus diversos saberes sistematizados (*epistemes*), este universo simbólico una vez que es practicado socialmente, tiende a ser “una naturaleza, pero paradójicamente una *naturaleza* cultivada, una cultura convertida en naturaleza, una gracia y un don” (Bourdieu, 1969:88-89). Y de la manera como la *tekhné* permitió trascender de la primera naturaleza (*physis*) hacia el subterfugio cultural con sus diversas *epistemes*, hace falta trascender la transcendencia alcanzada, ir más allá de los límites que nos imponen los logros obtenidos. Hace falta otro tipo de saber que permita no sólo darle un sentido a la existencia humana, sino un sentido digno.

A modo de conclusión: la necesidad de la enseñanza y el aprendizaje de una filosofía práctica

Uno de los comentarios de partida en este trabajo fue la mención de la crítica hecha hacia la filosofía: se le ve como una actividad con saberes inútiles al contrastarla con otras más prácticas y productivas. Pero este tipo de opiniones no hacen sino manifestar una abierta ignorancia sobre la filosofía y sus alcances. La *tekhné* es un saber cómo hacer las cosas de manera sistemática, un *know how* procedimental, operativo donde el que lo aplica tiene el control de las cosas. La *episteme* es un *know that*, conocimiento teórico-especulativo sobre el mundo y lo que en él acontece. Pero hay un saber más que resuelve el problema planteado por Tolstoi y mencionado por Weber (1999:101): “La ciencia carece de sentido puesto que no tiene respuesta para las únicas cuestiones que nos importan, las de qué debemos hacer y cómo debemos vivir”. Es el saber *phronético* (*phrónesis*) que se aplica a situaciones de la vida referidas a saber qué hacer en cuestiones de índole moral, un *know what* que están imposibilitados de impartir los dos saberes anteriores. El siguiente cuadro basado en Gadamer (1993b:378-414) permite ver sus generalidades.

TIPO DE SABER	<i>Tekhné</i> Saber cómo (Know how)	<i>Episteme</i> Saber que (Know that)	<i>Phrónesis</i> Saber qué (Know what)
RACIONALIDAD	Instrumental	Discursiva	Axiológica
SENTIDO	Utilitarista	Inteligibilidad sobre el mundo	Dignificación sobre la vida
	Es un saber cómo producir	Es un saber proposicional	Es un saber cómo actuar, un saberse
	Tiene normas y procesos fijos	Sus reglas varían dependiendo del tipo de saber especializado	Se aplica dependiendo de cada situación
	Se puede enseñar de manera explícita	Es hipotético, no siempre demostrable	Se forja <i>en</i> la experiencia y <i>para</i> la experiencia
	Se puede olvidar si se deja de practicar	Es discutible en las pretensiones de verdad de sus proposiciones	No se puede olvidar pues es constitutivo del ser
	Es demostrable por sus resultados	Sus enunciados son provisionales y enseñables	Cada evaluación depende de cada situación
	Se aplica a fines forjados de antemano	No siempre es un saber aplicable	Se aplica a medios y a fines
	Se orienta al control y la utilidad de las cosas	Se orienta a la explicación racional del mundo	Se orienta a prácticas morales dignificantes

El saber tékhné

En términos generales es un saber acerca de cómo producir cosas útiles de manera práctica; es un *saber cómo* (know how) en tanto que focaliza los procedimientos al tener normas y métodos fijos. Por ello, una de sus ventajas es que se puede enseñar de forma explícita, de lo que se deriva una gran confianza en los procesos de enseñanza estandarizados. Una manera de objetivar este saber es a través de manuales que rigen y orientan las prácticas.

En el nivel más elemental, es un saber propio del sentido común y del hombre práctico para resolver situaciones prácticas, pues se adquiere en la experiencia y se afianza con la repetición. En otro nivel más elevado es un saber acumulado, sistematizado y probado.

El “éxito” de este saber reside en el apego a las recomendaciones de los manuales y los instructivos, no siempre se mide por los resultados. La educación moderna institucionalizada suele medirse por el apego o desapego a las sugerencias

y los procedimientos. No es de extrañar que este tipo de saber en el campo educativo sea el más aceptado en la dimensión administrativa de los actos educativos, y desde ésta tienden a imponerse su lógica y sus intereses a las demás dimensiones que confluyen en la educación escolarizada.

Sin embargo, el relativo “éxito” conlleva también sus desventajas en variados niveles. Por ejemplo, un programa de posgrado con orientación a la investigación educativa en México es susceptible de ser bien valorado y, por lo tanto, acreditado por las instancias correspondientes si ha cumplido con una serie de “evidencias” o “portafolios de evidencias” que en fondo sólo son manejadas como un *check list* que a manera de inventario se complace con verificar la presencia o la ausencia de los aspectos a verificar, no necesariamente sus contenidos formales, los métodos de transmisión, ni mucho menos sus efectos en quienes supone haber “formado”.

Por ejemplo, los programas educativos institucionales se contentan con tratar de abatir la deserción escolar, el ausentismo y el burocratismo que (al menos como ocurre en México y seguramente en otros países) hoy prácticamente regala los títulos y los grados académicos a diestra y siniestra con el menor esfuerzo por parte de los estudiantes, quienes de antemano saben que será difícil reprobarlos a menos que haya faltas verdaderamente graves que lo ameriten. Al producir a un posgraduante que ha concluido con sus créditos, ahí suele terminar la “responsabilidad” de la institución educativa, endosando lo que sigue al graduado. Una vez egresado el estudiante del programa educativo, la institución no tiene ni la responsabilidad ni los medios efectivos de constatar cómo están siendo aceptados por la sociedad aquellos a quienes pretendió formar (salvo por laxos programas institucionales de seguimiento de egresados), y todo parece indicar que no le interesa este asunto de forma seria bajo el eufemismo de la autonomía de sus egresados fuera de la institución.

Si parece un panorama negro el presentado es porque el saber *tekhné*, una vez enseñado, no garantiza que se haya incorporado exitosamente en el educando, pues es un conocimiento susceptible de ser olvidado si no se le practica de forma continua. ¿En qué porcentaje se ratificará la misma calificación numérica alcanzada por aquellos estudiantes que en la preanunciada aplicación de un examen parcial obtuvieron la nota más alta si tres meses después se les volviese a aplicar sin previo aviso? Es muy probable que no todos obtengan los mismos resultados iniciales.

En el contexto áulico el saber *tekhné*, al justificarse por el pase de lista de sus objetivos pero no necesariamente por sus resultados efectivos, una vez obtenidos aquéllos, es posible que se dejen de manera marginal estos últimos para seguir con el programa preestablecido pues el show educativo y la simulación del acto pedagógico deben continuar. Si el fin era realizar un examen al grupo en cuestión, una vez aplicado éste se va hacia el siguiente objetivo. Se tiene control de los procesos, no necesariamente de los resultados. Una educación orientada por este saber está condenada a la instrumentalidad de los procesos y a la irreflexión de sus resultados. Por ello Habermas (1990:9) menciona que el Positivismo, paradigma en el que la *tekhné* es la más fuerte apuesta, es la negación de la reflexión. Hay una lógica desde la que se opera, sí, pero paradójicamente convertida en una absurda racionalidad.

El saber episteme

Se caracteriza por una racionalidad discursiva, orientada por un cúmulo de explicaciones sobre el mundo tanto natural como social. Estas explicaciones no son siempre compatibles. Por su carácter teórico suele ser fuente de intensas disputas con el mezquino propósito de imponer su verdad, que es siempre provisional por ser especulativa y relativa, ligada a los intereses de quienes la propagan.

Es el tipo de saberes variados sobre la realidad, un *saber que* (know that) del que, en el caso más elemental, funciona más como una serie de cápsulas informativas del tipo “¿sabía usted que sus ojos en realidad carecen de color?”, y de cosas por el estilo que dan un tinte de (pseudo)intelectualidad a quien lo ostenta.

En el caso más serio, la ciencia moderna y sus cambiantes teorías encarnan estos saberes proposicionales. Y digo que son cambiantes porque sólo describen parte de la realidad total que pretenden enunciar. En las ciencias de la naturaleza en un momento dado dominó la creencia de que todo el cosmos giraba alrededor de la tierra al ser el lugar en el que el Dios creador había puesto especial atención para ahí depositar al único ser hecho a su imagen: al hombre. Por supuesto que me estoy refiriendo al sistema cósmico concebido por Ptolomeo, donde confluían indistintamente la astronomía, la mitología, la astrología y la religión, hasta la llegada de Nicolás Copérnico quien se atrevió a pensar de manera divergente al modelo teórico-explicativo dominante.

También las ciencias sociales son proposicionales, especulativas, no necesariamente verídicas en sus enunciados. En este mismo trabajo se incluyeron dos visiones consideradas como opuestas para la explicación sobre el surgimiento de las sociedades industriales de tipo capitalista: el materialismo histórico que pone el acento en el desarrollo de las tensiones entre explotadores y explotados (burguesía y proletariado, en el caso del modo de producción capitalista), entendidas como luchas de clases sociales, mientras que la visión de Max Weber, tachada de idealista, focaliza la dimensión de las creencias religiosas, los valores morales y éticos del protestantismo intramundano capaces de producir un *ethos* burgués de corte capitalista. Ambas posturas, antes que excluyentes en principio, son complementarias sobre el mismo fenómeno a explicar. Sólo mentes con madurez intelectual como la de Pierre Bourdieu (1930-2002), pueden asegurar la complementariedad de posturas en apariencia antagónica.

La racionalidad discursiva que caracteriza a este tipo de saberes epistémicos promueve más una lucha lingüística al interior de las especializaciones y subespecializaciones, que una concordia amistosa entre colegas, sobre todo cuando está de por medio la gloria, el honor, el prestigio y las ganancias económicas que de ellas se derivan. Así es comprensible que mientras que en una época no muy lejana se enseñaba en las aulas que Plutón era un planeta, ahora por un decreto arbitrario se diga (y así se enseñe) que no lo es. Cuando el arqueólogo Ken Dark (Biblical archaeology society, 2015) asegura haber hallado los vestigios verdaderos de la casa donde Jesús vivió con su familia en la aldea de Nazareth obedece más a una búsqueda de notoriedad por las ganancias ya mencionadas: a dos mil años de distancia ¿es posible asegurar que *esa* era la casa donde pasó Jesús su infancia y no la de otro personaje de la aldea?

Y en este plano no importa tanto lo que se dice (genuino o no) sino *quién* y desde *dónde* lo dice. En efecto, una “verdad” científica enunciada desde una universidad latinoamericana como la de Honduras o Ecuador no tendrá las mismas posibilidades de impacto ni el mismo recibimiento si lo propio es dicho por algún profesor de Cambridge o de Harvard. Ahora bien, si la lucha por imponer una verdad científica se da entre dos universidades prestigiosas en ello estriba el carácter provisional de tal verdad. Pierre Bourdieu (1990: 48) ya visualizó que “si hay una verdad, ésta es que la verdad es un objeto de lucha”.

Con esto en mente, no es difícil comprender que este tipo de saber *episteme* sea frívolo, y que lo más que se le puede pedir es que sea “ético”, pero no genuino ni mucho menos verdadero, congruente entre lo que enuncia y lo que practica. Se puede hablar de “ética” en los salones de clase sin ser éticos; se puede hablar de “inclusión” de la diversidad, y discutir acaloradamente sobre ello y en lo privado ser totalmente excluyente, como en el caso de los funcionarios al principio mencionados. Bertrand Russell solía decir: “La humanidad tiene una moral doble: una que predica y no practica, y otra que practica y no predica”. Este es el tipo de saber que se enseña en las escuelas hoy.

El saber *phrónesis*

A diferencia de los dos tipos de saberes anteriores, el saber *phronético* es un saber de prudencia y sabiduría para la vida diaria. Es un *saber qué* (know what) en momentos decisivos de las experiencias humanas. Es un saber que más que ser enunciado por proposiciones explícitas se delata por sus acciones prácticas: es un *saberse*. El ser humano es un ser vacío, en búsqueda de significación y sentido existencial (Frankl, 1991: 7). No obstante esta penosa condición, Lahire (2005: 41) citando a Pascal nos recuerda que

Nada es tan insoportable para el hombre que estar en reposo pleno, sin pasiones, sin asuntos, sin diversión, sin aplicación. Siente, entonces, su nulidad, su abandono, su insuficiencia, su dependencia, su impotencia, su vacío [...] una cosa tan simple como un billar y una bola que él empuja, alcanzan para entretenerlo.

Pero la *phrónesis* sobrepasa la pesquisa de sentido existencial más allá de jugar con la bola de billar con la que se entretiene, y puede ir tras la búsqueda de un sentido dignificante de la vida para saber qué hacer y cómo actuar frente a situaciones morales en las que debe decidir con quién casarse, dónde trabajar, si debe o no aceptar cohecho en sus actividades profesionales, cómo reaccionar frente al embarazo no deseado de alguna hija, o la revelación (por cierto, muy de moda mediática) de la homosexualidad del hijo, etc.

A diferencia de los otros dos saberes, el saber *phronético* una vez adquirido no se olvida. El estudiante por las prisas podrá olvidar su tarea en la mesa y darse cuenta de ello hasta arribar al salón de clase, pero nunca “olvidará” salir vestido a la calle y darse cuenta a medio camino. Es un saber que, en vez de ser poseído por su poseedor, posee a su poseedor. Gadamer (1993b:381) nos recuerda que “Heidegger analizó la distinción entre *tekhné* y *phrónesis* y declaró a propósito de la frase *phroneseos de ouk esti lethe* (en la racionalidad no hay olvido): «eso es la conciencia moral»”.

Una mente educada *phronéticamente* estaría en posibilidad de elegir, no entre lo bueno y lo malo, sino entre lo bueno y lo mejor, pues es un saber que en la búsqueda de sentido digno inevitablemente sobrepuja al egoísmo y al protagonismo personal teniendo en consideración respetuosa al otro con el que interactúa en las actividades cotidianas.

Es este ideal de la filosofía práctica lo que me parece válido para nuestras ciencias del espíritu (incluso cuando éstas no lo saben), y tal vez también, en todos los sentidos, para nuestras ciencias sociales, o incluso también para nuestras ciencias de la naturaleza. Pues la universalidad práctica que reside en el concepto de racionalidad nos incumbe por completo. Ella puede otorgar, y también para el querer saber teórico, que como tal, no conoce limitación alguna, la instancia otra y más excelsa, de la responsabilidad. Ésta es la lección de la «filosofía práctica» [...] La razón solicita la aplicación justa de nuestro saber y de nuestro poder; y esta aplicación está supeditada siempre a fines comunes que son válidos para todos. (Gadamer, 1993: 66)

Ante estos argumentos, ¿necesita la razón filosófica justificarse ante la razón teórica que tiende a imponerse en las aulas educativas? Al expulsar a la filosofía, la moral y la religión de las escuelas, la educación se sostiene por una razón hueca de responsabilidad y ávida de honores superfluos, de vanidad.

Si bien la *tekhné* contribuyó a trascender nuestra condición animal (de la que nunca podremos desprendernos del todo pero sí controlar) hacia una esfera artificial mediada por *epistemes* proposicionales sobre el mundo y la vida, es urgente trascender la transcendencia que nos oprime al denigrarnos. El ideal de una filosofía práctica es posible con un saber que se transmita más por el ejemplo de sus enseñantes que por sus discursos divorciados de sus prácticas cotidianas, de los que hemos tenido suficiente diría yo, hasta la náusea.

La *phrónesis* excede la pretensión del saber por el saber mismo, porque implica un saberse a sí mismo, lo que demanda de un acto moral para actuar en una situación concreta

Mientras que la *tekhné* es enseñable y aprendible y su eficiencia no depende de la clase de persona que se sea en lo moral o en lo político, ocurre lo contrario, ocurre con el saber y con la razón que iluminan y guían la situación práctica del ser humano. (Gadamer, 1993b: 159)

Es evidente que ni la *tekhné* ni la *episteme* demandan una conducta orientada moralmente, ni apelan a una responsabilidad de este nivel, pero sí una pericia operacional o discursiva, respectivamente. Pero la ausencia del actuar moral y de responsabilidad trae sus consecuencias y cobra con creces el derecho de piso.

Los recientes casos de plagio académico en México (incluido el del presidente Enrique Peña Nieto) revelan la liviandad y la falta de compromiso y seriedad de los procesos de revisión, evaluación y dictaminación respecto a productos académicos, además de poner en duda el prestigio y la honorabilidad de los involucrados. Es de llamar la atención el caso del ex coordinador de la Maestría en Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Rodrigo Núñez Arancibia, adscrito al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) quien, tras haber sido acusado públicamente de plagio por investigadores estadounidenses, fue sometido a escrutinio e incurrió en

esa falta con los trabajos de al menos diez académicos entre 2004 y 2015 (El Universal, 2015). ¿Por qué tanto tiempo en detectar estas prácticas?

Y mencioné que es de llamar la atención por ser un extranjero haciendo estos fraudes en México ¿Por qué ha ocurrido en este país? Porque las instituciones educativas bajo la connivencia de organismos evaluadores como el CONACyT, al ser sólo revisores con listas de cotejo, todo parece indicar que no requirieran revisar contenidos. ¿Era necesaria la denuncia pública por parte de los investigadores estadounidenses para sancionar al plagiario y quitarle el grado y darlo de baja del SNI? ¿Qué hay de la directora de tesis y el comité que le aprobó su trabajo con el que obtuvo el grado? ¿Y de los revisores de los comités de revistas donde publicó otros trabajos igualmente plagiados? ¿Y de los evaluadores del CONACyT que le aceptaron y refrendaron como SNI? ¿Será el único caso de este tipo en México? Seguramente no, pero no han sido denunciados públicamente. Entre otras causas, esto es resultado de lo que podría llamarse *fariseísmo académico*, referido a la práctica escolar de los profesores por mandar a hacer a sus alumnos lo que ellos no hacen, como el ser éticos y originales y ellos no serlo.

El saber phronético posibilita una filosofía práctica al poner en la mesa de reflexión el qué hacer en el sentido de búsqueda de lo correcto ¿Por qué apelar también a la religión como práctica que catapulte la *prhónesis*? Al menos la versión descrita acerca de Jesús de Nazareth en los Hechos de los apóstoles capítulo uno en su primer verso, el escritor Lucas advierte que relatará sobre “las cosas que Jesús comenzó a *hacer y a enseñar*”, de lo que se deduce que se aprende mejor cuando el enseñador hace lo que enseña.

Referencias

- Aristegui Noticias. (2015). *Peña Nieto viajó a Reino Unido con 200 personas: 'The Huffington Post' (nota y fotos)*. Recuperado el 14 de octubre de 2016, de:
<http://aristeguinoticias.com/1003/mexico/pena-nieto-viajo-a-reino-unido-con-200-personas-the-huffington-post-nota-y-fotos/>
- Aristóteles (1994). *Metafísica*. Madrid: Editorial Gredos.
- Berger. P. (1971). *Introducción a la sociología*. México: LIMUSA.
- Berger, P., y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Biblical archaeology society. (2015). *Has the Childhood Home of Jesus Been Found? Jesus' home in Nazareth*. Recuperado el 14 de octubre de 2016, de:
<http://www.biblicalarchaeology.org/daily/biblical-sites-places/biblical-archaeology-sites/has-the-childhood-home-of-jesus-been-found/>
- Bourdieu, P. (1969). Condición de clase y posición de clase. En Barbano, F., Barthes, R., Bourdieu, P., Burgeli, O., Dumazadier, y Hymes, D. *Estructuralismo y sociología*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo-CONACULTA.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Cassirer, E. (1968). *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cerón, U., Torquemada, A., y Ponce, C. (2015). De las evaluaciones particulares a los perfiles generales. Más allá de los dictámenes en investigación educativa. *Aposta Revista de ciencias sociales*, 66, 148-178. Recuperado el 14 de octubre de 2016, de:
<http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/uceron1.pdf>
- Comenio, J. (1998). *Didáctica magna*. México, Porrúa.
- Durkheim, E. (1987). *La división del trabajo social*. México: AKAL.
- Dussel, E. (1984). *Filosofía de la producción*. Bogotá: Editorial Nueva América.

- El Universal. (2015). *Retira Colmex grado de doctor a plagiarlo*. Recuperado el 14 de octubre de 2016, de: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/cultura/2015/07/11/retira-colmex-grado-de-doctor-plagiario>
- Engels, F. (1982). *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. México: Cruzosa.
- Gadamer, H. G. (1993). *Elogio de la teoría. Discursos y artículos*. Barcelona: Península.
- Gadamer, H. G. (1993b). *Verdad y método I*. Salamanca. Ediciones Sígueme.
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Argentina: Taurus.
- Habermas, J. (1996). *Ciencia y técnica como "ideología"*. México: REI.
- Hobbes, T. (2005). *Leviatán*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Lahire, B. (2002). *El Trabajo Sociológico De Pierre Bourdieu. Deudas y Críticas*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Luengo, J. (1998). *Zubiri y Kant*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Marx, K., y Engels, F. (2011). *Manifiesto del partido comunista*. México: Fontamara.
- Mitzman, A. (1976). *La jaula de hierro: una interpretación histórica de Max Weber*. Madrid: Alianza editorial.
- Razón. (2015). *Yo gran jefe Toro Sentado*. Recuperado el 14 de octubre de 2016, de: http://www.razon.com.mx/spip.php?page=columnista&id_article=261708
- Reguera, I. (1994). Introducción. En Wittgenstein, L., *Observaciones sobre los colores*. Barcelona: IIS-UNAM- Paidós.
- Revista Sexenio (2011). *Afirma Carlos Talavera que indígenas huelen feo*. Recuperado el 14 de octubre de 2016, de: <http://www.sexenio.com.mx/articulo.php?id=11910>
- Segura, S. (1998). *Lexicón [incompleto] etimológico y semántico del latín y de las voces actuales que proceden de raíces latinas o griegas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Spitzer. (2015). *¿Qué es el infrarrojo?*. Recuperado el 14 de octubre de 2016, de: http://legacy.spitzer.caltech.edu/espanol//edu/learn_ir/
- WACQUANT, L. (Coord.). (2005). *El misterio del ministerio. Pierre Bourdieu y la política democrática*. Barcelona: Gedisa.
- Weber, M. (1999). *El político y el científico*. México: Ediciones Coyoacán.
- Weber, M. (2004). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Zubiri, X. (2004). *Inteligencia sentiente*. España: Tecnós.