



Maria Clemencia Castro (m.g), Luz Marina Caicedo, Carlo Federici (m.g), Berenice Guerrero (m.g), una amiga de Luz Marina.

La crítica al "cientificismo" y al "positivismo"

- **Resumen**

El presente artículo analiza desde la perspectiva de la tradición filosófica de los fundadores de la Teoría Crítica, dos temáticas centrales en las primeras obras del Grupo de Investigación Educativa de la Universidad Nacional: la " crítica al cientificismo y al positivismo Se considera que una perspectiva que enfatiza en la sola clave pragmática o comunicativa de la teoría social de Habermas, podría eclipsar esa tradición. En consecuencia, antes que un análisis pedagógico- educativo , aquí se ofrece una aproximación crítico- filosófica a un período de la producción de la obra del grupo señalado.

- **Abstract** (Traducido por David Atwood)

The article presented here analyzes two central themes in the first works of the Educational Research Group of "La Universidad Nacional", "scientism" and "positivism", from the perspective of the philosophical tradition of Critical Theory's founders.

It will be considered that a perspective which places emphasis only on the pragmatic or communicative code from the social theory of Habermas, would eclipse that tradition. Consequently, a combined critical-philosophical analysis is offered here, during the pre-production period of the work from this distinguished group.

- **Résumé** (Traducido por Janeth Ma. Ortiz)

Ce texte analyse, du point de vue de la tradition philosophique des fondateurs de la théorie critique, deux sujets centraux dans les premiers ouvrages du Groupe de recherche éducative de l'Université "Nacional de Colombia "la critique du scientisme et du positivisme". On considère qu'adopter une approche n'étant fondée que sur une clé pragmatique ou communicative de la théorie sociale d'Habermas pourrait éclipser une telle tradition philosophique. En conséquence, plutôt qu'une analyse pédagogique-éducative, nous trouvons dans cet article une approximation critique-philosophique d'une certaine période dans la production de ce groupe.

La crítica al "cientificismo" y al "positivismo" en la obra del Grupo de Investigación Educativa de la Universidad Nacional: una mirada desde la teoría crítica

Miguel Ángel Gómez Mendoza¹

Palabras clave: emancipación, dialogo, razón instrumental, racionalidad, ilustración *Key Words:* emancipation, dialogue, instrumental reason, rationality, enlightenment.

Introducción

Una de las preocupaciones en el campo de la educación en nuestro país ha sido la producción de nuevos sentidos sobre la pedagogía, este empeño ha buscado otorgarle un espacio y una identidad al trabajo teórico sobre la pedagogía y la educación en los ochenta la producción de un nuevo sentido de la pedagogía fue el "lugar" central desde donde se generaron estrategias y perspectivas discursivas diversas en el campo intelectual de la pedagogía (Díaz: 1993, p. 179). Una de esas perspectivas es la del "Grupo de Investigación Educativa de la Universidad Nacional", constituido por los profesores Carlos Augusto I lernández, Antanas Mockus, José Granés, Jorge Charum, María Cle-mencia Castro; inicialmente fue organizado bajo la dirección del profesor Cario Federici Casa y dirigido posteriormente por Antanas Mockus.

¹ Facultad de Educación. Universidad Tecnológica de Pereira.
Dirección del autor: jchever@interco.net.co

La producción teórica del Grupo, tiene diversas fuentes de inspiración; y como ya lo decía el mismo Mockus, en uno de sus escritos "La misión de la Universidad": No he mencionado a lo largo de la exposición las fuentes teóricas en las que de una u otra manera me he apoyado. Se encuentran en dos de los más importantes filósofos alemanes actuales: en Jurgen Habermas, continuador y renovador de la llamada Teoría Crítica de la Escuela de Francfort, y en Hans-Georg Gadamer, quien en el contexto de la filosofía alemana ha revitalizado la hermenéutica. En algún grado me he valido también de los aportes de la sociolingüística de Basil Bemstein. En todos los casos he acudido a elementos básicos de la teoría de estos autores y no a trabajos de ellos específica y explícitamente referidos a la problemática de la Universidad (con excepción de un artículo de Habermas intitulado **Mutaciones sociales de la formación universitaria**, en la que encontré elementos decisivos para el aparte sobre **La cientifización de las profesiones**² y en el que se encuentran indicaciones relevantes para desarrollar la idea de una formación que enseña a vérselas con lo particular). Además es claro que he retomado aquí algunas de las elaboraciones del Grupo de Investigación Educativa fundado por el profesor Cario Federici Casa; sin embargo debo aclarar que muchas de las ideas aquí expuestas no han sido discutidas o reelaboradas en el interior del Grupo y por lo tanto no lo compromete como tal. (Mockus: 1995a, p. 53).

Por lo pronto, cabe anotar que no solamente el uso de algunas categorías de la Teoría Crítica de Jurgen Habermas, definen la perspectiva argumentativa del Grupo. "Entre las posiciones teóricas básicas que han contribuido como fundamento para la inspiración de este Grupo y para el planteamiento de los principios básicos que orientan sus posiciones teóricas en el campo intelectual de la educación y en el campo pedagógico, se encuentran la Teoría Crítica- la cual ocupa un papel central en su orientación-, la Teoría de los códigos lingüísticos de Bernstein y los textos epistemológicos de Bachelard" (Díaz: 1993, p. 183); inclusive, se puede citar en este contexto un

2 Aquí Mockus tiene en mente dos trabajos de Habermas, publicados en *Teoría y Praxis. Estudios de filosofía social*. Tecnos. Madrid. 1987: "La transformación social de la formación académica" y "Democratización de la enseñanza superior: ¿politización de la ciencia?", páginas 335-350 y 351-359, respectivamente.

Fragmento de la introducción a una de las obras fundamentales del grupo, **Las fronteras de la escuela**: En el segundo capítulo "Articulación entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar", pretendemos retomar el problema de las diferencias y los vínculos entre conocimiento (y comunicación) escolar y extraescolar desde tres perspectivas, inspiradas en Habermas, Bernstein y Wittgenstein. (Mockus [et al], 1994: 7).

Entonces, es posible sugerir una mirada más relativa y menos enfática que la presente en la afirmación que hace Mario Díaz, cuando escribe que la "**reconceptualización habermasiana**" del grupo en cuestión "expresa en el campo de las representaciones discursivas un empeño por mirar desde el ámbito de la **Teoría Crítica** los límites y perspectivas de lo pedagógico" (Díaz: 1993, p. 179. Negrillas mías).

Sería mejor decir, que el Grupo ha hecho entre otras cosas, una amplia reconceptualización de algunas categorías de la Teoría Crítica en Habermas. Esta puntualización no es gratuita, al contrario, va a definir la orientación y la identidad de esta contribución.

De algún modo, en las preocupaciones temáticas del Grupo, reina cierta continuidad, lo que sucede es que desde sus primeros trabajos, "Límites del cientificismo en educación" (1984), pasando por "Lenguaje, voluntad del saber y calidad de la educación" (comunicación con sentido: condición para articular la primaria, vida y tradición escrita) conocido en 1987, hasta llegar a "Las fronteras de la escuela", 1994³, se ofrece un número grande sugerencias, algunas de las cuales reciben posteriormente un amplio desarrollo, otras se enfocan desde nuevas

3 Me limito a citar los que podrían ser los trabajos de síntesis, que establecen límites o mojones teóricos en la producción del grupo. Sin embargo, es importante agregar estos otros: "Puntualizaciones a la reforma curricular" (Educación y Cultura, No. 4.1985. Pp. 6-10. Bogotá); * La reforma curricular en el área de las matemáticas" y "Las ciencias naturales en la reforma curricular", ambos publicados en Educación y Cultura, No. 9. 1986. Pp. 10-15 y 15-24. Bogotá, respectivamente;" Conocimiento y comunicación en las ciencias y en la escuela" (Educación y cultura. No. 8.1986. Pp. 22-29. Bogotá);

"Un criterio de calidad" (Educación y Cultura. Congreso pedagógico nacional. Memorias. Octubre.

1987. Pp. 68-72. Bogotá); o los artículos a título individual que publicó por ejemplo Carlos Augusto Hernández:

"La reforma curricular: cientificismo y taylorización" (Educación y Cultura. Número 2.

1984. Pp. 35-42. Bogotá), o los de Antanas Mockus: "Movimiento pedagógico y defensa de la calidad de la educación pública" (Educación y Cultura. No. 2.1984. Pp. 27-34. Bogotá); "Formación / básica y actitud científica" (Educación y Cultura. No. 17.1989. Pp. 11-16, Bogotá).

perspectivas. En otras palabras, la tarea intelectual del grupo se caracteriza por sumar, más que por sustraer; por intentar integrar, más que por eliminar.

En este orden de ideas, un lector que se enfrente a la amplia producción del Grupo, podría hallar, entre otros, un gran tema que recorre con mayor intensidad, como se verá en los primeros escritos, a manera de hilo conductor e integrador, hablamos de la **crítica al cientificismo y al positivismo**.

Pero surge una cuestión: ¿Cuál criterio se debe elegir en este caso para abordar la interpretación?. Digamos desde ahora, que aquí no se ofrece un balance crítico- pedagógico del trabajo del Grupo o de alguno de sus fragmentos; como lo han hecho Mario Díaz (1993, pp. 179-189) o Jorge Gantiva en su artículo " El movimiento pedagógico en Colombia"⁴; mi pretensión es intentar un ejercicio de contextualización de algunas de las categorías empleadas por el Grupo en el marco de la tradición filosófica de la Teoría Crítica.

En mi opinión, cuando se dice que una de las fuentes de inspiración del Grupo es la Teoría Crítica, se tiende a hacer una interpretación de la misma en clave pragmática o comunicativa, que tiende a " ocultar " el interesante proceso de continuidad y ruptura que caracteriza la obra habermasiana en el contexto de la tradición filosófica cultivada por los miembros de la denominada Escuela de Franfort o los representantes

4 El autor considera que la orientación del grupo « confluye en la noción de pedagogía como "acción comunicativa " o bien como método de la "enseñanza científica". Esta orientación del discurso pedagógico está referida al lenguaje como determinante de la vida social; insiste en una escuela centrada en la comunicación con sentido que independientemente de la situación, construye la verdad" (Educación y Pedagogía. No. 12. 1987.Pp. 56. Bogotá).

5 Cuando se habla de Escuela de Franfort me refiero a los "Indiscutibles: Max Horkheimer, que ejerció las funciones de director durante el más largo y productivo período del Instituto; Theodor Wiesengrund Adorno, Herbert Marcuse y Jurgen Habermas. Los Tres primeros pertenecen a la llamada primera generación de la Escuela de Franfort, mientras que J. Habermas constituye el más claro representante de la joven generación, con la que cabría relacionar nombres como A. Schmidt, H. Schweppenhauser, H. Schnadelbach, A. Wellmer, O. Negt, Claus Offe y, en cierta medida, K. O. Apel." (Adela Cortina. Crítica y utopía: la Escuela de Franfort. Editorial Cíncel. Madrid.1992. P. 36. Para una presentación que "hila" muy fino en las relaciones entre sus integrantes, véase el extraordinario artículo de Axel Honeth. "Teoría Crítica". En: Antony Giddens, Jonathan Turner y otros. La teoría social hoy. Alianza Editorial-Consejo Nacional para la Cultura y las artes.México. 1990.Págs. 445-488.

do la Teoría Crítica⁵. ¿Qué podría justificar tal pretensión?: una adecuada reconceptualización, uso o reconfiguración, de los conceptos, categorías de un discurso a otro (de la teoría social crítica al campo de pedagógico-educativo, en este caso) no está exenta del peligro de cierto "vaciamiento" del sentido de la perspectiva originaria. Por lo tanto, nos atrevemos a decir que, en ocasiones, el horizonte crítico-filosófico e histórico de la Teoría Crítica no aparece plenamente reconocido creando impresiones parciales y fragmentarias de la misma para el lector de los trabajos del grupo de marras.

Antes de entrar propiamente en el asunto, me parece oportuno, avanzar una breve periodización conceptual, quizás arbitraria y esquemática, de la obra del grupo que nos ocupa, con el ánimo de situar algunos puntos analíticos de reflexión.

La lectura de los trabajos permite inferir un conjunto de preocupaciones que proporcionan identidad teórica al Grupo, lo que les ha permitido una amplia y vigorosa participación en los debates y controversias sobre la pedagogía y la educación en Colombia. El contexto histórico de fondo inicial lo constituye la coyuntura de la reforma curricular y la presencia del denominado movimiento pedagógico. Estos dos acontecimientos, ubicados en la década del ochenta, constituyen la arena de la polémica y la disputa entre diversos actores (maestros, intelectuales de la educación) y las políticas educativas del Estado colombiano.

Un primer momento, tiene que ver con la crítica a la razón o racionalidad instrumental de la reforma curricular señalada, a los límites de sus métodos y sus técnicas que se objetivan en el diseño instruccional, y a las bases tecnocráticas, **cientificistas y positivistas** que legitimaban la denominada tecnología educativa como estilo y manera de asumir el aprendizaje y el conocimiento en general. Como se mostrará, la **crítica al científicoismo y la creciente positivización del conocimiento**, además del accionar educativo, no le fueron nada ajenos al Grupo. En este escenario se inscriben dos de sus trabajos fundamentales: en primer lugar, "Tecnología educativa y taylorización de la educación" (1983), si bien escrito por Antanas Mockus, el Grupo parece identificarse con su contenido; y en segundo lugar, el que

para algunos constituye su manifiesto fundacional: "Límites del cientificismo en la educación" (1984).

"Qué es lo que encontramos en el diseño instruccional ?, Que el trabajo se ha subdividido en una serie de pequeñas tareas que se han estandarizado estas tareas, que, idealmente, todos los maestros deberían implementar en la misma forma de currículo. Independientemente de las expresiones de buena voluntad sobre la participación, la elasticidad y la apertura de las cuales se habla explícitamente en las introducciones y en los objetivos de los nuevos programas, lo que se pretende en últimas es una estandarización de la actividad de los maestros (sobre la base de una subdivisión minuciosa del trabajo de la enseñanza en átomos-objetivo-actividad-evaluación) que los convierte en simples ejecutores de lo que otros han pensado....Lo que supuestamente ha ocurrido es una modernización, una cientifización del proceso de enseñanza. " (Hernández: 1984, p.36).

En un segundo momento, se podría inscribir el conjunto de trabajos alrededor del conocimiento y la comunicación en las ciencias y en la escuela, que se concretarán en el informe de investigación que lleva un título que es bien dicente: "Las fronteras de la escuela. Informe proyecto: Articulación entre conocimiento común y conocimiento escolar y sus implicaciones sobre la formación de la voluntad de saber y la relación del alumno con las formas de conocimiento racional propias de las matemáticas y las ciencias naturales" (1994).⁶

"En la escuela se accede a conocimientos que no se adquieren fácilmente fuera de ella. Además, en ella se conoce de un modo distinto a como se conoce la vida de todos los días. La calidad de la educación no se reduce en modo alguno a sus resultados (y menos aún a lo que miden las pruebas ICFES). La calidad de la educación es fundamentalmente la calidad del conocimiento y de la comunicación que ella posibilita diariamente. La escuela abriga y cultiva ciertas formas de conocimiento y de la comunicación que

⁶ Cfr: la reseña crítica de Tamayo, Alfonso (1994). "Las fronteras de la escuela" (Reseña del libro Las Fronteras de la Escuela). En: Revista Educación y Pedagogía. Números 12-13. Segunda Epoca. Volumen 6. Segundo semestre de 1994. Primer semestre de 1995. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Páginas 368-381.

ella posibilita diariamente. La escuela abriga y cultiva ciertas formas de conocimiento y de comunicación emparentadas con las de las ciencias en varios aspectos: su desprendimiento con respecto a la experiencia inmediata, su énfasis en relaciones de tipo universal y su dependencia de una argumentación que se somete a crítica y que por lo general se apoya en el lenguaje escrito (impreso). Por ello el trabajo diario, así como sus efectos más importantes a largo plazo, pueden juzgarse más que por la cantidad o novedad de los contenidos, por el grado de acceso al dominio de esas formas de comunicación y de conocimiento" (Mockus y Charum:1986, P- 22).

A mi juicio, se puede hablar de un tercer momento que cohesionaría el conjunto de pronunciamientos teórico-administrativos sobre la llamada Reforma Académica de la Universidad Nacional, si bien, el grueso de los trabajos se firman a título individual, estos pueden identificar con facilidad sus coincidencias con la propuesta pedagógica-educativa del Grupo. Citamos aquí, los trabajos de Mockus: "La misión de la universidad", "Presupuestos filosóficos y epistemológicos del privilegio del curriculum" , "Anfibios culturales", "El lugar de la pedagogía en las universidades"; también, el trabajo de Carlos Augusto Hernández "Una nueva etapa de la reforma académica: la reforma de los postgrados y el impulso de la investigación"; y el que escribe José Granés con Antanas Mockus: "La evaluación de los postgrados en la Universidad Nacional"⁷. Es posible anotar que la categoría que cohesiona la producción de este período sería la de **racionalidad** (comunicativa), y como es sabido esta correspondería más al giro "comunicativo" de la Teoría Crítica en Habermas. Un ejercicio de aproximación a este concepto, desde las pretensiones que he planteado, supera los límites de mi escrito por su amplitud y complejidad.

7 Con excepción del primer trabajo de Mockus (publicado en el volumen Planteamientos y reflexiones alrededor del currfculo en la educación superior. Serie: Memorias de eventos científicos colombianos. Número 58. Icfes. Bogotá.), el resto se recogieron y divulgaron en el volumen Reforma Académica. Documentos. Universidad Nacional. Vicerrectoría Académica. Comité de programas curriculares. Bogotá. 1995. Quizás todavía esté por hacerse una evaluación de los supuestos y las consecuencia de esta reforma. Pero al margen de las valoraciones que ello implique, se reconoce la capacidad y tenacidad del grupo de traducir en acciones político-académicas los supuestos conceptuales.

"Límites del cientifismo en educación": La polémica con el positivismo y la crítica al cientificismo

Se ha afirmado antes, que uno de los ejes de la problemática pedagógica que caracteriza los trabajos del Grupo, es el ámbito de la crítica al denominado cientificismo mediante una crítica epistemológica, concebida esta como una mediación reflexiva entre el desarrollo científico y del resto de la cultura:

"Abordaremos del cientificismo en el terreno de la educación con la seguridad de que lo que aquí, en este país, se ha presentado no es sino la expresión- a veces grotesca y caricatural- de tendencias universales. Nos proponemos avanzar algunas reflexiones que, al mismo tiempo que muestran la relevancia de la epistemología para enfrentar cierto tipo de fenómenos culturales ligados a la creciente importancia económica y social de las ciencias, pretenden tener un interés universal ¿es posible la reducción de la educación a la tecnología? ¿es posible una fundamentación científica del quehacer del maestro? ¿ es la investigación, comprendida como la búsqueda que- para legitimarse- asume formas y posturas propias de las ciencias positivas, el proceso cultural destinado a iluminar y orientar la práctica educativa? Estas son las tres cuestiones que queremos abordar" (Federici, Cario et al.: 1984, p. 2).

Para examinar estas tres preguntas esbozan las relaciones que se establecen entre un saber objetivante cuyo modelo son las ciencias y una práctica esencialmente cultural en el marco de la tradición filosófica que le asigna a la epistemología el examen crítico de ese saber objetivante y la actividad concreta de la enseñanza.

Los autores dividen en tres grandes apartados el documento en cuestión; el primero, se denomina "El tecnologismo en educación"; el segundo: "El objetivismo en la educación: el problema de la relación entre el quehacer del educador y la actitud objetivante propio de las "ciencias de la educación"; y el tercero: "Reflexión, conocimiento objetivo e interacción".

La primera expresión del cientificismo se analiza, en primer lugar, como la "pretensión de fundamentar científicamente un diseño

del proceso educativo, es decir como tecnología educativa (Federici et al.: 1984, p. 5- 9). Esta pretensión pone en duda las formas tradicionales de educación, la pedagogía "espontánea" del profesor, debidamente justificada desde la tradición filosófica e ideológica, y promueve formas radicalmente nuevas, estructuradas desde una fundamentación que aparece como científica. Esta científicidad provenía de cierta orientación psicológica (behaviorismo). Se trata entonces de fundamentar científicamente una reorganización completa del proceso educativo y aumentar drásticamente la eficacia del mismo; sus productos genuinos serían la instrucción programada y el diseño instruccional.

Sin embargo, esta legitimidad es puesta en entredicho, porque se considera que ella misma es un producto cultural: una imagen de la ciencia y de la científicidad socialmente imperante, en donde la hegemonía le correspondía a una imagen positivista de la ciencia fuertemente dependiente del "método" y de cierta idea de verdad. Además, la misma discusión o disputa sobre la científicidad es una clara manifestación de cientificismo, que a su vez nos permite tener su definición:

" este constituye una relación cultural específica con las ciencias, caracterizada por un desconocimiento de los límites del campo de validez de las teorías y de los procedimientos de las ciencias y por una fe irracional en el valor de cuanto logre presentarse como científico...." (Federici et al.: 1984, p. 6)

La manera como se asume la reconfiguración de la acción educativa (tecnología educativa), tiene en su base una concepción "ingenua" de la tecnología, porque ésta no es una simple aplicación de las ciencias", ella entraña una conexión más intensa que la utilización de principios o resultados científicos en procedimientos de transformación de unos insumos en un producto. Para los autores " en la tecnología prima la prefiguración-anclada en la causalidad- de lo real desde el signo (diseño), el dominio metódico de las posibilidades desde la teoría, la búsqueda sistemática de lo óptimo desde ese campo de posibilidades y la capacidad de constreñir la materialidad a plegarse .i las condiciones determinadas desde la teoría y el diseño. Esto implica, en particular, la exigencia de excluir la singularidad" (ibídem:

1984, p.7)⁸. El identificar las especificidades de las prácticas y los sentidos de la educación con una actividad instrumental conduce necesariamente a la pregunta por sus posibilidades e implicaciones: por un lado, una redefinición objetiva del papel del maestro, relegado a tareas de ejecución decididas y controladas externamente, y del otro, el problema de las implicaciones culturales del cambio drástico en la manera de concebir y representarse la educación:

"El a priori sólidamente afirmado de una determinación del comportamiento humano no puede (a menos que se entronice una consciencia escindida) dejar de afectar la autocomprensión de educadores en formación y ejercicio. Al excluirse y sustituirse-corno bastardas- una serie de explicaciones del proceso educativo (mediante nociones importantes de la autoreflexión cotidiana como "responsabilidad", "esfuerzo", y "voluntad"), el individuo queda a merced del esquema condicionador-condicionado. En otras palabras, quiérase o no, la "fundamentación" pone en marcha también una redefinición "subjetiva" del papel del maestro y una desclasificación-sustitución de las nociones mediante las cuales aquel puede identificarse y pensar ciertas especificidades de su práctica." (Ibídem: 1984, pp. 8-9).

El problema fundamental, es entonces, el de la naturaleza de la educación: ¿Es la enseñanza acción instrumental o interacción? El abordar el asunto nos lleva a interrogarnos por el papel de la reflexión, y su articulación con el conocimiento objetivante que tiene que ver con individuos concretos en situaciones concretas interactuando.

Tres características se ofrecen para "reconocer que la enseñanza es una actividad fundamentalmente interactiva y no instrumental " (Ibídem: 1984, pp. 13- 14):

Las finalidades de la enseñanza cumplen una misión orientadora sin subordinar completamente el proceso a ellas; dentro del marco de posibilidades por ellas delimitado, pueden surgir en el proceso mu

⁸ Precisamente uno de los integrantes del grupo desarrolla ampliamente el asunto: Mockus, Antanas. " Ciencia, técnica y tecnología En: Naturaleza. Número 3. Bogotá. 1984. Universidad Nacional.

chos elementos que tengan sentido por sí mismos o a la luz de otras finalidades hasta ese momento no manifiestas. En efecto, las finalidades y las intenciones no actúan tanto como " metas " externas cuanto fuentes de sentido a lo largo del proceso, incluso pueden sufrir cambios radicales durante el mismo.

La dialéctica del reconocimiento, la constitución y reconstitución permanente de las relaciones entre cada "yo" y los "otros", hace parte fundamental de todo proceso de interacción. El acuerdo sobre las finalidades entre los involucrados nunca puede garantizarse como completo o estable. Hay contradicciones, hay variaciones en los grados de compromiso, y puede haber incluso irrupción intensa de intereses hasta el momento excluidos (formas tradicionales, rituales) que la visión instrumental "ignora".

Todo proceso de interacción se acompaña de una conciencia del proceso mismo, aunque sea mínima por parte de cada uno de los involucrados. A pesar de que no siempre está muy desarrollada, existe una reflexividad que convive con la presencia de la tradición y que permite eventualmente tematizarla, relativizarla e incluso someterla a discusión.

La reflexividad que convive con la tradición se tematizará a parlo de la relación entre comunicación y educación. Veamos:

Un presupuesto fundamental en su construcción conceptual y del cual parten los integrantes del Grupo de Investigación Educativa de la Universidad Nacional, dice que en las instituciones educativas predominan - como algo que hace parte de su historia específica- las formas de interacción mediatizadas por el lenguaje. Y para desarrollarlo acuden a la opción que ofrece Habermas, según la cual "consideramos como óptimo aquel proceso de comunicación orientado hacia la comprensión y hacia una comprensión compartida que puede ir más allá de lo que es objeto de comunicación" (Federici, Cario et al. 1984: 36-44)⁹.

M Aquí el grupo sigue de cerca el artículo de Jürgen Habermas ¿What is Universal Pragmatics?, incluido on **Comunicación and the evolution of society**. Bacon Press. 1979. (pp. 1-68-208-219), en este **trabajo** Habermas ofrece una reconstrucción racional de las condiciones universales de toda comunicación.

Veamos de forma muy sintética la argumentación ofrecida. Este proceso tiene lugar cabalmente cuando las peticiones, por lo menos tácitas, de los hablantes son mutuamente reconocidas y aceptadas, aunque sea también implícitamente. Quienquiera que "actúa comunicativamente" debe necesariamente, en la medida en que desee participar en un proceso que busca alcanzar comprensión, adelantar aunque sea tácitamente las siguientes peticiones de validez: 1) enunció algo de manera **comprensible**; 2) mediante ese enunciado ofrezco a mi interlocutor **algo** que comprender; 3) ese ofrecer no me es indiferente, sino que mediante él me hago entender, es decir, me manifiesto; 4) mi enunciado está dirigido hacia la búsqueda de una comprensión compartida con esa otra persona que es mi interlocutor. Se reconoce con Habermas que tal tipo de comunicación plena es poco frecuente y que puede ser relevante ubicarla en el seno de una tipología de las diversas formas de interacción. Para examinar, en particular, las formas de interacción posibles en la escuela se asume que la forma de comunicación que idealmente corresponde más al carácter específico de la institución educativa (y que no excluye las otras, pero en cierto sentido debería subordinarlas) es la acción comunicativa orientada por la búsqueda de la comprensión, es decir aquella que recorre un camino en busca del tipo ideal de comunicación que se caracteriza como acción consensual directa ("las peticiones de validez se reconocen en forma aporosa y directa"). De este modo, el mutuo reconocimiento de las peticiones de comprensibilidad, verdad, sinceridad y rectitud de los hablantes se convierte en algo que debe ser buscado e incluso arduamente construido. Por el camino, una y otra vez, puede flaquear el reconocimiento de esas peticiones fundamentales hasta llegar a romperse (incluso a veces en forma definitiva) el proceso comunicativo (el "fracaso escolar puede corresponder en muchos casos a una ruptura prolongada y difícilmente superable de la comunicación"). Puede darse entonces un cambio hacia las formas de acción estratégicas, incluso "manipulativas". El recurso transitorio a éstas, por ejemplo la sustitución de la comunicación por un simple dar instrucciones, solamente se justifica mientras permanezca como propósito la búsqueda de la comprensión, es decir, mientras no esté orientado hacia fines distintos de los de la plena comunicación.

Frente a los a priori del objetivismo y el tecnologismo en materia de educación es importante destacar la diferencia entre acción estratégica y acción instrumental. La acción estratégica ("Racionalmente orientada hacia el logro de fines preestablecidos diferentes de la comprensión compartida y cuyo criterio es el éxito: es similar a la acción instrumental de la que difiere por estar orientada en relación a la acción de otros") difiere drásticamente de la acción instrumental en un aspecto fundamental: la acción estratégica mantiene una referencia en su sentido a la acción de los otros, es decir, toma en consideración la actividad del sujeto en su doble dimensión de comportamiento y sentido (el sentido que ese comportamiento posee en forma más o menos explícita para el sujeto). En cambio, en la asimilación de la enseñanza a una acción instrumental la segunda dimensión, el sentido, es sistemáticamente desconocido. Lo que se trata de "producir" ni siquiera es visto como acción humana (unidad de comportamiento y sentido); sólo es reconocido como que comportamiento.

Cuando en la formación ya alcanzada por los alumnos, existe la posibilidad de que las dificultades de comunicación sean afrontadas por una tematización discursiva de las peticiones de validez problemáticas (acción comunicativa consensual discursiva: "Las peticiones de validez se tematizan y fundamentan explícitamente"). La puesta en marcha de un proceso de comunicación, que somete a argumentación racional la validez de las peticiones que anteriormente fueron presupuestas sin tematización, es una forma de afrontar las perturbaciones de la comunicación que puede manifestarse incluso como una exigencia en las formas superiores de educación.

El carácter comunicativo de la educación implica necesariamente un reconocimiento de la posibilidad de autodeterminación de los involucrados en el proceso. Sin esta posibilidad, pierden cualquier sentido las cuatro peticiones de validez cuya presencia y reconocimiento son condiciones universales para una plena comprensión. En efecto, no es difícil mostrar cómo cada una de estas peticiones entraña posibilidades de autodeterminación. Una característica esencial de la comunicación es la posibilidad de que alguno de los hablantes opte (en forma más o menos deliberada) por enunciar algo ininteligible, o por enunciar proposiciones "vacías" que no remiten a nada-

que no pretenden comunicar nada-, o por enunciar proposiciones sin comprometerse con ellas- sin darse a conocer por ellas-, o por no pretender mediante el enunciado llegar a ninguna comprensión compartida. Al mismo tiempo cabe también la posibilidad de que el interlocutor, en forma más o menos intencional, no acepte la validez de esas peticiones, es decir considere que quien habla no se ha comprometido a enunciar algo comprensiblemente, o que en realidad no tiene qué comunicar, o que formula un enunciado sin querer darse a conocer en él- sin comprometerse con él-, o que no está realmente interesado en llegar a una comprensión compartida. Cualquiera de las opciones que se han señalado hace posible que el proceso de comunicación no llegue a la comprensión. En realidad- y esto le da su especificidad a la interacción comunicativa- ninguna coacción externa puede **forzar** al hablante a entrar en un proceso pleno de comunicación. "En la existencia de este reducto inalienable de libertad para comprometerse o no en un proceso de comunicación plena se fundamenta la afirmación de que el lenguaje es- en cierto sentido- el único poder no violento que posee el hombre" (Federici et al.: 1984, p. 43).

Se encuentran "en el texto que nos ocupa dos referencias explícitas a obras tempranas de Habermas, que se inscriben directamente en la tarea francfortiana de elaborar "una teoría de la modernización capitalista", teniendo muy claro que para hacer filosofía, es preciso valerse de saberes que puedan esclarecer el fenómeno. Asumiendo esta perspectiva interdisciplinar, los temas¹⁰ del Instituto de Investigación Social de la Universidad de Francfort (La "Escuela de Francfort" y su Teoría Crítica) fueron según la recapitulación de Habermas- (1987, pp. 527-572) fundamentalmente seis: las formas de integración de las sociedades posliberales; la socialización familiar y el desarrollo del yo; los medios y la cultura de masas; la psicología social de la protesta;

¹⁰ En su perfil político-filosófico de Max Horkheimer, Habermas ofrece una interesante reconstrucción de los temas que ocuparon a los padres de la Teoría Crítica, a partir de la lectura contemporánea de los nueve volúmenes, aparecidos entre 1932 y 1941, de la Zeitschrift für Sozialforschung (Revista de Investigación social), cfr: Habermas, Jürgen. Perfiles filosófico-políticos. Taurus. Madrid. 1975. Pp. 363-380.

la crítica del cientificismo y del positivismo. ¿Cuáles son esas referencias?:

"La intensidad misma de la disputa por el reconocimiento del carácter de científicidad de un saber es, a nuestro juicio, una clara manifestación de **cientificismo**. Este, constituye una relación cultural específica con las ciencias, caracterizada por un **desconocimiento** de los límites del campo de validez de las teorías y de los procedimientos de las ciencias y por una fe irracional en el valor de cuanto logre presentarse como científico, ha sido constatado y analizado desde diversas perspectivas. Véase. Jürgen Habermas. **Ciencia y técnica como ideología**. Eco. 127. Bogotá. 1970, para un análisis más sistemático. " (Federici et al.: 1984, p. 6. Nota 2).

Y cuando formulan la cuestión de si ¿la enseñanza es acción instrumental o interacción?, Anotan:

« Para formular esta cuestión acudiremos a una presentación esquemática que de ambos tipos de acción hace Habermas....La oposición entre esos dos grandes tipos de acción ocupa un lugar primordial en toda la obra de Habermas. Nuestra presentación se inspira en la que aparece en su artículo " La ciencia y la técnica como ideología " El problema ha sido reformulado y profundizado en otros trabajos "Conocimiento e Interés"....>>. (Ibídem:1984, p. 10. Nota 7).

Ciencia y técnica como "ideología"¹¹, es el título de un célebre artículo publicado por Habermas en 1968. Dicho artículo, dedicado por el autor a Herbert Marcuse con ocasión de su septuagésimo aniversario, contiene una confrontación con la tesis desarrollada por Herbert Marcuse: "La fuerza liberadora de la tecnología- la instrumentalización de las cosas- se trueca en una traba para la liberación, se convierte en instrumentalización del hombre." , es decir, toma como punto de partida un descubrimiento marcusiano que va

11 En la edición española este artículo apareció en un volumen que lleva este mismo título, pero que además incluye los siguientes artículos: " Trabajo e interacción ", " Progreso técnico y mundo social de la vida", " Política científica y opinión pública ", " Conocimiento e interés", Editorial Tecnos. Madrid. 1986.181 Páginas.

más allá de la crítica de la razón instrumental. Si Adorno y Horkheimer denunciaron la equivocidad del concepto weberiano de **racionalización**, colocando al descubierto la dialéctica de la Ilustración, Marcuse agudizó las contradicciones de esta dialéctica al afirmar que la ciencia y la técnica realizan la función de ideología en el capitalismo tardío.

Podemos decir, no sólo que la razón técnica se extiende a distintos ámbitos de la vida, sino que legitima la dominación social; función que antaño desempeñaban las imágenes del mundo y las ideologías. Ciencias y técnica llevan a cabo una tarea política de legitimación, a la par que constituyen la más importante fuerza productiva. Pero esto viene a confirmar que una Teoría Crítica de la sociedad no puede ya conformarse con la crítica marxista de la economía política, porque la relación entre los diversos subsistemas ha variado sensiblemente, exigiendo una nueva base conceptual para la crítica.

De constatar que la ciencia y la técnica han asumido un papel de legitimación política, partirán tanto Marcuse como Habermas, agudizando el diagnóstico de la ilustración. Ambos percibirán igualmente la necesidad de elaborar una teoría de las sociedades del capitalismo tardío, que supere la crítica marxista de la economía y sea apta para criticar la ideología burguesa del capitalismo liberal. Sin embargo, no ofrecen soluciones idénticas: Marcuse propone la creación de un nuevo tipo de ciencia y técnica no dominadoras, sino liberadoras de la naturaleza¹²; mientras Habermas¹³, por el contrario está convencido que el interés por dominar es compañero inseparable de la ciencia y de la técnica, y, por tanto, no es una ciencia reconciliadora la que nos permitirá progresar en la autonomía. El interés humano en la emancipación tiene que contar con el interés por el dominio, propio de la ciencia y de la técnica; pero también, y sobre todo, con el interés práctico de los hombres por llegar a un

12 Cfr: Eros y Civilización. Editorial Seix-Barral. Barcelona. 1953.

13 Cfr: Conocimiento e Interés. Taurus. Madrid. 1982, en este volumen Habermas desarrollo el punto de vista de la lección original de 1965 que lleva el mismo título "Conocimiento e interés", una de sus versiones se señaló en la nota anterior.

acuerdo, por lograr un entendimiento. ¿Cómo han llegado Marcuse y Habermas a este tipo de soluciones?

En principio, Marx abrió el camino hacia una teoría de la sociedad no contemplativa, sino transformadora, al hablar de la ideología burguesa desde la crítica de la economía política. En el espectro del capitalismo liberal la estructura económica determinaba de forma Inmediata la configuración de las ideologías que le servían de respaldo una moral universalista apoya el intercambio de equivalentes en el mercado, mientras que la libertad jurídica para contratar permitía convertir la fuerza de trabajo en mercancías con toda legalidad. Separado el trabajador de los medios de producción, la institución del libre contrato de trabajo posibilitaba ocultar la dominación subyacente a la realidad del trabajo asalariado; por eso, la teoría de la plusvalía, que cuantifica la explotación, significa una crítica del capitalismo liberal y, a la vez, de la dominación política y del formalismo moral

Sin embargo, desde el último cuarto del siglo XIX, el capitalismo ha tomado unos derroteros distintos. Aumenta la intervención estatal con el fin de asegurar la estabilidad del sistema y, por otra parte, la investigación científica se une estrechamente a la técnica de tal modo que las ciencias se erigen como primera fuerza productiva. La Intervención estatal se hace necesaria para prevenir las disfuncionalidades del sistema económico, pero con ella pierde toda base práctica la ideología burguesa del intercambio justo. La economía se politiza necesariamente, y ello significa un cambio en la relación entre economía y política, porque no se puede seguir manteniendo , ni que la segunda se encuentra únicamente en la superestructura, ni que la sociedad sea autónoma frente al Estado.

Si la ideología del intercambio justo ha dejado de legitimar el sistema de dominio, es preciso hallar para él una nueva legitimación que no retroceda a formas procedentes de dominio político inmediato porque la democracia formal es ya irreversible. Las luchas de inmediato tienen por resultado la declaración de los derechos del hombre y la admisión del mecanismo de elecciones generales. Ya es imposible retroceder.

De ahí que la ideología del librecambio no sea sustituida ya por una dominación política inmediata, sino por la **racionalidad tecnológica**, a juicio de Marcuse¹⁴, o por la **autocomprensión tecnocrática de la sociedad**¹⁵, a juicio de Habermas.

En efecto, la concepción marxiana del materialismo histórico concedía a las fuerzas productivas un papel eminente, entre otras razones, porque su desarrollo podía impulsar una época de revolución social, al mostrar su contradicción con las relaciones de producción. Sin embargo, como descubrirá Marcuse, en el seno de las sociedades industriales avanzadas se produce un fenómeno totalmente nuevo: por vez primera las fuerzas productivas entre las que se cuentan la ciencia y la técnica como fuente principal- no juegan ya en contra de las legitimaciones vigentes, sino que se encargan de legitimar las relaciones de producción y el correspondiente aparato ideológico, perpetuándolo. Las fuerzas productivas no constituyen ya el motor del cambio social; por el contrario, legitiman la dominación en el capitalismo tardío.

Y es que el concepto weberiano de **racionalización** entraña una enorme ambigüedad. Si **racionalizar** significa ampliar el ámbito de la ciencia y la técnica, llegamos a la irracionalidad. Porque la técnica es capaz de configurar un mundo con su inevitable tendencia a anticipar y proyectar en la naturaleza lo que tiene que ser hallado desde las necesidades de operacionalización, de manipulación. Esa ciencia que presume de neutralidad axiológica, y pretende separar la investigación del momento de la aplicación, no es neutral en modo alguno, sino que lleva en su mismo concepto el interés por dominar. Toda apariencia de neutralidad enmascara el partido que la razón técnica occidental ha tomado: su afán de dominio.

En este diagnóstico sobre el afán de dominio que mueve a la racionalidad científico-técnica, coinciden Marcuse y Habermas, pero difieren en lo que a vías de solución se refiere¹⁶.

14 Cfr: El final de la utopía. Barcelona. Ariel, 1968

15 Cfr: Problemas de legitimación en el capitalismo tardío. Buenos Aires. Amorrortu, 1975

16 Para Marcuse, una nueva ciencia, implicaría la reconciliación de logos y eros- no la dominación del logos por el eros- conduciría a una relación distinta entre el arte y la ciencia, de tal modo que la razón se convirtiera en el organón del arte de la vida. El concepto de razón, en cuanto eros, es idéntico con el deseo de dominar la energía destructiva.

La propuesta de Habermas resulta más plausible y se sustenta sobre tres pilares:

Es menester atribuir a la praxis científico-técnica el interés manipulador y dominador que le pertenece de modo intrínseco; pero a la vez también es necesario señalar que la historia no se explica sólo por un afán de dominio, sinónimo de emancipación, sino por la constelación de tres intereses cognoscitivos: el emancipatorio, el técnico y el práctico.

Esta ya célebre doctrina de los intereses cognoscitivos no deja de guardar relación con el núcleo indiscutible de la reflexión habermasiana: una teoría de la racionalidad que intenta, a la vez, superar el ambiguo concepto weberiano de racionalización y suplir una carencia grave de la primera generación francfortiana; la carencia de un concepto elaborado de razón que presente la contrapartida a la razón instrumental. Precisamente, la teoría de la acción comunicativa permitirá bosquejar los trazos de esta teoría de la racionalidad, que jugará desde el comienzo con dos conceptos claves, trabajo e interacción¹⁷.

Por último, los resultados de esta teoría de la racionalidad vendrán verificados de forma indirecta por un intento de teoría de la evolución social, que proyecta superar la sujeción de los anteriores francfortianos a una filosofía de la historia, sin renunciar por ello a contar con un criterio de progreso.¹⁸

En lo que al primero de los tres puntos citados se refiere, es la reflexión sobre la praxis científico-técnica la que saca a la luz la existencia de tres criterios cognoscitivos en el desarrollo de la especie humana. La polémica con el positivismo que dirige algunas de las investigaciones de Habermas, arroja como saldo positivo el que la razón no es neutral, sino interesada.

Se ha dicho en muchas ocasiones que una de las constantes de la Escuela de Francfort es su polémica con el cientificismo. Que no

17 Cfr: " Trabajo e interacción. Notas sobre la filosofía hegeliana del período de Jena". En: **Ciencias y Técnica como "ideología"**. Páginas. 11-51.

18 Cfr: Habermas, Jürgen. **La reconstrucción del materialismo histórico**. Madrid: Taurus, 1981.

consiste en la admiración por las ciencias, ni en la ponderación de las ventajas que aportan a la liberación humana, porque en este sentido la Teoría Crítica reconoce los beneficios de las ciencias como pocas corrientes filosóficas lo han hecho. El cientificismo al que la Escuela de Francfort se enfrenta consiste en la actitud epistemológica de creer que la ciencia no es sólo una forma de conocimiento posible, sino que el conocimiento se identifica con la ciencia.

Esta actitud tiene sus raíces remotas en la distinción kantiana entre conocer y pensar y en la asimilación también kantiana del conocimiento con el conocimiento científico. Para Kant el pensamiento, es sin duda superior al conocimiento porque dirige la vida moral que es lo más valioso del hombre, pero no es conocimiento porque no encuentra su refrendo y su límite en la experiencia.

Cierto que Kant adscribió a la razón tanto el conocimiento como el pensamiento, y con ello confirió carta de racionalidad al conocimiento científico, al ámbito moral y a la reflexión filosófica. En todos estos campos está presente la razón, que es la facultad de lo intersubjetivo; la facultad que permite efectuar afirmaciones; y prescribir deberes que pueden ser comunicados a todos los hombres y aceptados por ellos. En este sentido, la razón es la facultad que nos permite hablar de humanidad de un modo no meramente biológico.

Sin embargo, esta modesta razón kantiana, que separa los límites del conocimiento de lo que es, y el pensamiento de lo que debe ser, se ve conservada y superada en el concepto hegeliano de razón, que acoge en su seno ser y deber en relación dialéctica. Sólo a partir de la racionalidad de lo que es, podemos anticipar ese deber ser, que no se agota el mero deber ser, sino que va a ser por la mediación de la praxis. La dialéctica hegeliana permite anticipar en la teoría lo que debe ser- va a ser- por la praxis. La razón se hace cargo del ser y el valor: la razón con un sentido enfático.

Es Horkheimer¹⁹ quien recoge la antorcha de esta razón con sentido enfático, a través de Marx, y la utiliza como elemento de crítica

19 Cfr: Horkheimer, Max. **Crítica de la razón instrumental**. Buenos Aires: Sur, 1973. (Capítulo I. "Medios y fines"; pp. 15-68).

contra la racionalidad de la ciencia y la filosofía burguesas: el positivismo, el pragmatismo y también el neotomismo, separan nuevamente el conocimiento científico de las valoraciones morales, de la metafísica y de la reflexión filosófica, y confieren un carácter racional sólo al primero. El requisito de comunicabilidad y aceptabilidad por todo hombre únicamente lo cumplen las ciencias formales y las empírico-analíticas; la moral, la metafísica o la reflexión filosófica son incapaces de intersubjetividad y, por tanto, de objetividad; de ahí su racionalidad y el subjetivismo.

El científicismo como actitud epistemológica, circunscribe el ámbito racional al de los medios:

" Más tarde el contenido de la razón se ve voluntariamente reducido al contorno de sólo una parte de ese contenido, al marco de uno solo de sus principios; lo particular viene a ocupar el sitio de lo general. Semejante **tour de forcé** en el ámbito intelectual va preparando el terreno para el dominio de la violencia en el ámbito de lo político. Al abandonar la autonomía, la razón se ha convertido en instrumento. En el aspecto formalista de la razón subjetiva, tal como lo destaca el positivismo, se ve acentuada su falta de relación con un contenido objetivo; en su aspecto instrumental, tal como lo destaca el pragmatismo, se ve acentuada su capitulación ante contenidos heterónomos. La razón aparece totalmente sujeta al proceso social. Su valor operativo, el papel que desempeña en el dominio sobre los hombres y la naturaleza ha sido convertido en criterio exclusivo... Todo uso que va más allá de la sintetización técnica de datos fácticos, que sirve de ayuda, se ve extirpado como una huella última de la superstición... es como si el pensar se hubiese reducido al nivel de los procesos industriales sometién-dose a un plan exacto, dicho brevemente, como si se hubiese convertido en un componente de la producción. " (Horkheimer: 1973, P- 32).

Por ello, ya Horkheimer considerará al positivismo como tecnocracia filosófica y le acusará de convertir al pensamiento en rector mundi sólo cuando funciona como ancilla administrationis "Los positivistas, empero adaptan la filosofía a la ciencia, esto es, a las exigencias de la praxis, en lugar de adaptar la praxis a la filosofía. Para ellos el pensar, precisamente cuando funciona como ancilla

administationis, se convierte en rector mundi. " (Ibídem: 1973: 71). Ciertamente que el pensamiento ha asumido ese papel de esclavo en otras ocasiones, como es el caso de aquella escolástica para la que la *philosophia* no era sino *ancilla theologiae*. Sin embargo, añadirá Horkheimer, al menos la teología era consciente del valor de la *sier-va*; por el contrario, positivismo y pragmatismo reflejan una sociedad que no tiene tiempo de recordar ni de reflexionar; a su luz, la calculabilidad sustituye la verdad.

También Habermas desde sus primeros escritos entra en polémica con ese *cientificismo*²⁰ (que toma dos direcciones en la teoría analítica del momento: la que pretende una reconstrucción lógica del lenguaje científico, en la línea del *Tractatus*, y la que se interesa por la reconstrucción lógica metodológica del proceso de investigación en el sentido de la popperiana *Lógica de la investigación científica*²¹). En este apartado nos ceñimos a la polémica con el positivismo. De este puede decirse que en principio ha traicionado las aspiraciones de la Ilustración.

En efecto, el siglo XVIII, y gracias al afianzamiento de la filosofía de la historia, la razón se vio urgida a contribuir de un modo peculiar al esclarecimiento de la praxis humana. La realización de la humanidad se presentaba como una tarea distendida a lo largo de la historia, que parte de esa experiencia específica, detectada por la fenomenología de Hegel y por el psicoanálisis de Freud: la experiencia de la emancipación mediante la comprensión crítica de las relaciones de dominio. La liberación necesita de esa reflexión que intenta descubrir lo reprimido y es precisamente la razón quien puede lle-

20 Para un conocimiento de la producción periodística del "joven" Habermas, por cierto casi desconocida en nuestro ámbito cultural, y en donde desde ya se vislumbran la crítica al positivismo y la enajenación de la técnica, entre otros temas, cfr: Marga, Andrei. « El "joven" Habermas. Pensar con Heidegger en contra de Heidegger ». En: **Revista de Ciencias Humanas**. Año 3. No.7. Febrero de 1996. Universidad Tecnológica de Pereira. Páginas. 125-131.

21 Cfr: los tres trabajos de Habermas, que constituyen la famosa **Disputa sobre el positivismo**: "Apéndice a una controversia (1963): Teoría analítica de la ciencia y dialéctica", "Una polémica (1964): Contra un racionalismo disminuido en términos positivistas", y "Notas para una discusión (1964): neutralidad valorativa y objetividad". En: Habermas, Jürgen. **La Lógica de las ciencias sociales**. Tecnos. Madrid. 1990. Páginas 19-78.

varia a cabo. Sólo la reflexión del género humano sobre su propia historia permite comprender el momento presente; sólo el bosquejo de una sociedad futura, entera en la historia, ofrece un criterio para la crítica.

La razón ilustrada era una razón decidida por la emancipación; decidida, por tanto, a la reflexión y a la crítica. Desde su perspectiva, el grado supremo de reflexión coincidiría con la total autonomía de los individuos, con la eliminación del sufrimiento y con el fomento de la felicidad concreta. La Ilustración es la experiencia de la mayoría de edad. La Ilustración²² es la experiencia de que lo razonable es abolir todas las relaciones de poder que no tengan más legitimidad que su facticidad. Contra la aceptación acrítica del dominio fáctico, legitimado en base a la autoridad o a la tradición, la razón ilustrada se propone la reflexión crítica. Su motor es el interés por la emancipación.

La razón ilustrada ha sido traicionada por el positivismo, el historicismo y el pragmatismo, que en la segunda mitad del siglo XIX, al rebajarse la ciencia al papel de fuerza productiva en una sociedad industrializada desgarran su noción enfática. De la razón se expulsa la espontaneidad de la esperanza, la toma de partido, la sensibilidad frente al sufrimiento y la opresión, la voluntad de emancipación y la dicha de la identidad encontrada. Todos estos factores quedan en manos de la decisión irracional, mientras que la relación teoría-praxis consiste en el empleo racional de las técnicas aseguradas por la ciencia empírica. Nos encontramos en una sociedad que confunde el actuar con el disponer:

"No basta con que un sistema social cumpla las condiciones de la racionalidad técnica. Aun cuando pudiese realizarse el sueño cibernético de una autoestabilización cuasiinstintiva, el sistema de valores se reduciría entretanto a reglas de maximización del poder y el bienestar y al equivalente al valor biológico básico de la supervivencia a cualquier precio: la estabilidad a ultranza.

22 Cfr: Horkheimer, Max y Adorno, Theodor. W. **Dialéctica del iluminismo**. Buenos Aires: Sudamericana 1987. (En especial: "Concepto de iluminismo". Páginas 15-59).

Con las consecuencias socioculturales no previstas del progreso técnico la especie humana ha recibido el desafío no sólo de conjurar su destino social, sino de aprender a dominarlo. Este desafío planteado por la técnica no puede ser afrontado a su vez únicamente por la técnica. Es menester más bien poner en marcha una discusión políticamente eficaz, que ponga en relación, de modo racionalmente vinculante, el potencial social de saber y poder técnicos con nuestro saber y querer prácticos. " (Habermas: 1963, pp. 33-334).

Y es que el cientificismo de esta razón menguada lleva consigo, como consecuencias inevitables, el decisionismo, el objetivismo, la neutralidad axiológica y el dogmatismo.

El decisionismo en el terreno de los valores y fines últimos, porque sólo cabe esperar intersubjetividad - y por tanto, objetividad- en el ámbito del conocimiento científico-técnico, mientras que las decisiones morales quedan a merced de las decisiones subjetivas, irracionales. Neutralidad axiológica porque, desde el principio weberiano de la no valoración, la objetividad de las ciencias reclama la exención de todo posible elemento subjetivo, como las valoraciones.

Pero también el positivismo degenera en objetivismo, al pretender que la filosofía, de igual modo que las ciencias, debe proceder intencionalmente recta; es decir, debe tener el objeto ante sí y no puede asegurarse de sí misma mediante reflexión. Todo conocimiento que pretenda objetividad urde su trama sobre el esquema sujeto-objeto, propio del conocimiento científico e impide al sujeto reflexionar sobre las condiciones en virtud de las cuales conoce; condiciones que no son necesariamente las categorías de la lógica trascendental kantiana, sino que se refieren también a la historia y a la tradición, en cuyo seno un sujeto es capaz de conocer.

Por último, el positivismo nos conduce al dogmatismo de los hechos. Los hechos se presentan como lo incuestionable en su facticidad, como si no fueran resultado de un devenir; lo cual es especialmente peligroso para las ciencias sociales, porque el dogmatismo de los hechos invita al statu quo a toda posible crítica. Las relaciones fácticas de dominio quedan al margen de toda discusión racional y son acep

tadas en su facticidad. Pero ¿cómo el conocimiento- y concretamente, la filosofía- han llegado a aceptar esta dejación de poderes? El abandono de la reflexión y de la racionalidad moral es el resultado de una historia del conocimiento que es preciso reconstruir; una historia que nos ha llevado desde la teoría del conocimiento, hasta su disolución en teoría de la ciencia que consagra el absolutismo de la pura metodología.²³

Quizás con Habermas, estemos en presencia de una nueva teleología francfortiana que no se traduce en términos de filosofía de la historia, pero se inscribe en el lenguaje y en él cobra carta de ciudadanía moral: y como lo afirma él mismo, el lenguaje humano, por su propia esencia, va encaminado a lograr una finalidad moral- la conjunción de los intereses humanos, la unión entre la voluntad particular y la universal- y, por ello, de vida moral; la del hombre que quiere lo universal, en la tradición de Kant, Hegel y Marx y lo busca sin reservas. Y sin embargo:

"No es posible concebir que no exista un mínimo de espacio de autodeterminación en el habla, que no sea posible ninguna opción entre formular un enunciado en forma comprensible y enunciarlo en forma incomprensible, que no sea posible ninguna elección respecto al **algo** que quiere dar a comprender, que no haya la opción de poder comprometerse o no el sujeto con lo que enuncia convirtiendo el enunciado en algo a través de lo cuál él se manifiesta, que no exista la posibilidad de buscar el entendimiento con otro sujeto. Precisamente es este reducto de libertad el que da sentido a la lucha cotidiana que maestros y alumnos libran por establecer y desarrollar la comunicación en torno, precisamente , de aquello que sólo mediante la comunicación puede reconocerse como algo que merece un tal esfuerzo." (Federici et al.: 1984, p. 44).

23 Habermas dedica una de sus obras **Conocimiento e interés** (1968)- a reconstruir la historia de la disolución de la teoría del conocimiento en teoría de la ciencia, historia que a su juicio- constituye la prehistoria del nuevo positivismo. El proyecto inicial del autor consistía en completar la obra mencionada con otros dos libros, en los que se ocuparía de reconstruir críticamente el desarrollo de la filosofía analítica; pero el que en la época en que fue publicado el primer libro de la presunta trilogía estuviera ya en auge la crítica al **cientificismo**, le llevó a abandonar el proyecto y a centrarse en la construcción de su propia propuesta: la elaboración de una teoría de la acción comunicativa.

Bibliografía

- Mockus, Antanas. **Tecnología educativa y taylorización de la educación**. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Departamento de Matemáticas y Estadística. (Serie Epistemología, Historia y Didáctica de la Matemática. Número 1). 153 p.
- Mockus, Antanas. "Movimiento pedagógico y defensa de la calidad de la educación pública" En: **Educación y Cultura**. Santafé de Bogotá. (Sep. 1984). No. 2; p. 27-34
- Mockus, Antanas. "Formación básica y actitud científica" (1989). En: **Educación y Cultura**. Santafé de Bogotá. (Mar. 1989). No. 17; p. 11-16.
- Mockus, Antanas, Federici, Cario, Granés, José Hernández, Carlos Augusto, Castro, María Clemencia, Charum, Jorge. (1985). "Puntualizaciones a la Reforma Curricular ". En: **Educación y Cultura**. Número 4. Junio. Santafé de Bogotá. Páginas 6-10.
- Mockus, Antanas, Hernández, Carlos Augusto, Guerrero, Berenice, Charum, Jorge, Caycedo, Luz Marina, Federici, Cario. (1986). "La reforma curricular en el área de matemáticas ". En: **Educación y Cultura**. Número 9. Septiembre. Santafé de Bogotá. Páginas 10-15.
- Mockus Antanas, Hernández, Carlos Augusto, Guerrero, Berenice, Charum, Jorge, Caycedo, Luz Marina, Federic,i Carlos (1986). "Las ciencias naturales en la reforma curricular ". En: **Educación y Cultura**. Número 9. Septiembre. Santafé de Bogotá. Páginas 15-24.
- Mockus Antanas, Charum, Jorge. "Conocimiento y comunicación en las ciencias y en la escuela ". En: **Educación y Cultura**. Número 8. Julio. Santafé de Bogotá. Páginas 22-29.
- Mockus Antanas, Charum, Jorge, Hernández, Carlos Augusto, Granés, José, Castro, María Clemencia. (1987). "Un criterio de calidad ". En: **Educación y Cultura. Congreso Pedagógico Nacional. Memorias**. Octubre. Santafé de Bogotá. Páginas 68-72.
- Mockus, Antanas. (1995) Misión de la Universidad ". En: **Reforma académica. Documentos**. Universidad Nacional. Vicerrectoría Académica. Comité de Programas curriculares. Santafé de Bogotá. Páginas 15-62.
- Mockus, Antanas. (1995). "Anfibios culturales" En: **Reforma académica. Documentos**. Universidad Nacional. Vicerrectoría Académica. Comité de Programas curriculares. Santafé de Bogotá. Páginas 63-81.

Mockus, Antanas. (1995). "Lugar de la pedagogía en las universidades". En: **Reforma académica. Documentos.** Universidad Nacional. Vicerrectoría Académica. Comité de Programas curriculares. Santafé de Bogotá. Páginas 125- 134.

Mockus Antanas; Granés, José (1995). " La evaluación de los postgrados en la Universidad Nacional ". En: **Reforma Académica. Documentos.** Universidad Nacional. Comité de programas curriculares. Santafé de Bogotá. Páginas 115-124.

Hernández Rodríguez, Carlos Augusto. " La reforma curricular: cientificismo y taylorización (1984). En: **Educación y Cultura.**Número 2. Septiembre. Santafé de Bogotá. Páginas 35-42.

Hernández Rodríguez, Carlos Augusto. (1995). "Una nueva etapa de la reforma académica: La reforma de los postgrados y el impulso a la investigación". En: **Reforma académica. Documentos.** Universidad Nacional. Vicerrectoría Académica. Comité de Programas curriculares. Santafé de Bogotá. Páginas 107-114.

Federici, Cario; Mockus, Antanas; Charum, Jorge; Granés, José, Castro, María Clemencia; Guerrero, Berenice; Hernández, Carlos Augusto (1984). **Límites del cientificismo en la educación.** Sociedad Colombiana de Epistemología-Asociación Centro Internacional de Física ACIF. Santafé de Bogotá. 43 Páginas.

Mockus, Antanas; Charum, Jorge, Granés, José. "Conocimiento y comunicación en las ciencias y en la escuela " (1986). En: **Educación y Cultura.** Número 8. Julio. Santafé de Bogotá. Páginas 22-29.

Hernández, Carlos Augusto; Mockus, Antanas; Granés, José; Charum, Jorge; Castro, María Clemencia. (Grupo de Investigación Educativa de la Universidad Nacional, organizado bajo la orientación del Dr. Carlos Federici y dirigido actualmente por Antanas Mockus). (1987). "Lenguaje, Voluntad del saber y calidad de la educación. (Comunicación con sentido: Condición para articular la primaria, vida y tradición escrita". En: **Educación y Cultura.** Número 12. Santafé de Bogotá. Páginas 60-70.

Mockus, Antanas; Hernández, Carlos Augusto; Granés, José; Charum, Jorge, Castro, María Clemencia (1994). **Las Fronteras de la Escuela. Informe proyecto "Articulación entre conocimiento común y conocimiento escolar y sus implicaciones sobre la formación de la voluntad de saber y la relación del alumno con las formas de conocimiento racional propias de las matemáticas y las ciencias naturales.** Colciencias 1101-10-086-84. Cindec-Universidad Nacional de Colombia. PR-14131. Convenio CV 022-85). Sociedad Colombiana de Pedagogía. Santafé de Bogotá. 115 Páginas.

- Díaz Villa, Mario (1993). **El campo intelectual de la educación en Colombia**. Universidad del Valle. Centro Editorial. Cali-Valle. 263 Páginas.
- Cortina, Adela (1985). **Crítica y Utopía en la Escuela de Francfort**. Editorial Cincel. Madrid. 208 páginas.
- Habermas, Jürgen (1975). **Problemas de legitimación en el capitalismo tardío**. Amorrortu editores. Buenos Aires. 177 páginas.
- Habermas, Jürgen (1975). **Perfiles filosófico-políticos**. Taurus. Madrid. 422 páginas.
- Habermas, Jürgen (1981). **La reconstrucción del materialismo histórico**. Taurus. Madrid. 315 páginas.
- Habermas, Jürgen (1982). **Conocimiento e interés**. Taurus. Madrid. 345 páginas.
- Habermas, Jürgen (1986). **Ciencias y técnica como «ideología»**. Tecnos. Madrid. 181 páginas.
- Habermas, Jürgen (1987). **Teoría y Praxis. Estudios de filosofía social**. Editorial Tecnos. Madrid. 440 páginas.
- Habermas, Jürgen (1987). **Teoría de la acción comunicativa. I-II**. Taurus. Madrid. 517 y 611 páginas, respectivamente.
- Habermas, Jürgen (1989). **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Cátedra. Teorema. Madrid. 507 páginas.
- Habermas, Jürgen (1990). **La lógica de las ciencias sociales**. Editorial Tecnos. Madrid. 506 páginas.
- Honneth, Axel (1990). "Teoría crítica". En: Giddens, Anthony; Turner, Jonathan. **La teoría social hoy**. Alianza editorial. Consejo nacional para la Cultura y las Artes. México. Páginas 445-487.
- Horkheimer, Max (1973). **Crítica de la razón instrumental**. Sur. Buenos Aires. 196 páginas.
- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor (1987). **Dialéctica del iluminismo**. Editorial Sudamericana. Buenos Aires. 302 páginas.
- Marcuse, Herbert (1968). **El final de la utopía**. Ariel. Barcelona. 150 páginas.
- Marcuse, Herbert (1968). **Eros y civilización**. Seix-Barral. Barcelona. 280 páginas.

Marcus, Herbert (1995). El **hombre unidimensional**. Editorial Planeta. Barcelona. 289 páginas.

Marga, Andrei (1996). «El "joven" Habermas: pensar con Heidegger en contra de Heidegger ». En: **Revista de Ciencias Humanas**. Año 3. No 7. Febrero de 1996. Páginas 125-131. Traducción del rumano por Miguel Angel Gómez Mendoza.

