

2ej 10

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

"EL PROBLEMA DE LA EDUCACION DESDE EL  
PUNTO DE VISTA DE LA AXIOLOGIA DE -  
ROBERT. S HARTMAN".

T E S I S

Que para obtener el título de:

LICENCIADO EN FILOSOFIA

P r e s e n t a :

ALFONSO LOZANO GONZALEZ

OFICINA DE  
CONTROL ESCOLAR

México, D. F

FEB. 26 1985

1984



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# I N D I C E

DEDICATORIA

PAGINA

INTRODUCCION .....	1
- Plan de tesis .....	18
CAPITULO PRIMERO	
- El problema de la educación como ciencia .....	20
CAPITULO SEGUNDO	
- Antecedentes de la axiología hartmaniana .....	42
CAPITULO TERCERO	
- El sistema de la axiología hartmaniana .....	66
CAPITULO CUARTO	
- La educación y su desarrollo axiológico.....	108
CONCLUSIONES .....	142
BIBLIOGRAFIA .....	145

## A ROBERT S. HARTMAN

Corría el año de 1961 cuando atormentado por terribles dudas ante el problema de mi existencia, me vi impulsado a estudiar Filosofía. Buscaba con desesperación el significado de mi vida. Creía que la Filosofía me ayudaría a esclarecer este malestar - que tanto me angustiaba. Fue así como en el mes de marzo de este mismo año, yo me encontraba en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Allí, mi vida muy pronto sufriría un cambio. Un profundo cambio que como un viraje de  $360^{\circ}$  abriría nuevos horizontes a mi futuro incierto. En efecto, estando sentado en el salón de clases para recibir la primera cátedra de Lógica, llegó hasta allí un hombre de semblante amable y con una sonrisa en los labios dibujada; ese hombre era: Robert S. Hartman.

La presencia de aquel hombre produjo en mí, un impacto que me estremeció en lo más profundo de mi ser. Una agitación inexplicable invadía mi vida entera de manera extraña. Sin embargo, algo era claro, muy claro: Robert S. Hartman era el hombre, el guía, el maestro que hacía mucho tiempo andaba yo buscando. Ahora, allí estaba. Yo, en medio de mi estremecimiento, me llenaba de infinita alegría por haberlo encontrado. Pues yo sabía que ese hombre, Robert S. Hartman, era mi salvador. Fue así como a partir de ese momento mi vida se llenaba de fe, de optimismo y de esperanza. Cuando salí de aquella primera clase de Lógica, una invasión de gratas sensaciones recorrió toda mi alma. Pues yo sabía y estaba seguro que con aquel maestro, empezaba para mí una nueva vida. Y así fue. Con-

su teoría sobre el valor, Hartman abría nuevas posibilidades a la comprensión de la vida humana; es decir, de mi vida que era lo que mas me atormentaba. Aún recuerdo que en esa primera clase Robert S. Hartman empezó diciendo: "Hace mucho tiempo, Diógenes iba por la calle y a medio día con una lámpara encendida. Cuando alguien le preguntó qué buscaba, el filósofo contestó que buscaba a un hombre. Diógenes no lo encontró. Ahora, yo daré a ustedes una nueva lámpara; y estoy seguro que ustedes lo encontrarán. Esta lámpara es: la Axiología formal". Cuando esto decía, el rostro de aquel hombre adquiría extrañas tonalidades que me estremecían en lo mas profundo de mi existencia.

El tiempo ha pasado. Mi maestro ya no se encuentra conmigo. La muerte ha venido a privarme de su grata y amable persona. Sin embargo, no ha muerto del todo. Después de doce años de estar a su lado, aún siento su presencia. Y en los momentos mas difíciles de mi vida, vienen a mi memoria todos aquellos consejos que tan sabiamente me daba. Y en cuanto a mis problemas académicos, la Axiología formal, su gran aportación a la Filosofía universal, ha venido a convertirse en "mi lámpara": lámpara sin la cual, difícilmente encontraría solución a los problemas que me planteo en el ámbito de la Filosofía moral.

Robert S. Hartman, murió el 20 de septiembre de 1973. Ahora, a la distancia de once años de muerto, me he atrevido a escribir esta tesis inspirado por su recuerdo. Va pues este trabajo a la memoria de ese visionario de un mundo mejor: mi querido maestro ---

Robert S. Hartman. Y pienso como él, que su teoría axiológica será - el principio de un nuevo pensamiento moral. Pensamiento que se hace-necesario si realmente queremos superar los conflictos que tanto -- aquejan a la humanidad del presente.

Ahora, sólo me resta dejar un testimonio de mi agradecimiento a la Dra. Graciela Hierro; ya que sin su valiosa ayuda, - esta tesis hubiera sido imposible.

Alfonso Lozano González.

## I N T R O D U C C I O N

Dos hechos de fundamental importancia nos han animado para llevar a cabo el desarrollo de esta tesis: por un lado, la firme convicción de que el hombre y la sociedad son en cuanto seres morales producto de una educación; y por el otro, la creencia de que la Educación aún está muy lejos de haber cumplido con su misión; a saber, la de formar personas íntegras y armónicamente desarrolladas.

Esta falla de la ciencia de la Educación se debe, a nuestro entender, a la falta de una sistematización lógica de dicha ciencia. Ahora, esta sistematización sólo puede adquirirla a partir de la lógica del valor; esto es, la Axiología formal de Robert S. Hartman. Pues si la educación ha de ser una ciencia tiene que partir de los principios de esta teoría axiológica, puesto que la Educación es de acuerdo a su concepto, una ciencia valorativa.

En tanto la Educación no sea tratada o fundamentada con los principios de la Axiología formal, seguirá siendo tema de divagaciones filosóficas que se perderán en una selva de opiniones y puntos de vista personales como hasta ahora ha sucedido. En otras palabras, la ciencia de la Educación seguirá siendo, no una ciencia, sino un mozaico de doctrinas que en última instancia, nada tienen que ver con la realidad educativa. Pues es esta realidad, la prueba mas evidente de la falta de un sistema científico. Nadie desconoce que los programas educativos no se fundamentan en

ninguna doctrina educativa dada por algún filósofo o pedagogo, si -  
no en los intereses del Estado; o mas concretamente hablando, en -  
los intereses del gobernante en turno. O sea pues, que los objeti -  
vos de la enseñanza propuestos por la educación oficial, están muy -  
lejos de ser los objetivos de una filosofía educativa que aspira a -  
la formación de seres humanos armónicamente constituidos.

Por eso mismo sostenemos, que la ciencia de la Edu -  
cación está muy lejos de ser la rectora de las actividades educati -  
vas que llevarían al ser humano a su plenitud existencial. En otras  
palabras, queremos decir, que la teoría y la práctica educativas --  
están totalmente divorciadas; no existe ninguna relación lógica en -  
tre la una y la otra. De aqui resulta su fracaso en tanto ciencia -  
formadora de personas íntegras.

¿Qué significa que la Ciencia de la Educación no -  
tenga ninguna relación con el hecho educativo? Significa algo muy -  
sencillo, a saber, la Educación no es un sistema lógico pertinente -  
con la realidad educativa. No existe ninguna conexión de tipo lógi -  
co entre ésta y aquélla. Esta es la razón por la cual, la Educación  
es inoperante, ineficaz como ciencia de la formación armónica de la  
personalidad humana.

Si la Educación fuera una ciencia estaría en estre -  
cha relación con los hechos educativos. Estos seguirían paso a paso  
los principios de aquélla. Pues solamente, la ciencia es capaz de -  
normar el comportamiento digámoslo así, de los fenómenos, en este -  
caso, de los fenómenos educativos. Pero la ciencia de la Educa --

ción es concebida como una pura descripción empírica e incoherente de los hechos educativos. Y a esto, no puede considerársele ciencia; pues según lo que entendemos por Ciencia en general, ésta consiste en un sistema de conceptos formales que hablan acerca de lo que ocurre en el mundo de los fenómenos, pero no son los fenómenos mismos. Ahora, si esto es cierto como creemos que lo es, entonces la Educación no es ciencia en sentido estricto puesto que adolece de conceptos formales lógicamente ordenados y que expliquen la realidad.

Los pedagogos describen la realidad educativa conforme la perciben de inmediato. Ninguno de ellos parte de un marco de referencia para enfocar dicha realidad, no tienen un modelo teórico, formal, conforme al cual explicar la realidad. Simplemente hablan de la realidad tal como la perciben. Y puesto que cada uno la percibe a su manera, es lógico que los resultados sean una diversidad de doctrinas ineficaces para entender y sistematizar el fenómeno educativo. De aquí podemos afirmar, que los resultados de la práctica educativa no son en absoluto resultados evidentes de ninguna doctrina; pues éstas por su misma naturaleza— que a todas luces es de carácter subjetivo—no resisten ninguna prueba de validez y consistencia, como veremos mas adelante.

Por lo dicho, creemos que en el problema de la educación es un problema metodológico. En otras palabras queremos decir que lo que la educación necesita, para ser ciencia en sentido estricto, es un método. Este método tiene que ser de naturaleza: formal, no material o empírica; deductiva, no inductiva; y además tie

ne que ser coherente con la realidad educativa. De no ser así, todo esfuerzo será inútil para la fundamentación de la Educación como ciencia.

Nuestra afirmación se apoya en un hecho evidente de acuerdo con la forma de concebir la ciencia en general. Así vemos, que la ciencia natural, por ejemplo la física, es posible como conocimiento veraz y universalmente válido, gracias al método que la fundamenta. Este método es formal, deductivo, coherente e isomorfo con la realidad física. De no ser así, no habría conocimiento científico sobre la realidad física.

De la misma manera, si la educación ha de ser una ciencia, tendrá que apoyarse en un método semejante. Un método que desempeñe el mismo papel que desempeña el método de la ciencia natural. Y ¿cuál es el método de la ciencia natural? Indudablemente la matemática. La matemática es la base y fundamento lógico de toda la ciencia natural. Sin la matemática, la física, la química, la astronomía, etc; no serían las ciencias tales como ahora las entendemos.

Si nos preguntamos ¿cuál es la base y fundamento lógico de la educación y demás disciplinas humanas? ¿Cuál es el patrón o marco de referencia de las disciplinas morales como también las llamamos? Según nosotros, no existe ningún patrón o instrumento lógico que sirva de apoyo al desarrollo de la ciencia moral en general y de la Educación en particular. Por esta razón, nos hemos visto animados a proponer la teoría axiológica de Robert

S. Hartman. Pues a nuestro entender, la Axiología formal de Hart -- man llena los requisitos que exige la filosofía de la ciencia. Así -- por ejemplo, la teoría hartmaniana es formal, deductiva, isomorfa -- con el campo de los valores. Por su estructura lógica esta axiolo -- gía es semejante a la matemática; y así, si ésta fundamenta a la -- ciencia natural, aquélla puede fundamentar a la ciencia moral. Si -- la matemática es la ciencia de la cantidad, del número; la axiolo -- gía es la ciencia de la cualidad, del valor.

Desde los tiempos clásicos de la filosofía griega -- la educación ya era una preocupación para los filósofos morales. Só -- crates y Platón ya incluían en sus discusiones morales el problema -- educativo. Así por ejemplo, Sócrates pregunta: "¿Diremos, pues, Adi -- manto, que del mismo modo las almas mejor dotadas se vuelven parti -- cularmente malas cuando reciben mala educación?". (+)

Como puede verse, la educación también es un tema -- de la filosofía moral que inaugurara el venerable Sócrates. Y como -- parte de esta filosofía, es un problema netamente axiológico.

Queda claro entonces, que la educación, juntamente -- con otros problemas morales como el bien, tuvieron su inicio en la -- filosofía Sócrático - Platónica. Fue Sócrates, quién preocupado -- originalmente por el problema ético, el que dio comienzo a la bús -- queda del significado lógico del bien. Con esta búsqueda comienza -- la historia del pensamiento axiológico, es decir, la historia de --

(+) Platón. La República. Pag. 243

la axiología.

No queremos significar con lo dicho, que Sócrates y su discípulo hayan iniciado la creación de la axiología tal como una teoría de los valores. Lo que queremos dar a entender, es que gracias a la búsqueda del bien ético, Sócrates toca la esencia misma del bien axiológico. Pues, el maestro de Platón, arriba a la noción teórica de que la solución de todo problema moral radica en la definición de los conceptos. En los diálogos de juventud, Platón deja ver que Sócrates no acepta las distintas opiniones en torno a las cuestiones morales. El maestro quiere y obliga a sus interlocutores a que le definan el concepto que sirve de base a la discusión que está llevando a cabo.

Así por ejemplo, en su disputa con Laques, Sócrates insiste en que aquél le diga qué es el valor en sí mismo independientemente de las cosas valiosas. Y en su encuentro con Eutifrón, el hijo de la partera Fenarete obliga al sacerdote a que le diga de una sola vez, qué es la "santidad". Porque Sócrates está seguro que si Eutifrón le contesta la pregunta, él sabrá en que consiste que las cosas santas sean santas.

Es esta actitud de Sócrates la que nos hace pensar que este filósofo, no sólo es el fundador de la ética, sino el creador de la Axiología formal entendida como la ciencia del valor en general. Y los primeros diálogos de Platón son pruebas evidentes de lo que aquí decimos. El mismo pensamiento platónico, influido por la enseñanza socrática, está teñido de un axiologismo mani-

fiesto. El discípulo no dejó de preocuparse por encontrar la definición del bien en general. Sin embargo ésta no aparece a lo largo de los diálogos. Pero Platón deja ver que la definición del bien es la finalidad suprema de la filosofía. Así por ejemplo en la República, Glaucón insiste a Sócrates a que le diga qué es el bien. Pero ante la dificultad de la respuesta, Sócrates dice: " En fin, - dejemos por ahora, mis bienaventurados amigos lo que pueda ser lo bueno en sí, pues me parece un tema demasiado elevado para que, -- con el impulso que llevamos ahora, podamos llegar en este momento a mi concepción a cerca de ello. " (++)

Platón pues, al igual que su maestro, no llega a - ofrecernos ninguna definición del bien; pero dejó muy claro con su doctrina de tipo metafísico, que el bien, es la idea suprema por - la cual las cosas son lo que son. O sea pues, que no pudiendo ha-- cer del bien un principio axiológico, Platón lo convierte en un -- principio metafísico de su filosofía. De esta manera, el bien se - convierte en la idea de las ideas; es decir, en la idea suprema de la cual toda la realidad se origina.

Muerto Platón, el problema del bien pasa a manos de su discípulo Aristóteles, " la inteligencia de la academia " como le decía su maestro. Según el estagirita, el bien es aquello en vista de lo cual se hacen las cosas. Todo propósito, o toda acción siempre tienden al bien. El bien es pues, el fin último al que todas las cosas aspiran.

Pero, ¿qué es el bien? Esto es lo que Aristóteles no dice. Sin embargo, llega a la conclusión de que el bien es la causa final de todas las cosas. Por último, admite que para el hombre, el mas grande bien al que éste aspira es al de la felicidad.

Después de Aristóteles la filosofía en general sufre un cambio. Los grandes problemas ontológico + metafísicos, han perdido interés entre los filósofos del helenismo. El mismo problema del bien general ya no tiene la misma importancia que le dieran Sócrates, Platón y Aristóteles. Los filósofos helenistas tales como: Epicuro o Zenon de Citium, no se preocuparon de bien en sentido general; ellos simplemente trataron del bien ético y otros bienes específicos. No fue sino hasta el siglo XIX que el bien en general volvió a convertirse en el problema central de la filosofía contemporánea.

Podemos decir que con Francisco Brentano empieza una segunda etapa para la filosofía de los valores. Consideramos que su pregunta sobre el bien en general da principio a un movimiento axiológico que desembocará en la Axiología formal de Robert S. Hartman.

Brentano, al igual que el venerable Sócrates, quiere saber de una vez, qué es eso que llamamos bueno. Sin embargo, el intento del filósofo austriaco quedó frustrado - como haremos ver a su tiempo - pues no es posible lógicamente hablando, que el bien general sea lo mismo que lo justo o lo agradable como quiere Brentano. . Es un hecho que la justicia y el agrado son valores, pe --



ca encontramos a Ralph Bartón Perry, quien sostiene como hecho fundamental de su doctrina, el interés. Para Perry, las cosas son valiosas en tanto despiertan interés; pues es éste el que determina el valor de una cosa. O sea que la cosa no tiene nada en sí misma para tener algún valor; es necesario que sea objeto de interés para tenerlo.

Otro filósofo subjetivista digno de ser mencionado es Stevenson. Según éste, todo pensamiento o juicio moral carece de sentido lógico; el único significado que puede tener un juicio moral es de naturaleza emotiva. En otras palabras, siempre que se dice que algo es bueno lo único que se expresa es un hecho emotivo. Con esto, Stevenson quiere dar a entender, que los valores están fuera de toda sistematización científica, puesto que son puras emociones personales.

En esta misma situación se encuentran Rudolf Carnap y Bertrand Russell. Para el primero, los juicios de valor ni afirman ni niegan nada; simplemente expresan un pensamiento de tipo imperativo nacido de un deseo. Por esta razón, los juicios de valor no son ni verdaderos ni falsos. Para el segundo, los valores son puras expresiones de sentimientos personales. Según Russell, un hecho valioso no puede mantenerse como cierto independientemente de nuestros sentimientos particulares. Para el filósofo inglés, lo bueno está íntimamente ligado con nuestros deseos. Por lo mismo, piensa que el bien no es más que la satisfacción de los deseos de cada uno de nosotros.

Ahora, después de haber expuesto los puntos de vis-

ta de los más importantes filósofos del subjetivismo, quisieramos - ver la doctrina contraria, es decir, la doctrina objetivista. Qui - zás en ésta, podemos encontrar alguna posibilidad para fundamentar - los valores desde un punto de vista científico. Pues no hay que ol - vidar que desde Sócrates, esta ha sido la preocupación fundamental.

Así pues, entre los primeros axiólogos objetivistas se encuentra Max Scheler. De acuerdo a la tesis de éste, los valores - gozan de alguna semejanza con los colores: ambos necesitan de algún objeto en el cual descansar. No obstante, ellos existen independien - temente de dicho objeto. El color rojo ejemplo, se da en un objeto - que le sirve de depositario, pero se puede hablar del color rojo - sin necesidad de hablar del objeto que lo contiene. Lo mismo suce - de con el valor. Ciertamente, el valor no puede darse sino en las - cosas; pero según Scheler, eso no implica que sea parte de la cosa. En otras palabras, la belleza por ejemplo está en las cosas bellas, pero no como parte de las cosas, pues la belleza antecede al obje - to que lo posee.

El hecho de que los valores antecedan a las cosas sig - nifica, que ellos forman un reino aparte: el reino de los valores, - que en última instancia, no son sino cualidades materiales y a prio - ri captados por la intuición emocional. La razón es ajena al cono - cimiento axiológico según Scheler.

Si esto es cierto, como lo deja ver Scheler, enton - ces no hay manera de fundar la ciencia de la axiología. Sin embar -

go la tesis scheleriana no deja de tener algún mérito. Al reconocer a los valores como entidades independientes de los objetos es ya, un signo de progreso.

Veamos ahora la tesis de Nicolai Hartmann.

Pues bien, según Hartmann, los valores son esencias inmutables y eternas, independientes de los objetos materiales. Esto quiere decir, que los valores son entes ideales; y como tales, su conocimiento se lleva a cabo por medio del sentimiento. Es este sentimiento de lo valioso el que confiere bondad o maldad a los actos de conciencia.

Como podemos ver, ni Scheler ni Hartmann han podido resolver el problema del valor o el bien general. Será Robert S. Hartman quien lleve a cabo la tarea de esclarecer en términos de la lógica formal, dicho problema. Para tal cosa, Hartman partirá del razonamiento lógico y hará caso omiso del subjetivismo y del objetivismo. Su posición es formalista. Por esta razón, su punto de vista da comienzo con la definición del concepto "bueno". Hartman, al igual que Sócrates, piensa que en la definición del término bueno está el principio de la ciencia axiológica.

En efecto, todo conocimiento científico tiene su comienzo en la definición del término que representa el problema fundamental. Y el problema fundamental de la filosofía moral es el de querer saber qué significa el término "bueno". O en otras palabras: qué queremos decir cuando afirmamos que algo (lo que sea) -

es bueno.

Hartman resuelve el problema diciendo que cualquier cosa es buena si cumple con las propiedades, cualidades o características descriptivas contenidas en su concepto de clase. En efecto, si una cosa digamos silla, tiene todas las características que debe tener una silla, entonces debe ser una buena silla. Es un hecho reconocido que las cosas están constituidas de propiedades -- ( partes ). De tal suerte que, si una cosa tiene todas sus partes, es una buena cosa.

Como podemos ver, el término " bueno " no está en las cosas; en esto tenía razón Scheler y Nicolai Hartmann; pero nótese que dicho término resulta de las cosas cuando éstas cumplen con todas sus cualidades.

Ahora, ¿ quién determina las cualidades de las cosas ? Indudablemente los conceptos de las cosas. Mas y mejor se puede hablar de una cosa cuando mas y mejor se conoce su concepto. El concepto es la clave del conocimiento. Por esta razón, Hartman hace toda una clarificación del concepto en general y de aquí, hace una clasificación que queda establecida de la siguiente manera: aquellos conceptos cuya extensión y comprensión son directamente proporcionales reciben el nombre de conceptos sistémicos. En este caso se encuentran los conceptos de la matemática y la ciencia natural. Y aquellos conceptos cuya extensión es inversamente proporcional a la comprensión, se llaman conceptos extrínsecos. Como -- ejemplo de estos conceptos tenemos el lenguaje cotidiano y el len-

guaje de las disciplinas humanas. Por último, los conceptos que-- tienen una extensión que se identifica con la comprensión reciben el nombre de conceptos intrínsecos. Estos conceptos tienen una com comprensión infinita no denumerable; por esto mismo, sólo un indivi-- duo puede cumplirla. En cambio, los conceptos extrínsecos tienen - una comprensión infinita pero denumerable; por tal razón, cual --- quier sujeto de una clase dada puede cumplirla. En último lugar te nemos a los conceptos sistémicos. Estos tienen una comprensión fi-- nita que determina con toda precisión a la extensión; esto quiere-- decir, que la extensión cumple al pie de la letra con esa compren-- sión. En este caso se encuentran los objetos de la ciencia natural como ya lo hemos dicho.

Ahora puesto que el valor de las cosas depende de - sus cualidades conceptuales con las que las cosas cumplen, enton-- ces, a mayor número de cualidades que una cosa tenga, significa ma yor valor. Por lo tanto, la cosa más valiosa es la cosa intrínseca; pues ésta tiene que cumplir con una comprensión de cualidades infi-- nitas no denumerables. El ejemplo mas claro de una cosa intrínseca es el ser humano. O mejor dicho, la persona humana vista en su pe-- culiar manera de ser.

Creemos pertinente insistir: primero, que el valor-- de una cosa depende de que la cosa cumpla con todas las cualidades propias de su concepto; segundo, que las cosas intrínsecas corres-- ponden a conceptos de cualidades que sólo una cosa puede cumplir. Si esto es así, entonces la cosa en cuestión es infinita; en otras palabras, tiene valor infinito. Juan Pérez por ejemplo, debe ser -

una persona de valor infinito. Pero existe una dificultad: Juan Pérez no es un sujeto hecho - ya - de - una - y - para - siempre; -- Juan Pérez es un ser - siendo; es decir, un ser en constante hacerse. Este hecho obedece a la misma naturaleza propia del ser humano.

¿Que queremos decir con esto? Queremos decir algo - que es de suyo evidente en el hombre: las características continuas de la personalidad humana, son intrínsecas, y por ende subyacen potencialmente en la parte interna de la persona; por esta razón, la actualización de dichas características requiere de la acción educativa. La educación es el único instrumento sine qua non para la afloración de las propiedades potenciales del ser humano. No hay - otra manera de llevar a cabo dicha afloración.

No es extraño que el concepto educación signifique - "extraer", "llevar hacia afuera". De aquí que, tampoco sea extraño - que los filósofos y pedagogos hayan visto en la educación, "el medio indispensable para llevar a cabo la formación integral del hombre. A lo largo de la historia este ha sido el ideal de la educación. - Sin embargo este ideal no se ha llevado a cabo. Las razones por las cuales no ha sido posible ya las hemos señalado: la falta de sistematización lógica de la educación. Pero esto no es todo; existen -- otras razones que siempre impedirán la formación íntegra y armónica del hombre, a saber, el desconocimiento de su naturaleza.

El hecho de desconocer científicamente al hombre implica otra dificultad para que la educación cumpla con sus propósi

tos. Queremos decir con esto que la educación es una disciplina - que solamente se ocupa de la enseñanza - aprendizaje y de los mejores métodos didácticos. En cuanto al contenido de lo que ha de enseñarse, es decir el conocimiento que se ha de enseñar o transmitir, es un problema que corresponde a las demás disciplinas morales. Ahora, si éstas carecen de científicidad, es lógico que la educación - falle también por esta parte. Queremos dar a entender, que si los conocimientos dados por las disciplinas morales no corresponden a la realidad humana, es lógico que cuando la educación los transmite no resulte lo que se espera.

¿Que hacer entonces? Sistematizar lógico - axiológicamente las disciplinas humanas; es decir convertirlas en ciencias. De esta manera, cada una de ellas se ocupará de su propio asunto, - dando como resultado un mejor conocimiento de aquello de lo cual se ocupa. Así por ejemplo, la sociología hablará de las interrelaciones humanas en la dimensión que axiológicamente le corresponde, esto es, dimensión extrínseca; en cambio la ética, la psicología existencial se ocuparán de aclarar la parte intrínseca de la persona humana; en tanto el derecho explicará las relaciones sistémicas --- entre las personas.

Con los ejemplos dados podemos ver que el ser humano es visto en las tres dimensiones de la axiología formal. Esto -- significa que es visto en su totalidad existencial; pues el hombre es de naturaleza tridimensional como puede verse con la axiología.

Pues bien, si las disciplinas humanas se convierten-

en ciencias, los conocimientos que aporten serán mas exactas, mas veraces; es decir, mas acordes con la realidad; esa realidad que es el hombre. Ahora, con esta clase de conocimiento, la educación ya puede lograr su propósito; pues, programará para la enseñanza, un conocimiento que responde a eso que es el hombre en sus tres aspectos axiológicos.

Así pues, si la educación estimula el desarrollo de la triple naturaleza del hombre, los resultados serán esos que -- siempre se han deseado; a saber, el hombre íntegro, el hombre completo; es decir, el hombre armónicamente desarrollado.

Con lo dicho, ha de entenderse que la educación tiene que programar el desarrollo de las cualidades sistémicas, las extrínsecas y las intrínsecas, que constituyen la esencia del hombre. Esto significa que la educación ha de ser: sistémica, extrínseca e intrínseca. La educación sistémica será aquella que desarrolle las facultades intelectuales; en tanto la educación extrínseca se ocupará de cultivar las posibilidades empíricas; por último, la educación intrínseca tendrá como finalidad principal, el desarrollo de las cualidades espirituales. La afloración de estas cualidades, dará a la persona una nueva dimensión moral; pues las cualidades intrínsecas tales como: la humildad o la honestidad, son las que dan al ser humano ese toque distintivo de grandeza espiritual. Por esta razón podemos decir, que el desarrollo de estas características, harán de la persona humana un ser único, singular e insustituible. En otras palabras, un ser infinito.

## PLAN DE TESIS

De acuerdo a lo planeado, esta tesis constará de una dedicatoria, una introducción, cuatro capítulos y una conclusión. La dedicatoria será a la memoria del fundador de la Axiología formal, el filósofo alemán Robert S. Hartman. En la introducción aparecerán generalidades sobre el contenido de la tesis total. En el capítulo primero, titulado: "El problema de la Educación como ciencia", expondremos nuestro punto de vista con respecto a lo que entendemos por ciencia en general; de aquí, sacaremos la conclusión de que la Educación no es una ciencia en sentido estricto. Entre las razones que daremos estará lo que dice que la Educación carece de un marco de referencia. Por lo mismo proponemos a la Axiología formal como marco de esta ciencia.

El segundo capítulo, titulado: "Antecedentes de la axiología hartmaniana", constará de un repaso a la historia de la filosofía moral. La intención es hacer ver que desde Sócrates a Robert S. Hartman, los filósofos de la moral han querido saber fundamentalmente, que es eso que llamamos bueno.

En el capítulo tercero, titulado: "El sistema de la axiología hartmaniana", expondremos la teoría del valor según la concibe Robert S. Hartman. El capítulo cuarto cuyo título es: "La Educación y su desarrollo axiológico", tratará de hacer ver la manera de cómo sería una ciencia de la Educación en el sentido de lo que nosotros entendemos por ciencia. Por último, en las conclusiones aparecerán algunas afirmaciones con respecto a la Educación,

la ciencia en general y la Axiología como método de las ciencias -  
morales.

## CAPITULO PRIMERO

### EL PROBLEMA DE LA EDUCACION COMO CIENCIA

"En cuestiones científicas la autoridad de un millar no es mérito frente al humilde razonamiento de un solo individuo" (1)

Galileo Galilei.

Antes de exponer nuestro punto de vista con respecto al problema de la ciencia de la educación, deseamos anticipar nuestra concepción sobre lo que entendemos por ciencia en general. De esta manera, esperamos evitar toda confusión cuando hablemos por una parte, de nuestras dudas sobre la científicidad de la educación, y por la otra, de la posibilidad de plantear una teoría educativa tomando como base nuestra idea sobre la ciencia en general.

Veamos pues, qué es ciencia en primer lugar; y luego veremos si la ciencia de la educación como hasta ahora se la ha concebido, es en rigor una ciencia.

Empezaremos por señalar algunas características que son esenciales en todo conocimiento científico; y después, daremos nuestra propia definición de lo que entendemos por ciencia, cualquiera que ella sea. Pues bien, el conocimiento científico es ante todo, formal. Queremos decir, que él se origina en los principios -

1) James R. Newman.

Sigma: El Mundo de las matemáticas. Tomo 11. Pag. 10

del pensamiento puro, independientemente de la realidad; y sin embargo, es aplicable a la realidad. Por esta razón cuando J.R. Newman habla de la matemática, que es una ciencia formal, dice: " Ni la aritmética, el algebra y el análisis, por un lado, ni la geometría por el otro, son ciencias empíricas. La matemática no puede tomar su validez de hechos físicos, ni tampoco impugnan o subvierten éstos su autoridad. Pero a pesar de eso existe una conexión vital entre las proposiciones de la matemática y los hechos del mundo físico ". (2) Por lo que dice Newman, se entiende que aunque la matemática es una ciencia pura es aplicable a los hechos empíricos. Ahora bien, por su naturaleza formal la ciencia prevee los acontecimientos del mundo físico; quiere decirse, que se anticipa a los hechos empíricos por medio de modelos matemáticos adecuados empíricamente con los hechos en cuestión. En la literatura científica, abundan casos que sirven como ejemplo de predicción. " El propósito inmediato del pensamiento científico - dice M. Walker - es hacer predicciones correctas de los acontecimientos de la naturaleza ".(3) Por otra parte, el conocimiento científico es sistemático. Queremos significar con esto, que la ciencia está formada digamos, como una cadena cuyos eslabones están estrechamente conectados. No es posible hablar de conocimiento científico, allí en donde no hay una sistematización rigurosa del pensamiento que explica el acontecer de la realidad. M. Bunge dice al respecto: " El conocimiento científico es sistemático; una ciencia no es agregado de información inconexa, sino un sistema de ideas conectadas lógicamente en-

2) James R. Newman. Sigma. El Mundo de las matemáticas Tomo V Pag 3

3) Marshall Walker. El pensamiento científico. Pag. 19

tre sí ".(4) En efecto, la ciencia es un sistema de leyes lógicas-conectadas de manera deductiva. También podemos decir, que la ciencia es universalmente válida. No es posible que una ley científica se cumpla en cierta parte y en cierta otra deje de cumplirse. La ley que explica la atracción de los cuerpos es válida en cualquier parte del universo. El conocimiento científico es sintético; o sea que es construido independientemente de la realidad pero aplicable a la realidad. Hans Hahn dice al respecto: "El pensamiento aprehende las leyes más generales de todo ser, tal como las encontramos - formuladas, por ejemplo, en la lógica y la matemática; la observación proporciona los detalles para rellenar ese marco ".(5) Se entiende, por lo que dice Hahn, que los hechos empíricos, son el material que viene a tener cabida en un marco científico - formal. La ciencia es pues, como las redes de los pescadores; un instrumento lógico para atrapar fenómenos. La ciencia esta formada por un criterio unificado. Una diversidad de criterios harían el caos. El saber científico es acumulativo - progresivo.

En pocas palabras, entendemos que la ciencia es un sistema de leyes formales aplicable a la realidad. Este sistema, - se deduce de los principios de la lógica formal. El más claro ejemplo de un sistema formal, es el sistema matemático. Este se deriva de la lógica y gracias a esto logra un conocimiento racional, universal y a priori de los fenómenos físicos. Con justa razón dice - J.R. Newman: " La mecánica moderna describe bastante bien cómo se-

4) Mario Bunge. La ciencia su método y su filosofía. Pag. 26

5) Alfred J. Ayer. El Positivismo Lógico. Pag. 156

comportan los cuerpos reales; pero sus principios y sus leyes se derivan de un mundo conceptual, "(6) un mundo allende de toda experiencia.

Como puede notarse, nuestra idea de ciencia, presupone la creación de un sistema de leyes a priori, lógicamente conectadas entre sí. Este sistema, tiene su origen en un axioma; o sea, que el axioma es el principio del cual se desprenden por deducción, todas las leyes que han de explicar o interpretar, la realidad empírica. El sistema, es la pauta o marco de referencia, con el que se explica un determinado campo de fenómenos.

Queremos aclarar que el axioma es la definición sin tética del concepto clave, es decir, fundamental, de una determinada ciencia. Por ejemplo, el " movimiento " en la teoría física de Galileo. También debe de quedar claro que, aunque la ciencia es formal, su aplicación a la realidad es posible, gracias al isomorfismo que existe entre los hechos reales y su marco de referencia. O sea, que se establece una adecuada correspondencia entre un sistema científico y la realidad. Pongamos por caso la ley del movimiento creada por Galileo por un lado, y un objeto en movimiento por el otro: estos guardan estrecha relación lógico - empírica, que permite explicar en términos sencillos, el problema del movimiento. Un niño de educación primaria, sabe que, un automóvil que ha recorrido quinientos kilómetros en cinco horas, se movía a la velocidad de cien kilómetros por hora.

Como puede verse, el objeto (automóvil) y la ley del movimiento que dice: "velocidad es igual al espacio recorrido dividido entre el tiempo transcurrido", se relacionan de manera tan exacta, que permite saber con certeza qué es el movimiento. En cuanto al objeto, no importa que sea un automóvil o una bala de cañón; la ley que explica su movimiento, siempre es la misma.

Como puede notarse, todo lo que hemos dicho hasta aquí sobre lo que admitimos por ciencia, se desprende, de una filosofía de la ciencia concebida por filósofos de la ciencia natural, tales como P. Frank, o M. Walker; así como de científicos matemáticos, como Galileo o Einstein. Pues los filósofos de la moral, nos parece, que no son muy claros en sus ideas con respecto al concepto de "ciencia". Es por esta razón, que nosotros preferimos adoptar la concepción de la ciencia, conforme la entienden los filósofos de la ciencia natural. Estos nos enseñan que todo conocimiento científico se origina de la sistematización del pensamiento, conforme a los principios de la lógica pura y no conforme a los datos de la experiencia como quieren los filósofos morales.

Creemos que es pertinente aclarar, que aquí entendemos por filósofos morales, a todos aquellos pensadores e investigadores que se dedican al estudio de los problemas humanos; y entendemos por moral, al conjunto de disciplinas que enfocan su atención hacia la parte no natural del hombre. Por ejemplo, la ética, la religión, la sociología, el derecho y demás disciplinas humanas, forman parte de la ciencia moral; y la física, la química, la astronomía, la fisiología y demás ciencias de la naturaleza física -

forman parte de la ciencia natural. La ciencia natural enfoca su atención hacia los hechos naturales; la ciencia moral hacia los hechos morales. La ciencia natural estudia el comportamiento de la naturaleza. La ciencia moral estudia el comportamiento humano. El comportamiento de la naturaleza es natural. El comportamiento humano es moral. La ciencia natural enfoca a los hechos naturales, a partir de sistemas matemáticos que sirven de pautas explicativas, de dichos hechos. La ciencia moral carece de un sistema que desempeñe un papel similar al sistema matemático. Entonces, la ciencia moral no existe; y lo que hasta ahora se entiende por tal, no es otra cosa sino un cúmulo de observaciones empíricas inconexas. Pero como dice Philipp Frank: "La acumulación de todas las observaciones no constituye ciencia, evidentemente". (7) O como también afirma Kedrov: "Un conjunto de conocimientos dispersos, que no se hallen unidos según un sistema que guarde conexión, no llegará a contruir un sistema". (8)

Pues bien, de acuerdo a lo que aceptamos como ciencia, diremos, que la educación y demás disciplinas humanas o morales como aquí las llamamos, carecen de rigor científico; no son ciencias en el estricto sentido de la palabra. Si el término "ciencia" encierra en su significado, un saber lógico, a priori, sintético, apodíctico, sistemático, eficaz, acumulativo - progresivo, verificable en todo momento y con validez universal, entonces es necesario admitir que las ciencias morales como la ética o

7) Philipp Frank. Filosofía de la ciencia. Pag. 5

8) M. B. Kedrov. La ciencia. Pag. 10

la educación no son ciencias. Si el conocimiento científico es cualquier conocimiento, entonces la educación es una ciencia; pero si se refiere a ese conocimiento que en todas partes es el mismo, como lo es el de la ciencia natural, entonces, repetimos: las ciencias morales en general carecen de científicidad.

No creemos que objetar en contra de la científicidad de las disciplinas morales sea una herejía. Existe un gran número de filósofos que niegan que la ética, la estética o la psicología sean ciencias. M. Bunge por ejemplo, dice de la ética: " Las teorías éticas corrientes, que suelen enseñarse en la mayoría de las universidades, están lejos de ser científicas. Y ¿quién duda de eso? ". (9) Y por su parte Moritz Schlik declara: " Si, en la actualidad, la ética y la estética, y muchas veces también la psicología, son consideradas ramas de la filosofía, esto resulta un signo de que esas disciplinas aun no disponen de conceptos básicos suficientemente claros... " (10)

Como puede verse, estos filósofos como tantos otros niegan que las disciplinas humanas, sean ciencias. Y la razón es bien clara: estas disciplinas no tienen orden lógico, no están encuadradas dentro de un sistema de leyes formales. Como dice Schlik no disponen de conceptos básicos suficientemente claros; por el contrario, éstos son bastante oscuros al grado tal, que cada autor los entiende a su manera.

9) Mario Bunge. Ética y ciencia. Pag. 72

10) Alfred Ayer. Op. Cit. Pag. 63

Así pues, el concepto " educación ", es entendido - de distintas formas por filósofos y pedagogos. Basta abrir un texto cualquiera sobre esta " ciencia ", para darnos cuenta de la variedad y multiplicidad de opiniones y doctrinas, que existen en torno al término " educación ". No hablemos de los demás problemas que le son inherentes; por ejemplo planes y programas. Sobre educación sólo hay tantas definiciones, como autores de esta disciplina existen.

Por ello, no hay posibilidad de saber con exactitud qué es " educación ". La multiplicidad de concepciones impide saber con precisión qué es realmente la llamada ciencia de la educación y cuáles son sus leyes y principios. Comparando esta ciencia con la física, nos quedamos pasmados de asombro al notar la gran diferencia que existe entre la una y la otra. La física es precisa en sus aseveraciones; en cambio la ciencia de la educación es veleidosa, inestable; la física mantiene un criterio unificado en torno a un problema; la educación mantiene un criterio múltiple sobre un mismo problema. No hay manera de que dos personas se pongan de acuerdo cuando ambas se enfrentan al problema de la educación. Sin embargo, cualquiera que hable de física, siempre dirá lo mismo, independientemente de su nacionalidad, de su credo religioso o su ideología política. Hay una manera de entenderse que está por encima de los idiomas y las opiniones personales. Esta es la del lenguaje de la lógica - matemática, que establece con todo rigor, las leyes de la ciencia física. En ninguna explicación científica de cualquier fenómeno natural, interviene para nada la creencia o el punto de vista personal. Esta inclinación particular y subjetiva

va está ausente en la explicación o interpretación científica de un hecho físico. Sin embargo, en las ciencias morales, es la cosa más natural que cada quien dé su propio punto de vista. Esta es la razón por la cual, la ciencia de la educación tiene tantas opiniones. Pero nosotros creemos, que la diversidad de opiniones sobre el concepto de " educación " no hacen la ciencia de la educación, pues una ciencia, cualquiera que sea, no se hace a partir de una diversidad de puntos de vista, sino del desarrollo sistemático del concepto fundamental de tal o cual ciencia. Pues no puede haber ciencia allí en donde no hay un criterio unificado en torno a un problema en cuestión. Pues si así fuera ¿cómo podría hablarse entonces de la universalidad del conocimiento científico? ¿No es acaso la unificación del criterio en torno al problema del movimiento, lo que hace la validez universal de la ciencia física? ¿Cómo entonces puede hablarse de ciencia de la educación, allí en donde en lugar de una explicación sistemática de dicho concepto, encontramos una variedad infinita de opiniones?

Al hablar de la ciencia de la educación y de sus dificultades para unificar su criterio, Emilia E. de Ballesteros dice, ...nos hallamos ante un mosaico de respuestas y posiciones tan diferentes entre sí que parece en realidad que nunca van a poder reconciliarse ". (11) La profesora Emilia E. de Ballesteros reconoce la falta de unidad de la educación como ciencia y hasta piensa, que la lógica ha de resolver este problema. Pues la lógica según la profesora, " es la que ha hecho posible, no sólo diluci --

11) Emilia Elías de Ballesteros. Ciencia de la educación. Pag. 12

dar y aquilatar los principios de la ciencia sino sobre todo la - que hace posible la estructuración del sistema científico ". (12)- Ciertamente, la lógica es definitiva en la elaboración del conocimiento científico. Pero aunque lo que dice Emilia E. de Ballesteros es cierto, ella no hace nada por aplicarla en la exposición y desarrollo de sus ideas educativas. ¿ Por qué ? ¿Cuál es la razón por la que renuncia al tratamiento lógico del problema de la educación ?

Nosotros creemos que no es por falta de interés o - por descuido de parte de la pedagoga de Ballesteros, sino porque - no existe un sistema de lógica formal adecuado a los problemas morales en general y a los educativos en particular. Entonces es natural, que a falta de esta lógica, que serviría de método en el desarrollo de las ideas educativas, se recurra al punto de vista personal, con el cual se desvirtua toda posibilidad de sistematizar y unificar el criterio, no sólo de la ciencia de la educación, sino de todas las ciencias morales. Pues ¿ cómo lograr la unidad de criterio sin un instrumento racional ? La lógica, en cuanto ciencia - del pensamiento puro es la única que puede servir de base a todo - conocimiento científico, puesto que ella proporciona las leyes del razonamiento deductivo. La física y demás ciencias naturales han - logrado su unificación y sistematización, gracias a la matemática; ninguna de ellas sería ciencia sin esta rama de la lógica.

Pero la ciencia de la educación ¿ en qué instrumen-

to lógico se apoya ? ; En la matemática ? ; De ninguna manera ; La matemática es un buen instrumento para resolver problemas cuantitativos; pero la educación no es un problema cuantitativo sino cualitativo. Queremos decir, que la educación, no es el nombre de una cosa como lo es el de " silla "; éste se refiere a ciertos objetos que están en el espacio y en el tiempo. Y por tal razón, pueden ser cuantificados. Pero el término " educación " no es cuantificable; mas bien, es un concepto cualificador, y como tal, tiene que ser explicado. Pero para esto, se hace necesario, una lógica distinta a la lógica del número ( la matemática ) y creemos que ésta es la lógica del Valor ( la axiología ).

Deseamos aclarar que en sentido estricto, no es que existan dos lógicas. Existe una, de la cual, la matemática es una rama; y como lo haremos a su debido tiempo, la axiología puede ser la otra. Hecha esta aclaración, seguimos sosteniendo que la lógica es la única que hace posible el conocimiento científico. Ella es el fundamento " sine qua non " de la ciencia en general. Y aunque hasta ahora no ha intervenido en la fundamentación de las ciencias morales, creemos que llegará el día en que no se conciba ninguna ciencia, sin su fundamento lógico. Pues como lo vemos en la ciencia natural, la lógica es la que decide la validez del conocimiento científico.

Mientras tanto, las distintas doctrinas sobre cuestiones morales, seguirán acumulando datos que con el tiempo, tendrán cabida en una interpretación sistemática de la lógica. No hay ninguna razón para creer que los hechos morales - nos referimos a-

todo lo que hace el hombre y repercute en sí mismo - no puedan ser ventilados a la luz de los principios universales del pensamiento-lógico. Si la naturaleza física se ha ido develando gracias al enfoque lógico - matemático ; Por qué no admitir que un enfoque semejante pudiera empezar a develar la realidad humana ?

Sabemos que las ciencias naturales empezaron a constituirse histórica y lógicamente hablando, a partir del método científico fundado por Galileo Galilei. A consecuencia de los fundamentos matemáticos, que el sabio pisano introdujera en el núcleo del problema del movimiento nació la ciencia física, y por la misma razón comenzaron a surgir las demás ciencias naturales. De la misma manera ; por qué no intentar introducir en el núcleo de los problemas morales, un instrumento similar al matemático ? Creemos que ésto sería más fructífero que seguir haciendo doctrinas y masdoctrinas, que nada aclaran de modo definitivo y unitario.

La elaboración de un instrumento semejante al instrumento matemático evitaría la proliferación de opiniones y puntos de vista, que no conducen a la sistematización y el orden del pensamiento moral, sino a la diversificación y al caos. La variedad de doctrinas sobre ética, sociología, psicología, política, educación o cualquier otra disciplina moral, no ha producido un conocimiento universalmente válido en torno a los problemas humanos; todo lo contrario, en lugar de crear un conocimiento consistente y aplicable en cualquier parte del universo, crea un conocimiento de tipo personal y fragmentado. Queremos decir en otras palabras, que las doctrinas no originan un conocimiento sistemático, acumulativo

- progresivo. ¿ Por qué ? ¿Cuál es la razón ?

La razón por la cual, las doctrinas morales no pueden originar sistemas acumulativo -progresivos es de índole lógica. Esto es, las doctrinas no se desenvuelven a partir de definiciones de conceptos sintéticos, sino de conceptos analíticos. Pero las definiciones de los conceptos analíticos son imprecisas, inseguras, debido a que se originan en un largo proceso de análisis de las propiedades contenidas en dichos conceptos. Por eso dice R.S. Hartman: " La única clase de definiciones, que, a la vez, son lógicamente precisas y seguras, son las definiciones sintéticas constructivas. Las definiciones analíticas sólo pueden ser aproximadas ".-

(13) Por su parte, A. Virieux - Reymond declara: " Un concepto debe tener una significación general constante para que todos los que lo emplean se comprendan ". (14)

Sin embargo esto no se cumple, ni con el término " educación " ni con ningún otro de cualquier disciplina moral. Esta falta de unidad en la comprensión del término " educación " da como resultado, la aparición, no de la ciencia de la educación, sino de múltiples doctrinas aisladas que se toman por ciencia. Pero con justa razón Kedrov y Spirkin dicen: " Un rasgo esencial de la cognición científica es su sistema, es decir, la agrupación de los conocimientos, ordenada según determinados principios teóricos. Un

13) R.S. Hartman. Lo analítico y lo sintético como categorías metodológicas. Pag. 105

14) Antoinette Virieux - Reymond. La lógica formal. Pag. 15

conjunto de conocimientos dispersos, que no se hallen unidos según un sistema que guarde conexión, no llegará a construir un sistema ". (15) En efecto, la diversidad de doctrinas no forman un sistema; pues éste sólo es posible si parte de principios generales.- Como dice Philipp Frank: " La ciencia, esencialmente, está constituida por principios generales ". (16) Y estos principios o leyes se originan en un axioma, o sea en la definición sintética del concepto clave de una determinada ciencia.

Entonces, si el concepto clave o fundamental de la ciencia de la educación es " educación " o " pedagogía ", de aquí, de la definición de cualquiera de estos términos, debiera de partirse para la construcción del sistema de esta ciencia. Sin embargo, esto nadie lo ha hecho. En su lugar, encontramos una larga lista de definiciones por una parte, y por la otra, una serie de razones que tratan de justificar las dificultades que afronta esta ciencia. Por ejemplo L. Luzuriaga declara: " La pedagogía se halla en una posición peculiar respecto a las demás ciencias. Mientras que éstas parten de una definición concreta y poseen un carácter definido, la pedagogía es discutida, tanto respecto a su carácter como a su valor científico ". (17)

Ante este reconocimiento ¿ qué hace Luzuriaga ? ¿ Acaso se ocupa de dar una definición concreta de educación o pedago

15) M.B. Kedrov, A. Spirkin. La ciencia. Pag. 10

16) Philipp Frank. Filosofía de la ciencia. Pag. 2

17) Lorenzo Luzuriaga. Pedagogía. Pag. 13

gía ? Definitivamente no. No hace nada por darle a la educación su carácter y valor científicos, no obstante que reconoce que esto es lo que hace falta. Y que diga que: " La pedagogía sería así como - la integración de las diversas interpretaciones de la educación ", (18) no aumenta científicidad a la educación. Conforme a nuestra - concepción científica, no es posible que a una serie de opiniones - tan distintas de un mismo asunto, pueda llamársele ciencia. Una integración de datos que quiera formar parte de una ciencia, no puede ser una recopilación de datos incoherentes. Esto sería lo mismo como decir que un montón de tabiques es un edificio, tan sólo porque un edificio se construye con tabiques. Tampoco dice gran cosa - el pedagogo Luzuriaga, cuando declara: " La pedagogía estudia la - educación tal como se presenta en la vida individual y social, como parte de la realidad humana ... " (19) Todo esto no dice nada en absoluto como para probar la científicidad de la educación.

Estamos de acuerdo con Luzuriaga, en que una ciencia cualquiera, estudie un cierto campo de la realidad; por eso admitiríamos que la pedagogía estudia a la educación como parte de - la realidad humana. Pero no vemos cómo la pedagogía estudia a la - educación. Queremos decir, que no vemos la diferencia lógica que - debe de existir entre una ciencia y su asunto; es decir, entre pedagogía y educación. Pues si la educación es el material que ha de ser explicado, la pedagogía debiera ser el instrumento, el sistema explicativo de tal material. Pero ¿ existe dicho sistema ? Sabemos

18) Op. Cit. Pag. 13

19) Op. Cit. Pag. 25

que no existe. Pues ni Luzuriaga ni ningún otro pedagogo, se ha ocupado en hacer la distinción forzosa y necesaria que debe darse entre una ciencia y su contenido. Nadie se ha interesado en ver que, para que la ciencia sea ciencia, tiene que ser distinta a su objeto. Hasta ahora los problemas educativos, han sido tratados en sí mismos y por sí mismos. Es decir, como se presentan en la realidad. Esto dá como resultado, soluciones fragmentadas y aisladas que nunca forman ni formarán una totalidad sistemática. Esta, sólo es posible a partir de una estructura lógica. Pues la totalidad de la experiencia sensorial sólo puede ser comprendida sobre la base de un sistema conceptual. Pero la pedagogía, conforme la conciben los pedagogos, no ofrece ningún sistema de leyes coherentes con la realidad educativa.

Por tal razón, creemos que no se dice nada de importancia cuando los pedagogos como Luzuriaga, dicen que " la pedagogía tiene por objeto el estudio de la educación ". (20) Podemos invertir los términos sin que por ello se altere en lo más mínimo, ni la historia ni la ciencia del pensamiento educativo. Queremos decir que, ya se diga que la pedagogía estudia a la educación o, ya se diga que la educación estudia a la pedagogía, no pasa nada grave. No infringiríamos ningún principio de la pedagogía ya que no existe principio alguno. Pero en caso de que exista, no es de naturaleza axiomática, pues si lo fuera, estaría expresado en términos de la lógica formal. No hay otra manera de hacer axiomas. Pero los pedagogos no usan la lógica en la exposición de sus doctri-

20) A. Luzuriaga. Op. Cit. Pag. 35

nas. Por tal razón la pedagogía o educación, son un problema aun - no resuelto. Y no se va a resolver, diciendo quién estudia a quién sino desarrollando un sistema teórico a partir de la definición - sintética, ya sea de educación o pedagogía. Pues en última instancia, ambos términos, hacen referencia a la misma situación: el hecho educativo. Es éste el que tiene que ser explicado, interpretado. Pero para que eso suceda se requiere de un conjunto de leyes - lógicamente ordenadas entre sí y pertinentes con la realidad educativa. En cuanto al conjunto de leyes, éste se deducirá de la misma definición del concepto que se haya escogido.

En caso de tomar el término "pedagogía" como el - fundamento teórico de la realidad educativa, entonces el sistema - se desprendería de la definición de este término. Pero si se tomara el término "educación", entonces sería necesario seguir el desarrollo lógico de este concepto, hasta crear el sistema de leyes - de la educación.

Esto es lo que no han hecho los pedagogos. En su lugar, se han ocupado en describir el hecho concreto de la educación, sin trascender sus límites empíricos como ya ha quedado dicho.

La ciencia se hace construyendo una red de términos axiomáticos pertinentes con la realidad empírica. Si esto es cierto, y nosotros creemos que lo es, entonces es necesario superar la descripción empírica de la educación y comenzar su sistematización a partir de principios a priori, principios fuera de la experiencia sensorial. Estos, sólo pueden ser dados por la lógica pura, co

mo ya lo hemos declarado.

Ahora ¿cómo hemos de llevar a cabo esta difícil empresa? Desde luego apoyándonos en la lógica formal que ya ha quedado dicho que ésta es la pauta de todo pensamiento científico. Sin embargo hay que aclarar, que la lógica que ha de servirnos de apoyo en nuestra empresa, es más bien una rama de la lógica formal. Nos referimos, a la Axiología formal- la ciencia del valor- fundada por el filósofo alemán Robert S. Hartman.

Las razones que nos llevan a valernos de la axiología para intentar sistematizar a la educación, se encuentra en la afinidad lógica de ambos conceptos: " axiología ", se compone de dos términos griegos: axios ( lo digno de ser pensado, lo valioso ) y logos ( tratado ); y esto viene a significar, tratado del valor . Por otra parte, " educación ", es un término axiológico específico, con el cual valoramos a un sujeto que ha desarrollado todas sus cualidades humanas, por medio del aprendizaje. Siendo así, nada mejor que la axiología para explicar y definir en base a sus principios axiomáticos, qué es " educación ". En otras palabras, la educación como ciencia valorativa, necesita forzosamente sostenerse sobre las bases de un sistema formal, que le sea adecuado por necesidad lógica. Con esto queremos decir, que dicho sistema debe abarcar a la ciencia de la educación, por un puro proceso de deductivo. O sea que este sistema, no sea como una " camisa de fuerza ", dentro de la cual ha de meterse algo que no le pertenece. La axiología hartmaniana es pues, como lo haremos ver a su tiempo, un sistema teórico y formal, isomorfo con la ciencia de la Educación,

así como con las demás ciencias morales.

De acuerdo con nuestro punto de vista sobre la ciencia, queremos hacer notar que la axiología debe ser a la educación lo que la matemática a la física, a saber, un marco de referencia indispensable a esta ciencia. No hay manera de concebir a la física como ciencia sin matemática. " Pero - pregunta S. Langer - ¿ en que disciplina abstracta puede apoyarse la ética, la estética o - cualquier interés no - físicos - de los filósofos ? Las matemáticas no son aplicables a todos los fenómenos. Los ' valores ' de la ética, conforme se les concibe en la actualidad, desafían ciertamente al tratamiento matemático ... " (21) ¿ Como, entonces podemos hablar de ciencia de la educación, si como dice S. Langer, los valores no son tratables matemáticamente ?

La educación es una disciplina axiológica y por lo mismo, ella necesita de la axiología, igual que la química necesita de la matemática. Pues ¿ de qué otra manera podría hablarse de ciencia química sin su base lógica ? Hasta ahora ¿ cuál ha sido la base lógica de la educación o cualquier ciencia no - natural ? Por lo que sabemos, podemos decir que las ciencias humanas, como también se las llama, nunca han sido planteadas sobre las bases de un sistema lógico. Creemos pues, que ya es tiempo que superen su estado empírico y se formalicen conforme a los principios de la lógica - axiológica.

La determinación de enfocar los hechos humanos, o - en nuestro caso, los de la educación, a partir de la axiología, obedece a una necesidad metodológica enfatizada por la filosofía de la ciencia, a saber, que todo conocimiento científico tiene por base necesariamente, un sistema de relaciones formales coherentes - con los hechos reales. Hasta ahora, esta exigencia de la filosofía de la ciencia, sólo la ha obedecido la ciencia natural; pero las ciencias del comportamiento humano como las llama Skinner, han pasado por alto esta necesidad lógica. Quizá es por ésto, como ya lo hemos dicho, en otras palabras, que las ciencias morales sean tan dadas a la controversia y muchas veces a la confusión. Pues no hay un hilo que como el de Ariadna, conduzca al Teseo de la ciencia moral, por el intrincado laberinto de los hechos humanos.

Es necesario pues, contar con un instrumento formal que nos sirva de guía en el planteamiento y solución de los problemas morales. Ahora, dicho instrumento debe ser forzosamente el de la axiología, ya que el de la matemática no es adecuado a los problemas de valor, como lo es el de la educación. Los filósofos modernos intentaron introducir el método matemático en los problemas éticos. Así por ejemplo, Spinoza concibió una ética conforme al método geométrico; " Descartes, inventor de la geometría analítica, se propuso hacer no sólo una ciencia natural matemática, como dice Hartman, sino también una ciencia moral semejante ". (22) El padre del racionalismo no dudaba al considerar a la lógica matemática, - como el fundamento de la ciencia moral. Conmovo por la exactitud

22) R. S. Hartman. Op. Cit. Pag. 32

matemática, Descartes escribió: " Me complacían, sobre todo, las matemáticas, a causa de la certeza y evidencia de sus razones, pero no advertía su verdadero uso, y, pensando que no servía más que para las artes mecánicas, me admiraba de que, siendo tan firmes y sólidos sus fundamentos, no se hubiese edificado sobre ellos nada más elevado. Como, por el contrario, comparaba los escritos de los antiguos paganos sobre las costumbres a palacios muy soberbios y magníficos edificados sobre arena y barro: elevan muy alto las virtudes y las hacen aparecer como más estimables que todas las cosas del mundo, pero no enseñan a conocerlas suficientemente. y con frecuencia lo que designan con tal bello nombre no es más que insensibilidad, orgullo, desesperación o un abominable parricidio ". (23)

" Para Leibniz, como Hartman comenta, el cálculo diferencial era sólo una parte de un extenso cálculo de la lógica universal, aplicable a todas las ciencias y humanidades, de suerte que dos filósofos que no estén de acuerdo acerca de un punto particular, en lugar de argüir infructuosamente puedan tomar sus plumas y calcular!"

( 24 )

A pesar de los reiterados intentos de aplicar el instrumento de la matemática a los asuntos humanos, los filósofos-matemáticos han fracasado las tantas veces que lo han intentado. Y no hay manera de evitar dicho fracaso; pues los problemas morales no son problemas de cantidad, son problemas de cualidad. Por lo mismo, no es el Número quien ha de dar razón de ellos sino el Va -

23) René Descartes. Discurso del método. Pag. 11

24) R. S. Hartman. Op. Cit. Pag. 32

lor.

Las cuestiones morales son cuestiones axiológicas, es decir de valor, y por lo mismo, no es la matemática sino la axiología quien ha de ocuparse de ellas. Veamos pues, qué es la axiología formal tal como la concibe Robert S. Hartman.

## CAPITULO SEGUNDO

### ANTECEDENTES DE LA AXIOLOGIA HARTMANIANA

" ¿ Cómo podría evitarse el caos si no hay pautas de valoración ni normas de conducta ? Si cada uno tiene debajo del brazo el propio metro de la valoración, ¿ con qué patron decidiremos los conflictos axiológicos ? " (25)

R. Frondizi.

En el capítulo precedente sostuvimos que la llamada ciencia de la educación, no puede ser una ciencia en el estricto sentido de la palabra. Las razones que adujimos para negar la cientificidad de la educación fueron entre otras, la carencia de un método de naturaleza axiomática adecuado a los hechos educativos. Y pusimos como método idóneo para una futura ciencia de la educación, la teoría axiológica de Robert S. Hartman. Esta teoría es en nuestra opinión, la adecuada para tratar asuntos humanos con toda objetividad, ya que ella contiene los principios lógicos necesarios, para dilucidar no sólo el problema educativo, sino cualquier problema de índole axiológica.

En otras palabras, nosotros creemos que la axiología hartmaniana puede servir de pauta a las ciencias morales, tal como la matemática sirve a las ciencias naturales. Nuestra creencia se apoya en dos hechos irrefutables desde el punto de vista de

la lógica; Primero; las disciplinas humanas tratan problemas en donde el concepto " bueno " es el término fundamental y terminante en la solución de los mismos; Segundo, dichas disciplinas emplean el concepto " bueno " o cualquier equivalente valorativo, en sentido particular y específico. Ninguna de ellas se ocupa del bien en general. Esto significa que las humanidades pasan por alto lo que debiera ser la base de su desarrollo sistemático, esto es, conocer primero, el significado lógico del bien en general.

Si las disciplinas humanas o morales desconocen lo que es el bien en general; entonces ¿ cómo podrán estatuirse como ciencias ? La clave de toda futura ciencia moral está en saber qué es " bueno ". Si no se sabe el significado de dicho concepto, las ciencias morales son imposibles.

Pues bien, la axiología formal de R. S. Hartman satisface la necesidad de conocer el significado lógico del concepto " bueno "; por tal razón, es indispensable para la fundación de las ciencias morales. Pues, así como sin matemática no puede haber ciencia natural sin axiología no puede haber ciencia moral.

Pero antes de seguir adelante con el desarrollo de la axiología de Hartman, quisiéramos hacer notar que esta teoría, es el resultado de un ideal que se remonta hasta los tiempos de la filosofía griega. Fue allá por el siglo V a.C. cuando se tuvo por primera vez, la noción de un método para aclarar asuntos morales en general. Esta noción, que con el tiempo se convertirá en una necesidad para todo conocimiento científico, siempre estuvo acompañada

da por el afán de definir los conceptos de la filosofía moral. -  
Pues en la definición estaba la clave de todo conocimiento. Defi-  
nir los conceptos fundamentales de la filosofía moral, constituye-  
la historia de la axiología. Es Sócrates, el padre de la ética, el  
que al iniciar la reflexión filosófica, en torno a los problemas -  
humanos, tuvo la visión intelectual suficiente para descubrir, que  
el conocimiento racional, es decir, científico estaba en los con-  
ceptos y en su definición. De aquí, parte toda la historia de la -  
ética y demás disciplinas humanas. Con Sócrates comienza la búsque-  
da de la definición sintética de los conceptos éticos. Queremos -  
significar con esto que Sócrates se preocupa por encontrar el sig-  
nificado universal de los conceptos. Podemos decir de paso, que -  
con él comienza, la búsqueda del significado del término " bueno ;  
fundamento de todo juicio moral. " La Etica trata - dice Hartman -  
con lo que es bueno en y para el hombre. Lo que es bueno en y para  
el hombre no puede ser bueno en y para cualquier cosa, por ejemplo  
ratas. La bondad para el hombre es una clase específica de bondad.  
Esta debe distinguirse de la bondad en general ". (26) Este es pre-  
cisamente el gran descubrimiento de Sócrates. El sabe que no es lo  
mismo hablar de cosas buenas que hablar de lo bueno en general. Sa-  
be también que sólo conociendo el significado del bien en ge-  
neral, es como se puede saber de un bien en particular. Por lo mis-  
mo, su preocupación se centrará en la investigación del sentido de  
los términos morales. Entonces, Sócrates inaugura la historia de -  
la reflexión axiológica, entendida como la teoría del bien en gene-  
ral; puesto que su interés, está en conocer el bien en sí mismo, -

el bien en general, del cual los bienes específicos como la justicia o la felicidad son partes.

Como es bien sabido, Sócrates nunca escribió nada sobre su pensamiento. Lo que de él conocemos, se lo debemos a sus discípulos principalmente, Platón y Jenofonte. Por éstos sabemos, que la doctrina ética de Sócrates no se compone tan sólo de consejos prácticos, sino de reflexiones sobre cuestiones lógicas, que apuntan hacia una Axiología formal. Veamos por ejemplo su discusión con Laques en torno al problema del valor: "Tratemos por lo pronto, Laques, de definir con exactitud, lo que es el valor. Di, pues ¿qué es el valor? Laques: En verdad, Sócrates, me preguntas una cosa que no ofrece dificultad. El hombre que guarda su puesto en una batalla, que no huye, que rechaza al enemigo; he aquí un hombre valiente". (27)

Sócrates hace ver a Laques, que no es esa su pregunta. El quiere que Laques le de una contestación que abarque, incluso, al hombre valiente. Por eso mismo insiste: "Trata de decirme lo que es esta cualidad, que siempre es la misma en todas ocasiones tan diferentes. ¿No entiendes aún lo que digo?". (28)

Naturalmente, Laques no entiende la pregunta; es por eso que, en lugar de dar la definición, enumera algunas cualidades de valor, por ejemplo la valentía a la belleza. Sócrates ad-

27) Platón. Laques, o del valor. Pag. 431

28) Op. Cit. Pag. 434

mite que la valentia, la belleza, la templanza, son cosas valiosas pero no son el valor mismo. Así, la discusión termina sin haber -  
 llegado a ninguna conclusión. Sin embargo, una cosa es muy clara -  
 en el maestro de Platón: la seguridad de que en la definición de -  
 los conceptos, se encuentra la clave del conocimiento moral. Esta-  
 es la razón por la cual, no dejará de insistir a sus distintos con-  
 trincantes, para que le definan el concepto por el cual pregunta:  
 " Acuérdate, te lo suplico, - le dice a Eutifrón - que lo que he -  
 pedido no es que me enseñes una o dos cosas santas entre un gran -  
 número de otras que lo son igualmente, sino que me des una idea -  
 clara y distinta de la naturaleza de la santidad y lo que hace que  
 todas las cosas santas sean santas; ... " Eutifrón, no sabe qué -  
 contestar: " Ya dije antes, Sócrates, que es difícil explicar esto  
 con toda exactitud. Lo que puedo decirte en general es, que agrar -  
 dar a los dioses con oraciones y sacrificios es lo que se llama -  
 santidad ". (29)

Como puede notarse, la respuesta del sacerdote Euti-  
 frón, está muy lejos de ser la respuesta que busca el venerable Só-  
 crates. Tampoco Menón podrá decirle qué es la virtud; aunque ambos  
 coinciden en que la justicia y la sabiduría, la templanza, la libe-  
 ralidad son partes de la virtud, mas no la virtud misma.

Entonces ¿ qué es la virtud ? ¿ qué es la santidad?  
 Eso, nadie lo sabe, ni Sócrates. Lo único que sabe el hijo de la -  
 partera Fenarete, es que no hay conocimiento verdadero, si no es -

por la definición de los conceptos. La tarea a seguir entonces, es encontrar el significado de la virtud, la santidad, el valor; en una palabra, encontrar qué es el bien; pues en última instancia, este es el problema fundamental de la filosofía moral, o mejor dicho, de la axiología.

Platón, heredero inmediato del pensamiento socrático, desarrollará una doctrina filosófica de naturaleza metafísica en la que el bien, es el principio y origen de toda la existencia. Para el dilecto discípulo de Sócrates, el bien es algo más que una cualidad de las cosas.

¿ Qué queremos decir ? Queremos decir que en la concepción filosófica de Platón, el bien es algo más que un concepto valorativo. El bien es un ente metafísico allende a este mundo material; y se localiza en el mundo celeste ( " topos uranus " ). Y allí, es como una fuente de donde emanan todas las Ideas que sirven de modelo a las cosas materiales de este mundo. El bien es, según Platón, la Idea soberana gracias a la cual, existen las Ideas que sirven de fundamento ontológico a las cosas de este mundo en que vivimos. En otras palabras, las cosas que nos rodean son lo que son, en tanto participan de sus respectivas Ideas; sin éstas no serían lo que son; pero siendo como son, son al mismo tiempo buenas. Pues el bien en general, como principio rector de la existencia de las cosas, desempeña un doble papel como fuente de la realidad; por un lado, hace que las cosas sean y por el otro, hace que sean buenas por ser lo que son. Y, así dice Platón: " en el mundo inteligible lo último que se percibe, y con trabajo, es la

idea del bien, pero una vez percibida, hay que colegir que ella es la causa de todo lo recto y lo bello que hay en las cosas..." (30)

En su interpretación de la doctrina platónica, J. - Mariás dirá del bien lo siguiente: " El bien de cada cosa es lo - que esa cosa es, aquello de que puede echar mano; y, a la inversa, el ser buena una cosa es que sea lo que es ". (31)

En efecto, la bondad de una cosa está, como lo veremos después, en el hecho de que la cosa es esa cosa y no otra. El discípulo de Sócrates ve el problema con bastante claridad; y, aunque no desarrolló una teoría del valor conforme a una lógica del concepto, que ya intuía el maestro, podemos decir, que Platón es el primero en darse cuenta que el ser y el valor de una cosa son dos aspectos de una misma realidad. Pues como ya ha quedado dicho, la cosa es esa cosa y por eso es buena. Mejor aún, por el bien, la cosa es; pues sin el bien, las Ideas de las cosas serían imposible de existir. " Afirmamos y definimos en nuestra argumentación - dice Platón por boca de Sócrates - la existencia de muchas cosas buenas y muchas cosas hermosas. Y que existe, por otra parte lo bello en sí y lo bueno en sí; y del mismo modo, con respecto a todas las cosas que antes definimos como múltiples, consideramos, por el contrario, cada una de ellas como correspondiente a una sola idea, cuya unidad suponemos, y llamamos a cada cosa aquello que

30) Platón. La república. Libro VII. Párrafo III.

31) Julián Mariás. Historia de la filosofía. Pag. 52

es ". (32)

Siguiendo los pasos de su maestro, Platón llega hasta los umbrales de lo que ahora consideramos la axiología científica, la ciencia del valor. Y si Sócrates plantea el problema del bien, es el discípulo quien esboza si no una definición del término " bueno ", sí, una descripción bastante clara de la naturaleza lógico - axiológica de dicho término. Aunque Platón, a diferencia de Sócrates no trata de resolver el problema de lo " bueno ", en el campo de la lógica, sino en el campo de la ontología y la metafísica. De aquí que, el dilecto discípulo de Sócrates conciba al bien, como el principio de la existencia; en tanto el maestro, lo concibe como una cualidad valorativa de las cosas. Por lo mismo diríamos que Sócrates ve en el bien, el fundamento de los problemas éticos; en cambio Platón, ve en el bien el fundamento de los problemas ontológico - metafísicos.

Sócrates quiere resolver a partir de la definición del bien, el problema de la ética en particular; en cambio Platón, quiere resolver a partir del bien, el problema de la filosofía en general. Esta diferencia entre el maestro y el discípulo se hace evidente en la misma obra de Platón. Por ejemplo en los primeros diálogos como el Laques o el Eutifrón, encontramos un pensamiento puramente lógico. Aquí, la preocupación de Sócrates está centrada en la búsqueda de la definición de los conceptos tales como el " valor " o la " santidad ". Estos diálogos no dan ninguna respuesta a

las preguntas sobre el valor o la santidad. Sin embargo, una cosa es notoria en ellos, a saber, Sócrates se mantiene en el plano de la lógica; su único afán estriba en encontrar la definición de dichos conceptos. "Así, mi querido Eutifrón - dice Sócrates - habiendo querido explicarme lo santo, no lo has hecho de su esencia, y - te has contentado con explicarme una de sus cualidades, que es la de ser amado por los dioses, no me has dicho aún lo que es lo santo por su esencia. Si no lo llevas a mal, te conjuro a que no andes con misterio , y tomando la cuestión en su origen, me digas - con exactitud lo que es santo, ya sea o no amado por los dioses; - porque sobre esto último no puede haber disputa entre nosotros. - Así, pues, dime con franqueza lo que es santo y lo que es impío ". (33)

Como puede notarse, Sócrates se esfuerza sin ir mas allá de la lógica, por conocer el significado del concepto " santidad ". Platón en cambio, no pudiendo dar la definición del bien - dentro de los límites del razonamiento lógico, se lanza en aras de la metafísica y trata de resolver el problema a través de una metáfora en la que compara al bien con el sol. Y así, cuando Glaucón - le dice a Sócrates: " A nosotros nos basta que, como nos explicaste lo que eran la justicia la templanza y demás virtudes, del mismo modo nos expliques igualmente lo que es el bien ". (34) Ante esta exigencia de parte del hermano de Platón, Sócrates retrocede diciendo que es " un tema demasiado elevado " que por el momento no-

33) Platón. Eutifrón. Pag. 121

34) La República. Libro VI. Párrafo XVIII.

se atreve a exponer; en su lugar se pone a hablar del sol y de su semejanza con el bien. Y así dice: "¿Más no es así que el sol no es visión, sino que, siendo causante de ésta, es percibido por ella misma? Pues bien, he aquí lo que puedes decir que yo designaba como hijo del bien, engendrado por éste a su semejanza como algo que, en la región visible, se comporta, con respecto a la visión y a lo visto, del mismo modo que aquél en la región inteligible con respecto a la inteligencia y a lo aprehendido por ella". (35) "Y en cuanto al conocimiento y a la verdad, del mismo modo que en aquel otro mundo se puede creer que la luz y la visión se parecen al sol, pero no que sean el mismo sol, del mismo modo en éste es acertado el considerar que uno y otra son semejantes al bien, pero no lo es el tener a uno cualquiera de los dos por el bien mismo, pues es mucho mayor todavía la consideración que se debe a la naturaleza del bien". (36)

Como puede verse, Platón no ofrece una definición del término "bueno", mas bien él hace una descripción de tipo metafórico, de la que deducimos todo lo dicho en torno a la doctrina del bien concebida por el más grande filósofo del círculo socrático.

Muerto Platón, el problema del bien pasará a manos de su discípulo: Aristóteles de Estagira. Este filósofo al igual que su maestro, también concibe al bien como fundamento ontológico-

35) Platón. Libro VI. Párrafo XVIII.

36) Ibid.

de las cosas. Pero a diferencia de su maestro, el estagirita ve en el bien el fin (telos) último al que todas las cosas aspiran. De ahí que el estagirita diga: "Todo arte y toda investigación científica, lo mismo que toda acción y elección parecen tender a algún bien ... " (37) Otra diferencia entre estos dos gigantes de la filosofía griega, es la siguiente: en tanto para Platón, las cosas de este mundo son posibles gracias a sus respectivas Ideas o modelos, para Aristóteles, las cosas tienen en sí mismas su razón de ser. Esta razón de ser está en la forma propia de cada cosa. En otras palabras, la forma subyace potencialmente en las cosas. Ahora, mientras la forma no se actualiza, la cosa es sólo en potencia; pues sólo la forma, hace que la cosa sea lo que es. Luego, cuando la forma se actualiza, se dice que la cosa es en acto. La actualización de la cosa es posible gracias al principio de la causa eficiente; ésta es quien impulsa a las cosas hacia su fin último; esto es, hacia el bien. El bien es la meta hacia la cual todas las cosas se dirigen; " y por ello - dice Aristóteles - definirán con toda pulcritud el bien los que dijeron ser aquello a que todas las cosas aspiran ". (38)

Aristóteles será el último filósofo de la antigüedad que intente aclarar el problema del bien en general. Después del estagirita, nadie más se ocupará de dilucidar eso que todas las cosas buenas tienen en común, es decir, el bien. Tendrá que pasar muchos siglos para que el problema de la axiología - la defini

37) Aristóteles. Etica Nicomaquea. Libro I Párrafo I.

38) Ibid

ción del concepto " bueno " vuelva a ponerse en boga en el ámbito de la filosofía moral.

Desde luego, no queremos decir que con Aristóteles haya terminado la reflexión en torno a los problemas éticos. Lo que queremos decir, es que ningún filósofo después del estagirita, planteará el problema del bien como fundamento de los problemas morales. Se hablará del bien ético, del bien político, del bien religioso y de otros tantos bienes específicos; pero del bien en sí mismo, del bien como el término genérico y común a todas las cosas buenas, de ese no se hablará, sino hasta la segunda mitad del siglo XIX en adelante. Aunque R. Ruyer dice que: " Desde los años finales del siglo XVIII la noción del valor ha emergido progresivamente en la filosofía moderna ". (39) Por su parte Risieri Frondizi afirma: " Los valores constituyen un tema nuevo en la filosofía: la disciplina que los estudia - la axiología - ensaya sus primeros pasos en la segunda mitad del siglo XIX ". (40)

Como ya decíamos pues, el problema del bien en general o del valor si se prefiere, desaparece después de Aristóteles; y en su lugar, sólo se hablará, de valores particulares. " Los amigos de axiología - dice Frondizi - se dirigían, sin excepción, a los valores aislados ". (41)

39) Raymond Ruyer. La filosofía del valor. Pag. 7

40) Risieri Frondizi. ¿ Qué son los valores ? Pag. 7

41) Op. Cit. Pag. 7

Es F. Brentano quien con su obra: EL ORIGEN DEL CONOCIMIENTO MORAL " Transformó la ética y dio origen a la teoría de los valores; " - (42) como dice J. Mariás. Brentano es quien replantea el problema fundamental de la axiología cuando se pregunta: " ¿ Qué es lo que, en general, llamamos bueno ? " " ¿ Y cómo adquirimos el conocimiento de una cosa buena y mejor que otra ? ". (43)

He aquí dos preguntas de raigambre netamente axiológica que nos recuerdan al insigne maestro de Platón. Así como el venerable Sócrates, Brentano también quiere saber qué es eso que llamamos bueno. De esta manera, surge un segundo intento, un reinicio ahora sí, de una auténtica filosofía de los valores, cuya finalidad principal, es encontrar la definición de lo bueno en general tal como lo exige la lógica del concepto.

Pues bien, ¿ qué es lo bueno según Brentano ? " Decimos que algo es bueno cuando el modo de referencia, que consiste en amarlo, es el justo. Lo que sea amable con amor justo, lo digno de ser amado, es lo bueno en el mas amplio sentido de la palabra " (44) Con respecto a la pregunta: ¿ cuándo una cosa es mejor que otra y como sabemos que es mejor ? Brentano contesta que lo mejor es amado con mayor amor, lo mejor es lo que agrada con mayor intensidad. Pero, ¿ podemos decir que una cosa es buena, por el simple hecho de ser digna de amor, sin más ? ¿Cuál es la pauta para de -

42) J. Mariás. Op. Cit. Pag. 365

43) Franz Brentano. El origen del conocimiento moral. Pag. 26

44) Op. Cit. Pag. 31

terminar la bondad de la cosa ? Brentano dice que no sólo por ser amada la cosa es buena; pues puede amársela sin merecerlo. Entonces, ¿ cómo, además de ser digna de amor sabemos con seguridad que la cosa es buena ? Según Brentano, esto es posible gracias a las " percepciones internas ". Estas, " nos dicen que tenemos ahora sensaciones de sonido o de color, y que pensamos y queremos esto o lo otro ". (45) Aquí pues, es en donde podemos apoyar nuestra seguridad, para afirmar que una cosa es buena.

Por lo que dice Brentano, podemos discernir que el problema del valor ofrece grandes dificultades para ser resuelto; - pues el filósofo austriaco, comete el mismo error que cometiera el sacerdote Eutifrón, cuando discutía sobre la santidad con Sócrates confundir el valor en general, con un valor específico como es el amor o la justicia. Es innegable que la justicia y el amor, son valores, pero no el Valor; creer esto sería confundir la especie con el género. Sócrates y Platón dejaron ver con toda claridad, el error que se cometía al confundir una cosa con su concepto o un concepto con otro. Sin embargo, Brentano pasa por alto la necesidad de definir el Bien, y en su lugar nos dice que lo bueno es lo amado con justicia.

Si admitiéramos la definición de Brentano, no terminaríamos con el problema inicial cuando ya tendríamos otros, a saber, ¿ qué es justicia ? ¿ qué es amor ? Esto vendría a complicar más el conocimiento lógico del Bien. En realidad, eso es lo que ha

pasado. Después de Brentano han surgido una serie de posturas axiológicas, que en lugar de haber terminado con el viejo problema del Bien, han creado otros que han venido a dificultar el problema fundamental de la axiología. Esta, lo único que ha querido explicar, es qué es el bien en general; y cuando encontramos contestaciones tan variadas como que, el Bien es el placer, lo deseado, lo agradable, lo justo, lo amado etc., entonces la dificultad se hace más grande; pues ahora es necesario saber qué es el placer, qué es lo deseado, qué es lo agradable y así sucesivamente. Y precisamente esto es lo que ha pasado. Los filósofos interesados en el problema axiológico después de Brentano, han caído en el error de hablar del placer, de la justicia, del deseo, creyendo que están hablando del Bien mismo. Tal es el caso de Meinong y Ehrenfels, seguidores inmediatos de Franz Brentano.

Alexius von Meinong y Christian von Ehrenfels discípulos de Brentano, desarrollarán sus respectivas doctrinas dentro de una concepción subjetivista que heredaron de su maestro. De acuerdo pues, a dicho subjetivismo Meinong sostiene que: " Una cosa tiene valor cuando nos agrada y en la medida que nos agrada ".(46) He aquí que el agrado viene a determinar la bondad de una cosa. -- Por tal razón, si la cosa no nos agrada querrá decir que la cosa no es buena.

Lo que Meinong no nos dice en términos de la lógica es, qué es el agrado, como para que él determine la bondad de los-

objetos. Pues, si consideramos que el agrado es el que hace que las cosas sean buenas, entonces tendríamos que admitir que el agrado es de una jerarquía axiológica superior a la bondad. Y si esto fuera cierto, entonces la lógica no tendría sentido. Sin embargo, de acuerdo a la teoría de los conceptos, sabemos que la bondad es de mayor rango valorativo que el agrado, y por lo mismo, podemos decir que el agrado es algo bueno, o sea, que es una especie de bondad, pero no la bondad en general. Por lo mismo sigue en pie la pregunta: ¿ qué es " bueno " ?

Christian von Ehrenfels creyendo haber encontrado el " talón de Aquiles " en la tesis de Meinong, se lanza al ataque y dice que si la doctrina de su condiscípulo y amigo fuera cierta, no serían valiosos más que los objetos que existen ahora y aquí; - pues son los únicos que pueden producirnos agrado. Pero, la verdad es que valoramos en mas alto grado lo que no existe, como la justicia perfecta, la salud que no tenemos. En suma, valoramos lo que no tenemos, como los ideales por ejemplo. Por tal razón, no son valios las cosas que nos agradan, sino las cosas deseables. Son valios las cosas que deseamos y en la medida que las deseamos se - gún Ehrenfels. Frondizi sintetiza el pensamiento de Ehrenfels di - ciendo: " Son valiosas las cosas que deseamos o apetecemos y por - que las deseamos y apetecemos ". (47)

La modificación que Ehrenfels hace a la doctrina de Meinong, no significa en modo alguno, un avance de la axiología; -

pues simplemente sustituye el agrado por el deseo; y ambos, son hechos psicológicos, que pueden ser calificados de buenos o no buenos. Pero ellos, no pueden de ningún modo, determinar la bondad; - pues ésta, es totalmente ajena al deseo o al agrado. Tan cierto es esto, que una cosa puede ser buena, sin que por ello sea agradable o deseable; o a la inversa, una cosa puede ser agradable o deseable sin que esto signifique que sea buena. Como ejemplo del primer caso pondríamos la puerta de este salón; esta puerta es valiosa, - pero de agradable o deseable no tiene nada. En el segundo caso, diremos que es agradable y hasta deseable, estar en compañía de cierta persona; pero esto no garantiza que dicha persona sea buena o valiosa.

Como podemos ver, el subjetivismo de Meinong y Ehrenfels, no pudieron resolver el problema del valor entendido como el predicado común a todas las cosas valiosas. Sin embargo, esto no impedirá que nuevos filósofos intenten, dentro de la concepción subjetivista, encontrar la respuesta justa al problema del valor.- Así, tenemos a Ralph Barton Perry. Según este filósofo norteamericano, las cosas adquieren valor cuando se les presta interés; no importa que interés sea, cualquier clase de interés confiere valor a una cosa. Frondizi, cita un pensamiento de Perry que sintetiza la doctrina del norteamericano: " Lo que es objeto de interés adquiere " eo ipso " valor. Un objeto, de cualquier clase que sea, adquiere valor cuando se la presta un interés, de cualquier clase que sea ". (48)

Por lo que vemos, a Perry le tiene sin cuidado, que el interés que podamos tener por una cosa, sea bueno o sea malo moralmente hablando, para él basta que sintamos interés por la cosa para que ésta sea buena.

Perry al igual que cualquier subjetivista, no va mas allá de la experiencia psicológica para reforzar su tesis. Simple y sencillamente una cosa tiene valor porque yo, proyecto sobre la misma, interés. Dice Frondizi: " Perry parece dejar completamente de lado las cualidades del objeto mismo, capaces de provocar en nosotros el interés que transforma al objeto en valioso ". (49) En efecto, Perry y demás subjetivistas, no ven para nada al objeto como posible poseedor de valor. Todos piensan que el valor llega al objeto desde afuera; es decir, desde el observador que es el que proyecta sus sentimientos sobre el objeto. Son estos sentimientos ( deseo, agradable, interés ) los que confieren valor a las cosas.

Así es que, siguiendo el mismo punto del subjetivismo axiológico, Ch. L. Stevenson, piensa que los juicios morales, tienen un significado puramente emotivo. Por eso declara: " En el uso moral, tanto como en el no moral, ' bueno ' tiene un significado emotivo que lo hace propio para la sugestión ". (50) Y por su parte, R. Carnap piensa, que los juicios de valor, no son mas que imperativos o normas que expresan un deseo. Las normas son juicios, que ni afirman ni niegan nada; simplemente expresan una or -

49) Op. Cit. Pag. 48

50) Alfred J. Ayer. El Positivismo lógico. Pag. 281

den que se origina en un sentimiento de deseo. Según Carnap pues, los juicios de valor, no pueden ser ni verdaderos ni falsos; son expresiones emotivas, como ya lo afirmaba Stevenson.

Por último, hablaremos del más grande representante del pensamiento lógico - matemático: Bertrand Russell. También Russell mantiene un punto de vista subjetivista con respecto a los valores. Para este filósofo, los valores están fuera de todo conocimiento científico. La razón estriba en que estos son, meras expresiones de sentimientos personales. Frondizi cita del filósofo inglés el siguiente pensamiento: " Cuando afirmamos que esto o aquello tiene ' valor ', estamos dando expresión a nuestras propias emociones, no a un hecho que seguiría siendo cierto, aunque nuestros sentimientos personales fueran diferentes ". (51) En verdad, según Russell, el valor aparece con mas claridad como un sentimiento personal, cuando analizamos la idea del Bien. Pues resulta que de acuerdo a Russell " lo bueno y lo malo tienen una conexión con el deseo. ' Prima facie ', lo que deseamos todo es ' bueno ', y lo que todos tememos es ' malo ' ". (52)

En su artículo sobre " Lo bueno y lo malo " Russell dice: " Colijo de todo esto que la definición de lo ' bueno ' tiene su base en el deseo. Señalo que una ocurrencia es ' buena ' -- cuando satisface un deseo o, más precisamente, que podemos definir

51) R. Frondizi. Op. Cit. Pag. 66

52) Op. Cit. Pag. 142

lo ' bueno ', el bien, como la satisfacción de un deseo ". (53) -  
 " Si lo ' bueno ' es definido como satisfacción del deseo, - dice-  
 Russell en el mismo artículo - podemos definir ' mi bien ' como la  
 satisfacción de mis deseos. Hay que deducir lógicamente que, en la  
 acción, siempre buscamos nuestro bien ". (54)

Pues bien, hemos expuesto algunos puntos de vista -  
 de los mas conocidos representantes del subjetivismo axiológico, y  
 hemos visto que ninguno de ellos ofrece una teoría que vaya más -  
 allá de sus vivencias personales. Ahora no quisiéramos pasar por -  
 alto a los más grandes exponentes del objetivismo axiológico; nos-  
 referimos, a Max Scheler y Nicolai Hartman. Esperamos que estos fi  
lósofos, nos den la pauta para la creación de la axiología como -  
 ciencia. Pues los filósofos de la doctrina subjetivista como A. J.  
 Ayer o B. Russell, niegan la posibilidad de fundar una ciencia mo-  
 ral, en virtud de no poder encontrar un significado lógico del tér  
mino " bueno " .

Pues bien, ¿ qué piensa Scheler con respecto al va-  
 lor ? Según Frondizi, Scheler compara los valores con los colores;  
 ambos son cualidades que necesitan de un objeto sobre el cual des-  
 cansar; sin embargo, ellos existen independientemente del objeto.-  
 Y así como podemos referirnos al color rojo como un color del es -  
 pectro, sin recurrir para nada al objeto depositario del color ro-  
 jo, así mismo podemos referirnos al valor. Es cierto que el valor,

53) Fernando Navarro. Bertrand Russell. Antología. Pag. 248

54) Op. Cit. Pag. 249

no puede darse sino en una cosa, pero esto no implica que sea parte de la cosa. El valor belleza no se extrae de las cosas bellas, - pues la belleza las antecede. Por lo mismo se puede decir que la - presencia del valor belleza confiere el objeto su ser bello.

Ahora, ¿ de dónde se deducen los valores ? Pues, - " el ser de los valores no puede deducirse del ser real, del que - es independiente ". (55) Entonces, ¿ qué son los valores ? Para - Scheler los valores son simplemente cualidades a priori y materia- les. Los " valores son esencias materiales e irracionales ". (56)- Por esto último, los valores no pueden captarse por la razón, sino por la intuición emocional.

En una referencia que J. Hirschberger hace al pensa- miento de Scheler, dice lo siguiente: " Las cosas sensibles son - percibidas, los conceptos son pensados, los valores son sentidos." (57) Esto significa que los valores están fuera del alcance de la- razón y por lo mismo, de toda fundamentación científica; pues ¿ có- mo puede haber ciencia si no es a partir de la razón ?

Scheler no da ninguna definición del Valor, simple- mente habla de los valores; y dice que éstos son independientes - del sujeto que valora y del objeto valorado. Pues son cualidades a priori. Y aunque son a priori, no son formales, son materiales, -

55) R. Frondizi. Op. Cit. Pag. 83

56) L. Dujovne. Op. Cit. Pag. 83

57) J. Hirschberger. Historia de las filosofías. Pag. 401

aunque no son objetos materiales ni están en los 'objetos materia - les. Entonces, ¿ qué son los valores ? ¿ Esencias ? ¿ Qué quiere - decir todo esto ?

Veamos qué dice N. Hartman respecto a este problema de los valores. Quizás él nos pueda decir con mayor claridad, en - qué consiste la naturaleza del Valor o cuál es el significado lógic - co de este término. Pues lo que dice Scheler, cuando habla de los - valores como cualidades a priori e independientes de los objetos, - lo entendemos; lo que no entendemos es que, ¿ cómo es que siendo - cualidades fuera del objeto, son sin embargo materiales ?

Pues bien, según N. Hartman, " los valores no pro - vienen de las cosas reales ni son creación de los sujetos, ni son - tampoco formas, sino que son materias - estructuras que forman el - quale específico de toda cosa, proposición y persona ". (58) Por - lo que vemos, nos damos cuenta que el objetivismo de Hartman es - muy semejante al de Scheler. Pues también Hartman piensa que los - valores son independientes del sujeto que valora y de los objetos - valiosos. Los valores son entes ideales, son esencias en sí mis - mas, son por lo mismo, inmutables y eternos. Por su misma naturale - za ideal, los valores son indiferentes a la existencia o a la nada - pues ni la una ni la otra, los afecta.

Ahora con respecto al conocimiento de los valores, - éste se alcanza según Hartman, por medio del sentimiento. " Este -

sentimiento de valor, propio de cada hombre, es lo que, en última instancia, se designa como la buena y la mala conciencia; es un sentimiento que habla por sí mismo y es independiente de toda influencia de la voluntad humana ". (59)

Como puede notarse, Hartman tampoco resuelve el problema del Valor. Desde Sócrates lo único que se ha querido saber con exactitud, como dice el maestro de Platón, es qué es el valor. Y esto, ni subjetivistas ni objetivistas nos lo han podido decir. En su lugar, los primeros piensan, que el Valor es una cuestión que depende de la persona. . De esta manera, reducen el problema del valor genérico, a un asunto particular de la psicología. Los segundos piensan que los valores no dependen ni de las personas ni de las cosas; son entes ideales que independientemente forman un reino aparte. Así, los valores vienen a formar parte de la metafísica y no de la axiología. Pues, ¿ qué otra cosa podemos concluir cuando Hartman piensa que los valores son esencias en sí mismas ?

Así pues, el problema del Valor, sigue en pie. El subjetivismo por un lado y el objetivismo por el otro con sus respectivos puntos de vista, simplemente señalaron algunos rasgos importantes sobre la naturaleza de los valores, pero del valor en sí, es decir, del valor como la cualidad común a todas las cosas valiosas, de ése no dijeron nada de importancia. Y sin embargo, el problema capital de la axiología es explicar con toda claridad, qué es el Valor en sí mismo, independientemente de la metafísica o

la psicología.

Pues bien, esta tarea, la de decir qué es el valor, la llevará a cabo con todo rigor lógico, la Axiología formal fundada por el alemán Robert S. Hartman, como ya ha quedado dicho. Es - Hartman, el que a partir de la lógica, tratará de decirnos en terminos puros, es decir, formales, ¿ qué es el " valor " ? o lo que es lo mismo: ¿ qué es " bueno " ? Si logra contestarnos a través - de una deducción lógica y no de una actitud personal, qué es el - Bien, entonces Hartman, habrá superado el subjetivismo y el objetivismo axiológicos, para dar paso a una nueva concepción del Valor, a saber, el formulismo axiológico, que al lado del formulismo matemático con las ciencias naturales, originará las ciencias morales. Así, las ciencias naturales con su base matemática y las ciencias morales con su base axiológica, correrán paralelamente en la explicación de sus respectivos campos: los hechos naturales y los hechos morales.

## CAPITULO TERCERO

### EL SISTEMA DE LA AXIOLOGIA HARTMANIANA

" En consecuencia, al filósofo - del valor que lea este libro hay - que pedirle, entretanto, que eche a un lado todo lo que ha aprendido, - que efectúe una epojé, que vuelva a un nuevo punto de partida y siga la argumentación desde el principio ".  
(60)

Robert S. Hartman.

La definición del término " bueno ".- la finalidad-suprema, el propósito fundamental de la axiología a lo largo de su historia, ha sido el de encontrar la definición del término " bueno "; pues considera que en la definición de dicho término está el secreto de la ciencia del bien. La teoría de Hartman, al igual que las teorías que le precedieron, también se enfrenta al mismo problema, considerando que la solución de éste, dará como consecuencia, el principio a partir del cual se desarrollará por deducción, todo un sistema de axiología científica. Para llevar a cabo su propósito, Hartman parte de dos datos muy importantes para la fundamentación y elaboración de su teoría: por un lado, la evidencia de que existen cosas buenas, u objetos valiosos; a este hecho, Hartman lo llama el valor fenoménico; por el otro, la certeza de contar con un término con el cual nos dirigimos a las cosas valiosas, el término " valor "; éste, es llamado, valor formal. Ahora, de la combinación de ambos valores, resulta el valor axiológico. " Los tres niveles juntos forman la ciencia del valor ". (61)

60) Robert S. Hartman. La Estructura del valor. Pag. 25

61) Op. Cit. Pag. 11

En efecto, la Axiología formal, la ciencia del valor, se fundamenta lógicamente hablando, en la combinación del valor fenoménico, o sea el valor empírico, con el valor formal, o sea el concepto "valor". De esta combinación, surge la definición de "bueno" y por ende, el axioma de la axiología; es decir, el principio que dará origen al sistema axiológico.

Veamos entonces, cómo se desarrolla todo este asunto de la axiología hartmaniana. Primero, admitimos que existen cosas buenas como ya ha quedado dicho; en seguida, que hay un término con el cual calificamos a dichas cosas, a saber, el término "bueno". Este término, es el predicado que todas las cosas buenas tienen en común. Así por ejemplo, decimos: "un buen coche", "una buena silla", "una buena persona", "un buen traje" etc. Pues todas estas cosas tienen en común, el predicado bueno. Ahora, este predicado ¿de dónde resulta? ¿En dónde se origina el concepto "bueno"? De acuerdo a la teoría axiológica de Hartman, el predicado bueno resulta de una relación lógica que se establece entre un objeto y su concepto. Queremos decir, que cuando un objeto es como lo dice su concepto, entonces aparece el predicado de bueno. Más claro aún, cuando el objeto reúne una serie de cualidades o características, que corresponden a las cualidades o características que definen a su concepto entonces se dice que el objeto es bueno. O sea que el objeto es tal como lo determina su concepto; y por lo mismo, decimos que el objeto es bueno. El término "bueno" entonces, es el producto, digámoslo así, de la correspondencia establecida entre las cualidades del objeto y las cualidades del concepto de dicho objeto. Si el objeto es una silla y es buena, quiere de -

cir que ella tiene todas las cualidades contenidas en la definición del concepto "silla".

Fue George E. Moore el que vislumbró por primera vez que el "bien", algo tenía que ver con las cualidades naturales o empíricas de las cosas; sin embargo, él no pudo desarrollar de manera sistemática su descubrimiento intuitivo. Simplemente, da dos proposiciones diferentes acerca del "bien", y ambas no obstante verdaderas: 1o) "que el bien no es una propiedad natural, y 2o) aunque esto es así, el bien depende únicamente de las propiedades naturales de aquello que lo tiene". (62) Por propiedades naturales, Moore entiende a las propiedades o cualidades descriptivas, por ejemplo, rojo. Pues bien, la bondad de una cosa, no es como rojo; y sin embargo, del conjunto de propiedades como rojo, depende el bien de las cosas. O sea pues, que: "El valor de una cosa como dice Hartman - es una propiedad no - descriptiva que depende sólo de las propiedades descriptivas de la cosa". (63)

Ciertamente, aunque el bien no es una propiedad natural o sensorial, sí depende totalmente de las propiedades sensoriales de la cosa que se califica de buena. Entonces ¿qué le faltó a Moore? Lo que ya dijimos, a saber, relacionar las cualidades del objeto con las cualidades de su concepto. Pues el "bien", no es una propiedad de los objetos; y en esto, tuvo mucha razón Moore. "El bien - como dice Hartman - es una propiedad de los concep

62) Robert S. Hartman. Op. Cit. Pag. 41

63) Op. Cit. Pag. 72

tos y no de los objetos ". (64) Por esta misma razón, cuando una persona escucha a otra, decir que tiene " un buen coche ", comprende de que se trata, sin necesidad de saber nada del coche del que se está hablando. Basta con saber del concepto " coche ", del cual el coche particular es un ejemplo, para saber en qué consiste la bondad de este coche particular. Pues, si sabe qué es el coche en general, significa que conoce todas sus propiedades, Siendo así, cuando oye a la otra persona decir que tiene " un buen coche ", lo primero que hará es llevar a cabo una operación lógica, a saber, combinar las propiedades del concepto " coche ", con las propiedades particulares del coche que se dice que es bueno. La persona que lleva a cabo dicha operación confiere al coche particular, sin haberlo visto, todas las cualidades del coche en general, que ella conoce. Como dice R.M. Hare; " pensar que 'M' es un buen automóvil significa ni más ni menos, que 'M' tiene ciertas características y ' bueno ' es el nombre de ellas ". (65) Efectivamente, el término " bueno " es como Hare lo entiende cuando lo identifica como el nombre que le adjudicamos a una cosa que tiene, no ciertas características como quiere Hare, sino todas sus características. Pues según la axiología formal una cosa es esa cosa gracias a todas las cualidades o características que la forman. Con justa razón Lincoln Barnett dice: "Todo objeto es simplemente la suma de sus propiedades ... " (66) Siendo así, entonces decir " ciertas características " como dice Hare, no determina tajantemente en qué consis

64) R. S. Hartman. Op. Cit. Pag. 42

65) R.M. Hare. El lenguaje de la moral. Pag. 115

66) Lincoln Barnett. El universo y el Dr. Einstein. Pag. 16

te el bien en general.

Sin embargo Hare no esta mal del todo; pues ha pegado cerca del blanco al descubrir que el concepto " bueno " aparece o resulta cuando una cosa como automóvil, cumple con sus características. Asi por ejemplo, una buena silla o cualquier cosa que se diga buena, se dice que es buena en virtud de estar cumpliendo con todas las cualidades que debe cumplir.

Pues bien, hasta aqui, hemos dicho de dónde resulta el bien en general. Ha quedado claro que éste resulta de la adecuada correspondencia que se dá entre las propiedades de la cosa particular y las propiedades del concepto de dicha cosa. Ahora, nos falta dar la definición lógica, sintética, es decir, construida, del término " bueno ". Dicha definición va a resultar necesariamente, de la fusión analítico - sintética de las propiedades materiales de la cosa, con las propiedades del concepto de la cosa en cuestión. He aquí pues, nuestra definición del bien en general: " Una cosa es buena si, y únicamente si, cumple con el conjunto de propiedades de la comprensión de su concepto ". (67)

Ahora, de esta definición, vamos a valernos para desarrollar el sistema de la axiología formal; y para eso, no vamos a recurrir para nada a consideraciones subjetivas. Será el desenvolvimiento lógico deductivo de nuestra definición, quien origine el sistema de la axiología científica. Es decir, el sistema del -

bien en general.

Nótese pues, que la bondad de una cosa no tiene nada que ver con nuestros sentimientos personales. Simplemente, una cosa es buena, porque cumple con su concepto. El concepto es el que dice qué es la cosa; y al hacerlo, la está describiendo o definiendo con las propiedades que forman la comprensión de dicho concepto. De aquí que, la cosa es lo que dice su concepto que es, y por eso mismo, es buena. Pero si la cosa no es como la determina su concepto, entonces la cosa es mala. Ahora, aquí tenemos la definición de mal: Una cosa es mala, si, y únicamente si, no cumple con la comprensión de su concepto. O como lo dice Hartman: " una cosa no es buena, si, y únicamente si, no cumple con la comprensión de su concepto ". (68)

Por todo lo dicho, se entiende que " la norma del valor de cada cosa es su nombre ". (69) Esto es, su concepto. Entonces, es necesario hablar del concepto; porque si el " bien " es una propiedad que resulta de la relación, entre las cosas y sus conceptos, es forzoso saber qué es el concepto en términos generales.

Pues bien, el concepto es un contenido mental por medio del cual nombramos las cosas. A. Virieux - Raymond dice que el concepto " significa lo que es concebido y designa el acto men-

68) R. S. Hartman. Op. Cit. Pag. 43

69) R. S. H. La axiología, la ciencia de la valoración. Pag. 11

tal por el cual se confiere una cierta calificación a un conjunto de individuos que tienen propiedades comunes ". (70) F. Romero dice que los conceptos son el contenido significativo de las palabras. El concepto es un elemento lógico que se refiere a un objeto, que lo representa en el plano del pensamiento. " Mediante los conceptos pensamos la realidad, la poseemos intelectivamente".(71) Por su parte, J. Ferrater Mora, afirma que: " Los conceptos son los elementos últimos de todos los pensamientos ". (72) Con los conceptos nombramos cosas formales como triángulo, reales como sillas y singulares, por ejemplo, yo, tú. Los conceptos son los nombres de los objetos que forman parte de la realidad. En pocas palabras diremos que el concepto es un ente lógico compuesto de una doble vertiente: la extensión y la comprensión. La extensión es la parte del concepto que denota o señala al conjunto de objetos, habidos y por haber. Digamos que si el concepto es " silla ", la extensión se refiere a todas las cosas llamadas sillas que existen y han existido y existirán. En cuanto a la comprensión, ésta se compone del conjunto de predicados o cualidades que definen el significado del concepto. Por ejemplo, si éste es " silla " su comprensión es: " asiento individual ", con " cuatro patas ", " un respaldo " etc. Son estas cualidades las que determinan el sentido del concepto " silla ". La comprensión es pues, la que delimita y agota el significado del concepto de una cosa. Gracias a la comprensión sabemos lo que queremos decir, cuando hablamos de las cosas; o

70) A. Virieux - Reymond. Op. Cit. Pag. 14

71) Francisco Romero y E. Pucciarelli. Lógica. Pag. 37 y 38

72) José Ferrater Mora. Diccionario filosófico. Pag. 320

mejor dicho, del concepto de las cosas. Así, cuando preguntamos: " ¿ qué es ésto ? " La pregunta nos remite a la comprensión conceptual de aquello por lo que preguntamos. De esta manera, la respuesta se compone de la enumeración de cualidades ( comprensión ) contenidas en el concepto de la cosa por la que se pregunta.

Clases de conceptos.- como puede notarse, el concepto es de fundamental importancia para el desarrollo de la axiología formal; pues gracias a él podemos saber no sólo si la cosa es buena, sino también cuando o por qué una cosa es mejor que otra. Este problema, que ya planteaba Brentano, con su pregunta: " ¿ Y cómo adquirimos el conocimiento de una cosa buena y mejor que otra ? ", (73) viene a ser resuelto con la clasificación de los conceptos. Esta clasificación lógica viene a establecer la pauta formal, de una jerarquía de los valores. Esta jerarquización axiológica es posible, gracias a la comprensión de las distintas clases de conceptos.

Hablemos pues, de dichas clases ya que de ellas depende la escala de los valores, así como otros temas de la axiología científica.

" Tradicionalmente, dice Hartman, hay tres especies de conceptos o clases; definitorias, expositivas y descriptivas ". (74) Cabe aclarar que en algunos textos de lógica formal como el -

73) F. Brentano. Op. Cit. Pag. 26

74) R. S. Hartman. Op. Cit. Pag. 14

de Romero y Pucciarelli, la clase definitoria recibe el nombre de conceptos sintéticos; la clase expositiva es llamada clase de los conceptos analíticos; y por último, la clase descriptiva es la misma que la de los conceptos singulares. Para los fines de este trabajo usaremos indistintamente, ambas clasificaciones, por considerar que ambas siempre se refieren al mismo asunto.

Pues bien, hecha esta aclaración, diremos que los conceptos de la clase definitoria son conceptos creados independientemente de la realidad; "son construcciones (sin - Theseis = con - strucciones) de la mente humana. No tienen conexión directa con la realidad sensorial y, sin embargo, tienen pertenencia esencial para ésta. Están formulados de tal manera que contienen 'todo lo que vale la pena pensar' (axiomata) acerca de un campo de fenómenos: contienen la esencia del campo; y, mientras más amplia es su aplicabilidad, más preciso es su significado". (75) Los conceptos sintéticos dicen con toda exactitud lo que quieren decir. Esto se debe a que la comprensión define con precisión el significado de dichos conceptos. De aquí que, los objetos de la extensión de estos conceptos sean exactamente como lo determina su definición comprensional. Por esto decimos, que la comprensión y la extensión de los conceptos definitorios o sintéticos son directamente proporcionales. Queremos decir, que si aumenta la comprensión forzosamente aumenta la extensión; o viceversa, si aumenta la extensión, --- aumenta la comprensión. Este es el caso de los conceptos de la --- ciencia natural y los de la matemática. Así por ejemplo, si el con

75) R. S. Hartman. La estructura del valor. Pag. 71

cepto es " triángulo ", la comprensión ( definición ) estará formada por: " figura geométrica formada por tres líneas rectas que se cortan en tres puntos ". Dada la definición de " triángulo ", la extensión será aquella cuyos objetos correspondan exactamente a dicha definición. Pero si en lugar de " triángulo " ponemos " polígono ", la comprensión aumentará y aumentará también la extensión, porque los triángulos que formaban la extensión de " triángulo ", ahora formarán parte de la extensión de " polígono ", ya que los triángulos son parte de los polígonos. He aquí la razón por la cual, el conocimiento científico es acumulativo - progresivo. Pues los conceptos sintéticos se relacionan unos con otros hasta formar lo que ya decíamos: una red similar a la red de los pescadores.

En cuanto a los conceptos de la clase expositiva, diremos que éstos, son conceptos vagos, imprecisos. No son creados, sino dados por la realidad empírica. O como dice Hartman: " son abstracciones de la realidad sensorial, directamente conectados con, pero sin pertinencia esencial para, ésta - una especie de calcomanía mental disolvente ( *analyon* ) y extractiva ( *abs-trahens* ) de las cualidades sensoriales ". (76) En otras palabras, los conceptos expositivos o analíticos son conceptos formados por abstracciones. Queremos significar, que estos conceptos se forman gracias a un proceso analítico de cualidades sensoriales que se van substrayendo sucesivamente de los objetos dados en la experiencia. " La exposición de un concepto - según Hartman - consiste en la representación sucesiva de sus propiedades, a medida que se van

encontrando gracias al análisis ". (77) Este proceso empírico imposibilita la creación de una definición exacta; en su lugar, tenemos una exposición de cualidades que enriquecen la comprensión conceptual, pero nunca delimitan con precisión la naturaleza de los objetos. De aquí que los conceptos analíticos originen, un conocimiento superficial. No penetran hasta la médula de los objetos. -- Por lo mismo, esta clase de conceptos no se emplea en las ciencias físico-matemáticas. Sin embargo, para la axiología es de fundamental importancia; pues de esta clase de conceptos sale la escala de los valores, como lo veremos más adelante. Por lo pronto, diremos que gracias a la substracción de cualidades contenidas en las cosas, los conceptos analíticos, no gozarán de una definición exacta, limitada; pero sí de una exposición de cualidades que irán aumentando en la medida en que las cosas, de las que se extraen las cualidades, se van agotando en un proceso de comparación y semejanza. Queremos decir en otras palabras, que los conceptos analíticos logran un significado comprensional, substrayendo cualidades de conjunto de cosas de la misma especie; y en la medida que van agotando sus propiedades comunes en el proceso de comparación se van eliminando, hasta llegar a un mínimo de dos cosas. Las cualidades comunes a estas dos últimas cosas, servirán de límite para considerar agotadas todas las cualidades que debe tener toda cosa de la misma especie. Llegado este momento, el concepto y su comprensión por fin, se habrán formado; y en adelante servirán de norma lógica y axiológica para todo objeto de la extensión de este concepto.

77) R. S. Hartman. Lo analítico y lo sintético como categorías metodológicas. Pag. 105

Con la intención de que todo lo dicho sea más claro pondremos un ejemplo. Digamos el concepto "silla"; éste y su comprensión son el resultado, de un proceso analítico llevado a cabo en un conjunto de sillas, cuyas cualidades sensoriales son abstraídas por comparación de sillas semejantes; y aquellas sillas de menos cualidades se van eliminando hasta quedarnos con un mínimo de dos sillas. Estas dos sillas servirán de modelo y pauta a toda cosa llamada "silla".

Esta es la manera de cómo se obtienen los conceptos analíticos. Consecuentemente, podemos decir que estos conceptos tienen una comprensión mayor y una extensión menor. Por esto se dice, que los conceptos analíticos son inversamente proporcionales; o sea que, cuando tienen una mayor comprensión, les corresponde una menor extensión; y cuando tienen una mayor extensión es que su comprensión es menor. En otras palabras, a mayor número de cualidades corresponden un menor número de objetos; o viceversa, a mayor número de objetos (extensión) corresponde un menor número de cualidades (comprensión).

Como es de notarse, la diferencia entre los conceptos analíticos y los sintéticos es manifiesta. Mientras éstos tienen una comprensión y una extensión directamente proporcionales, aquéllos son todo lo contrario, su comprensión y su extensión varían de manera inversa. Otra diferencia entre estos conceptos es la siguiente; los conceptos sintéticos son contruidos por la mente humana; como ha quedado dicho; en cambio los conceptos analíticos son abstraídos de la realidad empírica. Por último diremos que

" Los conceptos analíticos - como dice Hartman - son conceptos cuyas comprensiones consisten en predicados, en tanto que los conceptos sintéticos son conceptos cuyas comprensiones consisten en relaciones formales ". (78) Mas claro aún, los conceptos analíticos tienen una comprensión, cuyos predicados o cualidades están -- contenidos o implicados unos en otros de manera arbitraria. En cambio, dice Hartman: " Las comprensiones de los conceptos científicos o sintéticos, en otras palabras, no contienen predicado, sino relaciones formales ". (79) Así por ejemplo, la comprensión ( definición ) del concepto " movimiento " de acuerdo a la teoría de Galileo, es una relación, que el sabio pisano establece, entre el espacio ( e ) recorrido por un cuerpo y el tiempo ( t ) en que se efectua ese recorrido.

Hablando de los conceptos analíticos, Hartman dice: " Las comprensiones analíticas determinan las propiedades que tiene cada miembro de la extensión o clase, pero no determinan las interrelaciones entre los miembros. Los predicados de la comprensión, carecen de interrelación exacta, al igual que los miembros de las extensiones ". (80) Ciertamente, entre un predicado y otro predicado de la comprensión de " silla ", no hay ninguna relación-lógica y necesaria que los obligue a entrelazarse. Así por ejemplo: " asiento individual " y " respaldo ", son predicados de " silla ", sin embargo, el uno no resulta ni se relaciona con el otro.

78) Op. Cit. Pag. 58

79) Op. Cit. Pag. 63

80) Op. Cit. Pag. 62

En cambio, "punto" y "línea" son términos que se relacionan forzosamente en la definición de "triángulo". Y los triángulos de la extensión del concepto "triángulo", también están relacionados entre sí como con las demás figuras de la geometría. Pero una silla no guarda ninguna relación con las demás sillas de la misma extensión.

Por último, hablaremos de los conceptos de la clase descriptiva; es decir, de los conceptos singulares. También estos conceptos presentan peculiaridades que no tienen los conceptos ya mencionados. Por ejemplo, la extensión de un concepto singular está formada por un solo miembro; en cambio su comprensión está formada, por una serie de cualidades que forman un continuo ad infinitum. Otra diferencia de los conceptos descriptivos o singulares con respecto a los conceptos sintéticos y analíticos es la siguiente: la extensión, la comprensión y el concepto singular, son una y la misma cosa. Por ejemplo, "Juan Pérez" es el nombre (concepto) de una persona (extensión), cuyas cualidades (comprensión) nadie que no sea Juan Pérez, puede cumplir. Juan Pérez es la única persona que puede tener las cualidades contenidas en el concepto "Juan Pérez". Así pues, el sujeto Juan Pérez, el concepto "Juan Pérez" y las cualidades que describen este concepto, son una y la misma cosa.

Jerarquía o escala de los valores.- Hasta aquí hemos expuesto de manera nocional las tres clases de conceptos, que de acuerdo a la definición que hemos dado del Bien, servirán de base a la jerarquía valorativa. Queremos decir en otras palabras, -

que en las tres clases de conceptos está la posibilidad lógica, de establecer la escala de los valores, sin salirnos de la definición que hemos dado del Bien. Así pues, si de acuerdo a nuestro axioma del valor, una cosa es buena si cumple con la comprensión de su concepto, esto significa que, si hay tres clases de conceptos debe haber tres clases de cosas, las que al cumplir con sus respectivos conceptos originarán, tres clases de bienes o valores, a saber: el bien de las cosas de la clase sintética, el bien de las cosas de la clase analítica y el bien de las cosas de la clase singular.

El bien de cada clase de cosas, aparece en tres diferentes maneras debido a que dichas cosas cumplen con las propiedades de su clase conceptual en tres modos distintos. Así por ejemplo, las cosas o miembros de la clase definitoria cumplen con una comprensión de propiedades finitas. Estas propiedades determinan por definición exacta, lo que una cosa debe ser. De tal manera que si un miembro de esta clase no cumple con su definición, deja de ser miembro de esa clase. Pero si posee todas las propiedades de la definición es miembro de su clase y por lo mismo, es perfecto. El término "perfecto" es el predicado axiológico de una cosa que tiene todas sus propiedades definitorias.

A esta clase de valoración la llamamos valoración sistémica. Y se aplica a los objetos cuyos conceptos forman parte de un sistema, digamos: "triángulo", "círculo", "átomo", "inercia", etc. Los objetos de estos conceptos sólo tienen dos alternativas, a saber, o son, y son perfectos o no son, y son nulos. Nulidad y perfección, son los valores de los objetos sintéti--

cos o sistémicos como también podemos llamarlos. No hay ninguna posibilidad para que un círculo geométrico por ejemplo, sea regular o más o menos como luego se dice. Simplemente, es un círculo perfecto o no es círculo.

Ahora veamos, de qué manera los miembros de la clase expositiva o analítica cumplen con su comprensión. Dice Hartman: " Los miembros de esta clase pueden tener algunas de las propiedades expositivas de más o de menos y seguir siendo miembros de la clase ". (81) Esto quiere decir, que los objetos de la clase expositiva pueden cumplir con todas o con algunas propiedades de su comprensión, sin dejar de ser miembros de su clase conceptual. Pongamos como ejemplo un coche; este coche puede tener todas sus propiedades y entonces será un buen coche, de acuerdo a nuestra definición de " bueno "; pero puede tener algunas propiedades de más y ser, no un buen coche, pero sí un coche regular o puede tener algunas propiedades de menos y en este caso, no será regular, sino un mal coche.

Nótese que el coche como cualquier objeto de la clase analítica tiene mas posibilidades para continuar siendo miembro de su clase que cualquier objeto de la clase sintética. La razón estriba en que, los miembros de los conceptos expositivos son empíricos, y sus conceptos surgen por abstracción y no por definición. Esto significa, como ya dijimos, que el concepto se va formando al abstraer de los objetos sus cualidades sensoriales; no así los

conceptos sintéticos. Estos son creados por la razón y definidos - por un conjunto de propiedades que limitan y precisan su significado.

Así pues, los objetos empíricos pueden ser buenos, - regulares o malos, según cumplan con su comprensión. Así, a mayor comprensión mejor valor o viceversa, a menor comprensión menor valor. O sea pues que una cosa es más y mejor según el grado en que cumple con su comprensión. Esta clase de valoración que reciben -- los objetos empíricos o espacio - temporales, se llama valoración-extrínseca. El valor extrínseco es el predicado que le adjudicamos a toda cosa o hecho empírico, material.

Por último, veamos de qué manera cumplen con su descripción los miembros de la clase singular. De acuerdo a lo que hemos dicho, la clase de los conceptos descriptivos o singulares sólo tienen un miembro en su extensión; en cambio, su comprensión es infinita, inagotable; no existe modo alguno, para que un individuo cumpla de una vez y para siempre, con esta comprensión. Hay una razón que puede explicar esta peculiaridad de los miembros de esta especie de conceptos, a saber, el concepto y su comprensión no son algo distinto y separado de su extensión. Queremos decir, el concepto " Juan Pérez " y su comprensión, no son algo fuera o algo separado de la persona llamada Juan Pérez; todo lo contrario, " Juan Pérez " y todas las propiedades de " Juan Pérez " son una y la misma cosa, con Juan Pérez, esa persona concreta que tenemos aquí enfrente. La persona Juan Pérez, no es como una silla o un círculo; - estos objetos son en la medida en que se ajustan o se acomodan a -

sus respectivos conceptos. En cambio Juan Pérez, él es su propio concepto y su propia comprensión. Y en cuanto a la bondad o maldad de Juan Pérez, ellas dependen de la atención o no - atención que Juan Pérez ponga en su persona. O sea que Juan Pérez no es bueno - precisamente, porque cumple con toda su comprensión, - ya dijimos - que ésta es infinita, - es bueno entonces, en la medida que es él mismo. Juan Pérez adquiere un compromiso consigo mismo. Este compromiso consiste en vivir su propia vida.

El hecho de que Juan Pérez viva su vida significa - ni más ni menos: ser él mismo. Ser uno mismo origina el más alto - valor de la persona humana: la unicidad. He aquí lo que llamamos, - el valor intrínseco. Ser único, es el predicado axiológico de Juan Pérez, puesto que nadie que no sea Juan Pérez, puede ser Juan Pérez. Ahora, si Juan Pérez no atiende a su persona, no vive su vida es indiferente a sí mismo, entonces Juan Pérez es malo. "La maldad intrínseca es, entonces, como dice Hartman, la no - atención o la indiferencia a uno mismo". (82)

Con todo lo que hemos dicho, por fin tenemos la escala de los valores. Y son las tres clases de conceptos las que -- nos proporcionan, la posibilidad de esta jerarquización axiológica. Pues en cada una de dichas clases está determinado, el tipo de comprensión con que ha de cumplir un objeto para que sea bueno. Pero resulta que no sólo puede determinarse lo bueno, sino también lo mejor. Esto último es posible, gracias a la riqueza de cualida-

des comprensionales con las que ha de cumplir un objeto. Queremos significar, que si un objeto cumple con más cualidades que otro, - entonces es mejor. Pues está dicho, que son las cualidades contenidas en el concepto las que determinan el valor de una cosa. Si esto es así, entonces los objetos que respondan a conceptos con un mayor número de cualidades serán mejores objetos; porque a mayor cumplimiento a mayor valor.

Pues bien, ¿ qué clase de objetos cumplen con mayor número de propiedades ? Indudablemente los objetos singulares; éstos cumplen con una comprensión infinita no - denumerable. Por esta razón, adquieren un valor infinito, un valor que la axiología formal reconoce como valor intrínseco.

La persona humana es el sujeto ( objeto ) cuyas cualidades son infinitas e inagotables. No hay manera de que una persona agote sus cualidades que subyacen en sí misma. Sin embargo, - en la medida en que va viviendo su vida va siendo más, y mejor, -- sin llegar nunca a un límite; a menos que éste sea la muerte. El tiempo que vive la persona es insuficiente para que ésta, agote todas sus cualidades potenciales que como ser humano tiene. Por otro lado, nadie más que no sea ella puede satisfacer su comprensión. - Por esto la persona es única, singular. La axiología formal llama valor intrínseco a esta clase de valor.

En seguida, los objetos que cumplen con una comprensión rica en cualidades, son los objetos analíticos; es decir, los objetos materiales o empíricos. Estos objetos forman parte de la -

realidad espacio - temporal. Estos cumplen con un número de cualidades menor al de los objetos singulares, pero mayor al número de propiedades con que cumplen los objetos sintéticos. La comprensión que han de cumplir los objetos analíticos es infinita denumerable. Por esta razón, los objetos analíticos tienen un valor menor con respecto a los objetos singulares; pero tienen un mayor valor con respecto a los objetos sintéticos. Este valor que tienen los objetos empíricos los llamamos valor extrínseco y el predicado de estos objetos es el de bueno.

Por último, tenemos los objetos que cumplen con una comprensión finita; una comprensión cuyas propiedades definen con toda exactitud al concepto sintético. Los objetos de esta clase no existen en espacio y tiempo; son objetos formales, por lo mismo - son pobres en cualidades. Su valor es llamado en axiología: valor-sistémico, y el predicado de este valor es el de perfecto.

Así pues, "único", "bueno", y "perfecto" son los predicados axiológicos que vienen a formar la escala de los valores. Con el predicado único, queremos significar lo irremplazable, lo insustituible, lo que no tiene comparación. Tal es la vida del ser humano; el ser que siendo sabe y sabiendo es. Pues si no sabe no es; y si no es, no sabe. He aquí un ser... único e infinitamente más valioso que las cosas materiales y/o las cosas formales. Por eso dice Hartman: "una sola vida es infinitamente más valiosa que todos los pensamientos reales o posibles. El herir corpórea, intelectual o espiritualmente a un solo hombre en favor de alguna ' causa ' - llamada ' ideal ' - es una perversión de los va

lores". (83) En efecto, el sacrificio de un hombre en nombre de una idea -llámese "patria" o "Dios" - es una transposición de los valores que da como resultado, una perversidad moral. O sea que por un lado, se desvalora al ser humano; y por el otro, se sobrevalora una idea, que como tal, es obra del hombre. Así, el ser humano que tiene un valor infinito viene a convertirse, por una sobrevaloración, en un valor soberano. Esto nos recuerda aquella frase que reza: "Morir es nada cuando por la Patria se muere".

Combinaciones valorativas.- Para ver más claro este asunto de la sobrevaloración o desvaloración de los objetos, es necesario hablar de las composiciones y transposiciones valorativas. Estas combinaciones axiológicas surgen de las permutaciones que se dan entre las tres dimensiones del valor. Por ejemplo, un objeto singular tiene valor intrínseco; sin embargo, puede ser valorado extrínsecamente o sistemáticamente. Luego, un objeto empírico tiene valor extrínseco; pero puede valorarse sistémica o intrínsecamente. Por último, un objeto formal tiene valor sistémico; aún así podemos valorarlo extrínseca o intrínsecamente. Más claro aún, una persona vista en sí misma tiene valor intrínseco. Y de acuerdo al sistema axiológico de Hartman la representamos con los siguientes símbolos  $I^i$  (léase I a la i o valoración intrínseca de un sujeto intrínseco). Ahora, la misma persona (I) valorada en su papel social o como miembro de un grupo o de la sociedad, tiene un valor extrínseco (e); y la representamos así:  $I^e$ . O sea que le damos un valor extrínseco. Por último, dicha persona es valorada sistémicamente (s), por ejemplo cuando es vista como parte de un sistema; - ahora la representamos de esta manera  $I^s$ . Esta es la mínima valora

ción que le podemos dar al ser humano. Digamos a Juan Pérez, como miembro del ejército o de cualquier sistema creado por el hombre.

Pasemos ahora a los objetos extrínsecos. Ya hemos dicho que ellos tienen un valor extrínseco  $E^e$ , por ejemplo, la madera. Pero dos tablas en forma de cruz le damos un valor intrínseco  $E^i$ ; pues en este momento pasa a ser un objeto sagrado. Finalmente, el especialista en madera dará un valor sistémico a la cruz  $E^s$  al clasificarla dentro de los tipos de madera que existen.

Por último, veamos los objetos sistémicos. Está dicho que éstos tienen un valor sistémico; por ejemplo, un círculo dentro del sistema de la geometría y visto por el geómetra. Este tiene que valorarlo sistémicamente;  $S^s$ . En cambio, una persona que desconoce geometría valora al círculo extrínsecamente  $S^e$ . Y por último, un mago o un alquimista medieval verá al círculo como algo sagrado y por lo mismo lo valorará intrínsecamente, o sea  $S^i$ . Aquí tenemos la más alta valoración conferida a un objeto sistémico; un objeto que por definición es el más pobre en propiedades comprensionales.

Como puede verse, de tres dimensiones axiológicas combinadas entre sí, surgen nueve composiciones de valoración positiva. Si las expresamos en forma simbólica quedarán así:

$$\begin{array}{ccc} I^i & I^e & I^s \\ E^e & E^s & E^i \\ S^s & S^e & S^i \end{array}$$

Ahora, estas fórmulas axiológicas simbolizan una infinidad de fra-

ses o pensamientos valorativos. Por ejemplo:

$I^i$  puede significar " Yo soy yo "

$I^e$  puede significar " Yo soy profesor "

$I^s$  puede significar " Yo estoy clínicamente sano "

$E^e$  puede significar " Camisa bonita "

$E^s$  puede significar " Camisa Mariscal "

$E^i$  puede significar " Mi camisa "

$S^s$  puede significar " La patria "

$S^e$  puede significar " El orgullo patrio "

$S^i$  puede significar " La patria es primero "

Estas y otras variadísimas expresiones valorativas pueden caber, en estas nueve composiciones del valor. Pues no hay manera de que un pensamiento que exprese una valoración, no quepa en cualquiera de estas nueve fórmulas axiológicas.

Pues bien, así como tenemos nueve fórmulas para la valoración positiva, también tenemos nueve fórmulas para la valoración negativa. Así es que si,  $I^i$  representa la exaltación de la vida humana,  $I-i$  (  $I$  sub -  $i$  o desvaloración intrínseca de un ser intrínseco ) representa la negación de la vida; y esto puede ir desde un insulto hecho a una persona hasta su muerte.  $I-e$ , es la desvaloración extrínseca de un objeto intrínseco. Aparece cuando se desprecia a una persona por no pertenecer a tal o cual rango social.  $I-s$ , simboliza la desvaloración sistémica de un sujeto in --

trínseco: por ejemplo desvalorar a una persona por el color de su piel. El color de la piel es una cuestión biológica; es decir, natural, por lo mismo no tiene nada que ver con lo moral. Así es que valorar desde un enfoque natural, es crear una transposición axiológica; o sea una desvaloración. Toda desvaloración es un mal enfoque de la cosa desvalorada; pues hemos dicho que cualquier cosa es buena si es como es. Pues bien, también los objetos extrínsecos -- pueden desvalorarse; así por ejemplo: E-e significa, la desvaloración extrínseca de un objeto extrínseco. Esta desvaloración se produce cuando desprecio un objeto porque no me gusta; digamos, un automóvil pequeño. Este automóvil, lo desvaloro por pequeño, y no -- porque sea malo. Mi gusto, que es algo extrínseco, rechaza a algo extrínseco independientemente de que éste sea bueno o no. En seguida, podemos desvalorar un automóvil sólo porque es Wolskwagen; es decir, por su marca; en este caso se trata de una desvaloración -- sistémica de un objeto extrínseco ( E-s ). Finalmente, podemos desvalorar intrínsecamente a un objeto extrínseco ( E-i ); por ejemplo cuando decimos que una pistola es mala desde un punto de vista ético. Decir que la pistola ( E ) es mala éticamente hablando ( I ) -- por que con ella puede cometerse un crimen, es una transposición -- valorativa, ya que la pistola como tal, es buena y precisamente -- porque es buena puede servir para cometer un crimen; pero ella no tiene nada que ver con el crimen. En cuanto al crimen, que es un -- mal ético, puede ser un buen crimen desde el enfoque axiológico. -- Pues ya hemos asentado, que cualquier cosa es buena si cumple con su concepto. Así es que, si un crimen es como lo define el concepto " crimen ", entonces es un buen crimen. Por último, veamos cómo es la desvaloración de los objetos sistémicos o sintéticos. Co-

mo ejemplo pondremos al sistema socialista; este sistema ( S ) es desvalorado por el sistema capitalista ( S ). Puede ser a la inversa; como quiera que sea lo representamos así: S-s ( S sub - s ), - significa desvaloración sistémica de un objeto sistémico. Y, S-e ( S sub - e ) puede significar, el repudio popular hacia un sistema cualquiera. Finalmente, tenemos una desvaloración intrínseca de un objeto sistémico ( S-i ). Este sería el caso de un juicio ético o religioso ( i ), en contra del socialismo o la ciencia natural - ( S ).

Ahora, tenemos nueve transposiciones del valor; las que en forma simbólica quedarán de la siguiente manera:

I-i	I-e	I-s
E-e	E-s	E-i
S-s	S-e	S-i

Estas fórmulas pueden expresar los infinitos pensamientos que desvaloran a una cosa que como tal es buena. Sólomente transponiéndola produce un mal. " Como hemos visto, dice Hartman, - el mal siempre es una transposición de valores. Entonces, ninguna cosa como tal es mala, todo lo que es, es bueno como tal. Pero las combinaciones de cosas pueden ser malas y el mal no es sino la incompatibilidad de las cosas transpuestas ". (84) En efecto, es indudable que el aserrín como aserrín es bueno ( E<sup>e</sup> ) y la crema como crema, también es buena ( E<sup>e</sup> ); pero combinar crema con aserrín

no hacen un buen postre (E-e), no obstante estar hecho de dos cosas buenas. La razón de un mal postre estriba en la incompatibilidad, de la crema con el aserrín. A esto llamamos una transposición axiológica.

Las falacias axiológicas.- Desde el punto de vista de la axiología formal, las falacias axiológicas son confusiones o transposiciones de valores que se originan en los actos de valoración. Se cometen cuando se confunde un determinado valor con otro; por ejemplo el bien ético y el placer en la ética hedonista.

La base lógica para detectar las falacias valorativas, es la misma definición, que hemos dado del bien en general. - Gracias a dicha definición, podemos saber cuándo o por qué un pensamiento de tipo axiológico está transpuesto. Y la razón es bien clara, la definición del Bien, en cuanto principio axiomático de la axiología, sirve de pauta general a toda valoración específica. Queremos decir, que si se parte del bien en general, es fácil distinguir, las distintas clases de bienes específicos que existen. - Pero si se desconoce qué es el bien en general; lo mas seguro es que se cometa una falacia, ya sea porque se confunde al bien general con un bien específico o ya sea porque se confunda, un bien específico con otro bien específico.

El sistema axiológico de Hartman evita toda confusión en el pensamiento valorativo, al convertir las falacias, en un instrumento racional para el análisis y crítica de toda valoración. Este instrumento está compuesto de cuatro clases de falacias,

con las cuales, podemos ver toda la confusión del pensamiento moral tradicional. De esta manera, pudiéramos decir, que las falacias axiológicas son destructivas, por cuanto al analizar un pensamiento valorativo, descubren las fallas de que adolece. Sin embargo, las falacias también son constructivas; pues impiden que el razonamiento axiológico se desvie de su cauce.

En otras palabras, las falacias axiológicas ayudan a corregir el pensamiento moral por un lado; y ayudan a evitar nuevas confusiones por el otro. Esto es posible, porque a partir del axioma de la axiología ( la definición del valor ) surgen las distintas clases de valores, que a su vez, marcan los distintos campos de las ciencias morales. Y si cada ciencia se ocupa de aquello que le es propio, entonces acaban las confusiones y empieza la claridad del pensamiento científico.

Veamos pues, cuáles son las falacias axiológicas -- que nublan la claridad de la filosofía moral. En primer lugar, tenemos la falacia metafísica; en segundo lugar, la falacia naturalista; la tercera, es la falacia moral; y en cuarto lugar, tenemos la falacia del método.

La falacia metafísica se origina cuando se trata de explicar el mundo moral a partir de la matemática; o viceversa, -- cuando se quiere explicar el mundo natural a partir de la axiología. La matemática es el marco de referencia de las ciencias naturales, pero de ninguna manera puede ser marco de referencia para las ciencias morales. Lo mismo podemos decir de la axiología; ésta

como ciencia del valor en general, sirve de pauta o marco de referencia de las ciencias morales, pero no de las ciencias naturales.

Querer enfocar al mundo moral a través de la pauta-matemática o querer enfocar al mundo natural a través de la pauta axiológica, es crear una visión metafísica del mundo. Pues - una cosa es el mundo moral (del comportamiento humano) y otra cosa es el mundo natural (del comportamiento natural de las cosas). Ontológicamente hablando, el mundo es uno y el mismo; sin embargo, - para su explicación racional requiere de pautas adecuadas desde el punto de vista de la lógica. De acuerdo a ésta, la matemática es - adecuada a la parte extensional del mundo; en tanto la axiología - es adecuada a la parte comprensional del mismo mundo. Sin embargo - los científicos y filósofos no lo han visto de esta manera, y por - lo mismo, han confundido el mundo de los hechos con el mundo de - los valores. Como un ejemplo de falacia metafísica citaremos del - filósofo matemático B. Russell, la siguiente idea que tiene sobre - los valores: "Cuestiones como los 'valores' -es decir, lo que es - bueno o malo por sí mismo, independientemente de sus defectos- se encuentran fuera del dominio de la ciencia..." (85) Desde luego, - Russell concibe como "ciencia", solamente la ciencia natural; o - sea un sólo aspecto de la lógica, el aspecto extensional. Sin em- bargo, como dice Hartman: "La ciencia es general no es ciencia na- tural ni tampoco es ciencia moral, sino que es simplemente cien- cia; es decir, que la ciencia es un método que no tiene nada que-

85) B. Russell. Religión y ciencia. Pag. 142

ver con el contenido o el objeto de la ciencia ". (86) Si esto es así y nosotros creemos que lo es, entonces, decir que los valores " están fuera de la ciencia " es cometer la falacia metafísica; -- porque los valores no podrán ser explicados por la matemática, pero sí por la axiología, puesto que este es el marco lógico que les corresponde.

La falacia metafísica no sólo se puede cometer negando el trato científico de los valores, sólo porque no son tratables matemáticamente sino también, el querer explicarlos, a través del enfoque matemático, como quiso hacerlo Spinoza con su Etica -- conforme al método geométrico. En los tiempos actuales, no faltan filósofos o científicos que pretendan enfocar los valores con el método matemático o negar su cientificidad por que no se someten a la ciencia del número. En este último caso se encuentran algunos de los filósofos del positivismo lógico, quienes niegan que la ética, la estética y la religión puedan ser ciencias. En el primer caso, en el que se quiere aplicar matemática a cuestiones humanas o de valor, citaremos a los psicólogos conductistas tales como Skinner.

También desde el campo axiológico se cometió la misma falacia, cuando la religión se oponía a la ciencia natural sólo porque ésta no se encuadraba en las verdades reveladas. Copérnico y Galileo tuvieron que habérselas para salir adelante en una época de intolerancia religiosa. Sin embargo, no dejarón de sufrir algu-

na injuria de parte de los religiosos. Russell cita a Lutero cuando éste dice de Copérnico: " el pueblo presta oídos a un astrólogo advenedizo que ha tratado de mostrar que la tierra se mueve, no el cielo o el firmamento, el sol y la luna. Este necio quiere poner - del revés toda la ciencia astronómica; pero las Sagradas Escrituras nos dicen que Josué mandó detenerse al sol y no a la tierra ". ( 87 ) Y en contra de Galileo, Russell cita al jesuíta Melchor Inchofer quien dijo del sabio pisano: " la opinión del movimiento de la tierra es de todas las herejías la más abominable, la mas perniciososa, la mas escandalosa; la inmovilidad de la tierra es tres veces sagrada; el argumento contra la inmortalidad del alma, la existencia de Dios y la encarnación podrían ser tolerados mejor que el argumento para probar que la tierra se mueve ". (88)

Como puede notarse, aqui tenemos la misma falacia metafísica; sólo que ahora, son los filósofos del campo moral, los que se oponen al conocimiento racional de la naturaleza física, -- tan sólo porque se la enfoca desde el ángulo matemático y no desde el ángulo teológico - religioso. Sin embargo, Copérnico está consciente de estar creando " un nuevo marco de referencia que la mentalidad escolástica no podía comprender ". (89) De aqui que el sabio polaco haya dicho, según Hartman: " La matemática esta escrita para matemáticos a quienes estos mis esfuerzos creo les parecerán contribuir en algo ... Si por accidente hubiese habladores tontos -- que, junto con los ignorantes de toda matemática se dedicaran a --

87) B. Russell. Op. Cit. Pag. 13

88) Op. Cit. Pag. 27

89) R. S. Hartman. El conocimiento del bien. Pag. 19

juzgar estas cosas y, a causa de alguna cita de las escrituras que deformaran malignamente para sus propósitos se atreviesen a atacar esta mi obra, no tienen ninguna importancia para mí y yo desprecio su juicio como precipitado ". (90)

La falacia metafísica es una confusión lógica que se ha cometido a lo largo de toda la historia de la filosofía, la ciencia y la religión. Pero como dice Hartman: " Actualmente todo argumento concerniente al mundo de hechos debe ser distinguido y mantenido separado de todo argumento concerniente al mundo del valor. Son dos mundos enteramente separados y distinguidos en sus aspectos intelectuales y racionales; y cada mezcla de ellos es una confusión intelectual o la comisión de la falacia metafísica "(91)

Veamos ahora la falacia naturalista, esta falacia fue planteada por G. E. Moore. La llamó falacia naturalista porque ciertos filósofos por ejemplo Stevenson o Russell confunden el bien ético con otra especie de bien digamos el gusto o el placer.- Así, Stevenson dice: " X es bueno significa nos gusta " " Nos gusta esto, se usa en el sentido en que se usa: esto es bueno ". (92) Por su parte Russell declara: " Cuando algo es bueno, lo apropiado es que con su existencia experimentemos placer ". (93) Indiscutiblemente es un error querer definir una especie de valor con otra

90) R. S. Hartman. Op. Cit. Pag. 19

91) Op. Cit. Pag. 22

92) A. J. Ayer. El positivismo lógico. Pag. 279

93) B. Russell. Ensayos filosóficos. Pag. 16

especie. Por ejemplo, decir que el bien ético es el placer, como quiere el hedonismo, es no decir nada, puesto que el problema de saber qué es el bien sigue el pie; pues ahora será necesario saber qué es el placer. Si se contestara que el placer es lo agradable, seguiríamos en las mismas; ahora sería necesario saber qué es lo agradable.

Mucho antes que Moore, fue Sócrates el que vio por primera vez esta transposición axiológica. En la disputa que sostuvo con el sacerdote Eutifrón en torno a la santidad, se hace notar su compenetración lógico-axiológica, cuando le hace ver al joven sacerdote que sus contestaciones, no se ajustan a la pregunta lanzada sobre la naturaleza de lo santo: "Acuérdate, te lo suplico, dice Sócrates, que lo que he pedido no es que me enseñes una cosa o dos cosas santas entre un gran número de otras que lo son igualmente, sino que me des una idea clara y distinta de la naturaleza de la santidad..."

Ante la insistencia de Sócrates, Eutifrón contesta: "Digo pues, que lo santo es lo que es agradable a los dioses, e impío lo que les es desagradable"

Sócrates: "¿Te parece estar esto bien definido?"

Eutifrón: "Lo creo"

Sócrates: "Aún no has respondido a mi pregunta, incomparable Eutifrón: porque yo no te preguntaba lo que es a la vez santo e impío, agradable y desagradable a los dioses..." (94)

Lo que Sócrates quería saber era simplemente, la definición de la santidad; pero Eutifrón, en lugar de dar dicha definición, se ocupa en decir que lo " santo " es lo " agradable " lo-  
" justo " o lo " amado " por los dioses. Sócrates le hace notar -  
que esto no tiene nada que ver con la santidad. " Lo que es amado-  
por los dioses - dice Sócrates - no es lo mismo que lo que es san-  
to, ni lo que es santo es lo mismo que lo que es amado por los dio  
ses, como tú dices, sino que son cosas muy diferentes ". (95)

Nótese pues, que en tanto Eutifrón insiste en come-  
ter la falacia naturalista, Sócrates trata de evitarla. Sin embar-  
go, el joven sacerdote no lo entiende. Tampoco lo entendieron los  
filósofos posteriores, pues en toda la historia de la ética está -  
presente con toda evidencia, la confusión entre el bien ético y -  
cualquier otro bien específico; por ejemplo, el bien psicológico -  
como el deseo, el placer, la felicidad, el bien religioso, digamos  
la santidad; o el bien económico como las riquezas.

La falacia naturalista, la más común dentro del pensamiento moral, se comete entre ciencias particulares; esto es, se  
comete cuando se confunden campos específicos. Digamos, cuando se-  
quiere hacer ciencia de la psicología partiendo de la filosofía o  
viceversa; lo mismo que hablar de ética y saltar a la psicología o  
a la estética, o cualquier otro campo específico, creyendo que se-  
está hablando de ética. Ya lo hemos dicho en otras palabras, las-  
disciplinas humanas son un caos, un mar de confusiones en donde el

desorden impera como la cosa más natural del mundo. El pedagogo - creé estar hablando de su ciencia, sin embargo, está usando concep- tos de psicología, el psicólogo creé que está haciendo psicología, pero está hablando de biología; el ético salta de las cuestiones - éticas a cuestiones estéticas, sociales, psicológicas, religiosas- etc, sin la más mínima preocupación de fijar los límites de su -- ciencia. En el caso del pensamiento racista, la falacia naturalis- ta que de alguna manera, es una cuestión ética, se manifiesta en - toda su crudeza e inmoralidad; pues, un ser humano que debiera ser visto intrínsecamente, es valorado desde una pauta natural, es de- cir sistémicamente, como es el caso de la biología; y desde aquí, - se determina su escaso valor de persona tan sólo por el color de - su piel. Y en México, -no sabemos si en otros países suceda lo - mismo- las mujeres solteras pierden valor ético cuando ellas han tenido relaciones sexuales fuera del matrimonio. La cuestión se-- xual que es un hecho natural viene a ser juzgado indebidamente, - por la ética o por la sociología o por la religión o el derecho.

Es evidente que los campos específicos de las disci- plinas morales carecen de marcas - límites. En otras palabras, no- existen campos delimitados por sistemas científicos adecuados ló- gicamente a dichos campos. No hay un sistema ético y un campo de-- terminado para la ética; ni existe un campo preciso para la psico- logía o la educación. Lo que hay es un mar revuelto que en térmi-- nos generales de nuestra teoría, llamamos falacias axiológicas. Y- en el caso de confundir una ciencia particular con otra ciencia - particular, es lo que llamamos la falacia naturalista. Esta se dis- tingue de la falacia metafísica porque es la confusión entre cien-

cias específicas; en cambio la falacia metafísica se comete cuando se confunden las pautas generales, como la matemática, que es la pauta de las ciencias naturales, y la axiología, que es la pauta de las ciencias morales.

La falacia naturalista se dá en una gran variedad de casos. No sólo se comete cuando se confunde una ciencia natural con una ciencia moral, como en el caso de la biología y de la ética sino que también se comete la misma falacia cuando se confunde una ciencia moral y otra ciencia moral, como ética y religión. Entre las ciencias naturales ya no es posible esta falacia; aunque en la Edad Media se confundía la astronomía con la teología en forma de astrología, o la teología y la química en la alquimia. Pero, desde que la matemática ha intervenido terminantemente en la fundamentación de las ciencias naturales, ya no hay manera de transponer una ciencia por otra. La biología no se ocupa de la física, ni ésta se hace con cuestiones químicas. Cada una de ellas tiene su propio asunto. No así las llamadas ciencias morales; éstas invaden todos los campos particulares con el pretexto de aclarar algún problema muy específico, recurriendo al auxilio de cualquier otra ciencia particular. De esta manera, no se sabe con exactitud de qué se está hablando realmente. Así por ejemplo, cuando leemos un texto de ciencia de la educación; en él encontramos datos psicológicos, sociales, históricos, religiosos, biológicos y otros más. Lo que no es fácil de encontrar es, en que consiste la ciencia de la educación. Esto, es manifiesto en lo que dice Luzuriaga cuando habla de la pedagogía: " Se ha dicho de ella que es un arte, una técnica, una ciencia y hasta una filosofía. Es posible que sea una

cias específicas; en cambio la falacia metafísica se comete cuando se confunden las pautas generales, como la matemática, que es la pauta de las ciencias naturales, y la axiología, que es la pauta de las ciencias morales.

La falacia naturalista se dá en una gran variedad de casos. No sólo se comete cuando se confunde una ciencia natural con una ciencia moral, como en el caso de la biología y de la ética sino que también se comete la misma falacia cuando se confunde una ciencia moral y otra ciencia moral, como ética y religión. Entre las ciencias naturales ya no es posible esta falacia; aunque en la Edad Media se confundía la astronomía con la teología en forma de astrología, o la teología y la química en la alquimia. Pero, desde que la matemática ha intervenido terminantemente en la fundación de las ciencias naturales, ya no hay manera de transponer una ciencia por otra. La biología no se ocupa de la física, ni ésta se hace con cuestiones químicas. Cada una de ellas tiene su propio asunto. No así las llamadas ciencias morales; éstas invaden todos los campos particulares con el pretexto de aclarar algún problema muy específico, recurriendo al auxilio de cualquier otra ciencia particular. De esta manera, no se sabe con exactitud de qué se está hablando realmente. Así por ejemplo, cuando leemos un texto de ciencia de la educación; en él encontramos datos psicológicos, sociales, históricos, religiosos, biológicos y otros más. Lo que no es fácil de encontrar es, en que consiste la ciencia de la educación. Esto, es manifiesto en lo que dice Luzuriaga cuando habla de la pedagogía: " Se ha dicho de ella que es un arte, una técnica, una ciencia y hasta una filosofía. Es posible que sea una

de estas cosas y es posible también, como veremos después, que sea todas ellas ". (96)

Como puede notarse por lo que dice Luzuriaga, la - confusión es evidente desde el punto de vista de la falacia naturalista. Sin embargo, ni Luzuriaga ni ningún otro pedagogo lo advierte; por el contrario, podemos decir que los pedagogos y demás humanistas, han hecho de la confusión, el " método " de las disciplinas morales. De aquí que el pensamiento moral no sea otra cosa, sino una miscelánea, y en el peor de los casos, un mar revuelto.

Pasemos ahora a la tercera falacia, la falacia moral. Si la falacia naturalista se comete cuando se confunde una -- ciencia particular con otra ciencia particular, la falacia moral -- se comete cuando se confunde una ciencia general con una ciencia -- específica; digamos, matemática y física. Sin embargo, esto no sucede en el campo de las ciencias físico - matemáticas. La matemática se encarga del " número " y todo lo relacionado con éste. Ninguna ciencia natural se ocupa del " número "; pero usan los números-- en aquellos problemas que a cada una de ellas concierne. En el campo moral no sucede lo mismo. Pues el concepto " valor " que con -- cierne a la axiología es definido en términos de la psicología por ejemplo. Esto es lo que sucede cuando se dice que bueno en general es lo agradable o lo placentero. Es posible que el agrado o el placer sean algo bueno, pero no lo Bueno en sí mismo. Al respecto, -- Hartman dice: " El placer es un bien, un bien de especie psicológii

ca, pero no es el bien mismo. Al definir el bien como placer se -  
 confunden dos niveles lógicos o dos tipos lógicos: la clase de co-  
 sas placenteras y la clase de cosas buenas. La primera está inclui-  
 da en la segunda; pero la segunda no está incluida en la primera".  
 (97) En efecto, de acuerdo a nuestra definición de "bueno" como -  
 cualquier cosa que cumple con su concepto, el placer es digamos -  
 una cosa particular, a la que podemos valorar como buena, pero de-  
 cir que es el bien mismo, es una falacia, la falacia moral.

Así pues, toda confusión, en donde el género se -  
 identifique con la especie, siempre se producirá la falacia moral;  
 es decir, la confusión del valor genérico con un valor específico.  
 Tal es el caso del subjetivismo axiológico. Esta corriente axioló-  
 gica sostiene su tesis sobre el valor en general, considerando co-  
 mo base un bien específico por ejemplo: el agrado. Lo mismo sucede  
 con el marxismo; esta doctrina quiere dar razón de todo el aconte-  
 cer moral, a partir del valor económico. O sea, que quiere ver lo-  
 económico, que es algo específico, como el patrón general de los -  
 hechos humanos. Esta es la falacia moral; y se origina, en otras -  
 palabras, si se confunden los valores morales (psicológicos, econó-  
 micos, éticos, religiosos) con el valor axiológico. El juicio si-  
 guiente ilustra de mejor manera esta falacia: "Un asesino no es -  
 bueno". Quien afirme este juicio está cometiendo la falacia moral-  
 porque un asesino no será bueno si no cumple con su concepto "ase-  
 sino", pero si cumple con el concepto "asesino" debe ser bueno, -  
 aunque moralmente no sea bueno. Dice Hartman: "Tanto más bueno es

como asesino cuanto menos bueno es moralmente. Lo "bueno" del buen asesino es lo "bueno" axiológico. En la axiología formal una cosa es buena si tiene todos los atributos de tal cosa". (98)

Por último veamos la falacia del método o sea la - confusión entre la pauta y el objeto de una ciencia. Esta falacia es de suma importancia para la axiología formal. Pues por esta falacia se llega a comprender la razón de por qué, los positivistas lógicos como A. Ayer, niegan que la ética pueda ser una ciencia. - Tal objeción se origina porque los positivistas confunden la ética con el asunto de la ética. No ven que una cosa es la ciencia y - otra cosa es el objeto de dicha ciencia. Así por ejemplo, R. Carnap niega que la metafísica o la ética puedan ser ciencias; pues - ellas sólo expresan actitudes emotivas. Según Carnap: "Las (pseu-- do) proposiciones de la metafísica no sirven para la descripción - de relaciones objetivas, ni existentes (caso en el cual serían ver daderas), ni inexistentes (caso en el cual -por lo menos- serían - proposiciones falsas); ellas sirven para la expresión de una acti tud emotiva ante la vida". (99)

De lo que dice Carnap se infiere que lo emotivo no puede ser asunto de la ciencia; o a la inversa, que la ciencia nor mativa, como llama a la ética, está condenada al fracaso porque - trata de asuntos emotivos carentes de sentido. Y así lo afirma: - "En el campo de la metafísica (incluyendo filosofía de los valo-

98) Op. Cit. Pag. 27

99) A. Ayer. El positivismo lógico. Pag. 85

res y la ciencia normativa), el análisis lógico ha conducido al resultado negativo de que las pretendidas proposiciones de dicho campo son totalmente carentes de sentido". (100)

Carnap desconoce que la ciencia como tal es un método de estructura formal que sirve de pauta lógica a cualquier conjunto de objetos. Esto quiere decir que no importa el contenido, - siempre puede haber una pauta racional que lo explique. Ahora, que las cuestiones morales no puedan ser tratadas científicamente porque ellas no forman parte de la realidad empírica, es otra forma de la falacia del método y la llamamos falacia empírica. Y Carnap la comete cuando dice: "El dictamen por el que se pronuncia al -- análisis lógico sostiene, por ende, que todo supuesto conocimiento que pretendiera hallarse por encima o por detrás de la experiencia carece de sentido. Este dictamen invalida, en primer término, cualquier especulación metafísica, cualquier presunto conocimiento obtenible a través del pensamiento puro o de la intuición pura que pretendiera prescindir de la experiencia". (101)

El hecho de que algunas ciencias naturales tengan - algún contenido empírico, no significa que la ciencia en general - sea empírica. Lo empírico le da un carácter específico a una determinada ciencia, pero no a todas las ciencias.

La falacia del método se da en distintas formas; -

100) Op. Cit. Pag. 67

101) Op. Cit. Pag. 83

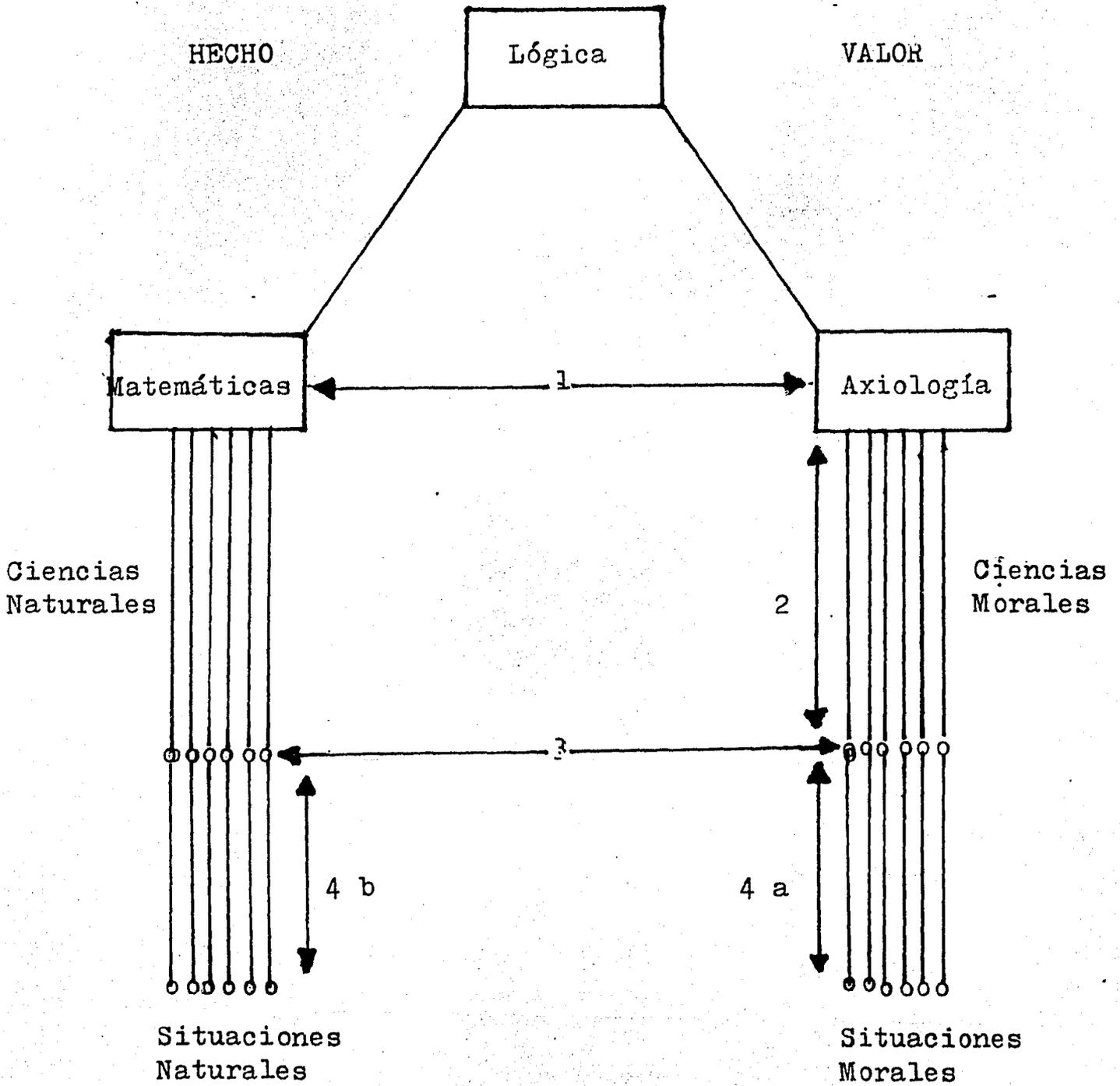
por ejemplo, lo que ya ha quedado dicho: confundir una determinada ciencia y su contenido o afirmar que la ética no pueda ser ciencia en vista de que su asunto no es de carácter empírico. También se comete la falacia del método cuando se piensa que todo asunto ético pierde objetividad científica porque la persona que trata dicho asunto, queda involucrada en esa situación ética. Otra forma más de la falacia del método es creer que para hablar de algo, hay que haberlo vivido. O sea que sólo puede hablar del amor quien lo ha experimentado en su propia persona. Si esto fuera cierto, los únicos que hablarían del cáncer serían los cancerosos; y las autoridades máximas de las psicosis serían los locos.

Cuando se habla de ciencia natural es muy raro que se comete la falacia del método; difícilmente un científico puede confundirse con el objeto de su ciencia; por ejemplo un físico nuclear no va a involucrarse con el átomo para hablar del electrón. Sin embargo en la Edad Media dice Hartman, "el científico era confundido con su objeto, como ocurría en la alquimia, en donde se necesitaba ciertos actos personales para llevar a cabo un efecto químico". (102) Sin embargo hay una forma en que todavía se comete la falacia moral dentro de las ciencias naturales. Esta es, aquella en que por algunas propiedades empíricas se dice que toda ciencia debe ser empírica; y como la ética no es empírica entonces no puede ser ciencia. Ya hemos dicho que esta modalidad le llamamos falacia empírica.

102) Robert S. Hartman. Axiología formal, la ciencia de la valoración. Pag. 7

A toda confusión que se de entre el pensamiento y - lo pensado; entre forma y contenido; entre un sistema científico y sus fenómenos, la llamamos falacia del método. Porque como dice - Hartman, "La ciencia es un método y no se refiere al contenido; si hay una pauta sistemática formal aplicable a un conjunto de obje--tos, entonces hay una ciencia, sin imoortar que el objeto sea espa--cio - temporal -y de allí observable y predecible- o que no lo - sea". (103)

Para dar una imagen gráfica de las falacias axiológicas nos valdremos del siguiente esquema, en el cual, la lógica - ocupa el pináculo del conocimiento científico; de ella se derivan, del lado de los hechos, la matemática y del lado del valor la axiología. La matemática sirve de pauta general a las ciencias naturales y la axiología a las ciencias morales. Luego, cada ciencia particular es una pauta específica de un determinado grupo de fenómenos. Las flechas señalan las distorsiones que pueden cometerse y - que ya hemos mencionado con la finalidad de evitarlas en el razonamiento axiológico.



## CAPITULO CUARTO

### LA EDUCACION Y SU DESARROLLO AXIOLOGICO

" El porvenir conducirá a una -  
ciencia más amplia y mejor, de la-  
cual nuestra labor no es sino el-  
comienzo; espíritus más profundos-  
que el mio explorarán los más ocul-  
tos rincones de esa ciencia ".

(104)

Galileo.

Los fines de la educación.- desde lejanos tiempos, los filósofos han visto en la educación, el único medio posible pa-  
ra llevar a cabo el cumplimiento de los más grandes ideales que ha  
soñado la humanidad, a saber, la formación integral de la persona-  
humana. No existe filósofo o pedagogo que no afirme que la finali-  
dad suprema de la educación es la de formar hombres íntegros y ple-  
nos de armonía existencial. Platón ya veía en la educación, el ins-  
trumento eficaz para llevar a cabo la realización integral del ser  
humano. Desde entonces a la fecha, se ha mantenido la idea de que,  
el hombre sólo puede realizar su esencia humana, a partir de la -  
educación. Justamente M. Kant dice: " Unicamente por la educación-  
el hombre llega a ser hombre ". (105) Y J. Locke decía: " Pienso-  
que puede afirmarse que todos los hombres con que tropezamos, las-  
nueve décimas partes son lo que son, buenos o malos, útiles o inú-  
tiles, por la educación que han recibido ". (106)

104) Desiderio Papp. Historia de la física. Pag. 125

105) L. Luzuriaga. Pedagogía. Pag. 38

106) L. Luzuriaga. Op. Cit. Pag. 37

Por lo que dicen estos renombrados filósofos podemos inferir que la educación es pues, determinante en la formación del hombre y la sociedad humana. Por ella, por la educación, el hombre es como es. Estamos completamente de acuerdo con Manuel Kant y con Locke, en que el hombre es como es, por la educación que lo ha formado. Es innegable que la educación es decisiva en la formación del ser humano. Por la educación y gracias a la educación somos lo que somos.

Pero ¿qué somos? ¿Seres íntegros? ¿Seres armónicamente desarrollados como lo han soñado los filósofos y ordena el artículo tercero de la Constitución Mexicana? Definitivamente ;no; No somos hombres íntegra y armónicamente desarrollados. Somos, ciertamente desarmonicos, pudiéramos decir: mutilados. La educación no ha cumplido hasta ahora, con lo que filósofos y pedagogos han sostenido, a saber, que la educación tiene como soberana finalidad, desarrollar integralmente la personalidad del hombre. Pues es evidente en el panorama de la sociedad humana, la pobreza moral con que el hombre se manifiesta al mundo. Y esto, no es más que un síntoma de un subdesarrollo de la personalidad humana provocado por la educación recibida. Sin embargo, R. Hubert declara: "De Platón a Montaigne y de éste a Rousseau, no existe ninguna doctrina pedagógica que no haya proclamado que la misión del hombre consiste en realizar su esencia". (107) Ciertamente, de una manera u otra, implícita o explícitamente todas las doctrinas pedagógicas hablan del desarrollo integral del hombre como fin último-

107) René Hubert. Op. Cit. Prefacio VII.

de la educación. Pero ¿ lo ha realizado ? Estamos seguros que ninguna doctrina educativa ha logrado llevar al hombre, hasta su plenitud esencial. Si así fuera tendríamos hombres perfectos y por ende una sociedad perfecta.

Pero a pesar que la filosofía de la educación ha expresado en términos generalés, una idea de perfección humana, la realidad social ofrece un panorama bastante pobre desde el punto de vista humano. Muchas de las personas que constituyen la sociedad contemporánea no tienen nada de perfectos. Los hechos de la conducta social evidencian incoherencia y anarquía, en los distintos campos de la vida humana.

La educación no ha impulsado al hombre hacia la plenitud de su ser total. Y en lugar de dar cumplimiento a los hipotéticos fines que se han propuesto en su proceso histórico, la educación ejerce, no una acción para externar las potencialidades internas de cada individuo, sino la coacción para evitar que el ser humano se manifieste en toda su plenitud existencial. Con justa razón, Jules Henry afirma: " La función de la educación nunca ha sido la de liberar la mente y el espíritu del hombre, sino sujetar los; y a fin de que la mente y el espíritu de sus hijos nunca escape, el " Homo sapiens " se ha valido de la adulación, el ridículo, la amonestación, la acusación, la mutilación, y hasta la tortura para encadenarlos al molde cultural. A través de todo su curso histórico, el Homo sapiens ha querido de sus hijos la conformidad, no la originalidad ". (108)

Ciertamente, la educación ha servido mas como instrumento de represión que como medio para exaltar las infinitas cualidades de la persona humana. Pues esto último, llevaría a la consagración del valor infinito del hombre como ser único y original. Pero parece ser, que ni a los padres ni a la sociedad ni a los gobernantes les entusiasma mucho un mundo de hombres libres y llenos de sí mismos; es decir, de hombres originales. En lugar de esto, prefieren un mundo de hombres estandarizados en donde los Sócrates o los Jesús no tienen cabida. La educación pues, no ha sido hasta el momento, el instrumento idóneo que filósofos y pedagogos han propuesto para la formación íntegra del ser humano; en cambio, ha sido y sigue siendo el medio más eficaz para mediocrizar la personalidad humana. Y así, en lugar de llevar a cabo la exaltación de todas las cualidades potenciales del hombre, las inhibe para hacer de éste un ser mediocre y enajenado.

Así pues, los hechos confirman que los ideales de la educación están muy lejos de la realidad social. Aunque una cosa es cierta; el hombre es lo que es, por los efectos de la educación. En esto, Kant y Locke tienen toda la razón del mundo.

Ahora bien, independientemente de los ideales, fines y efectos concretos de la acción educativa ¿qué es la educación? Nuestra pregunta surge porque no hemos encontrado, siquiera un ensayo que nos hable de la educación en sí misma. Los textos que hemos consultado hablan de los fines, de los propósitos de la educación. Es decir, hablan de lo que lograría la ciencia de la educación en caso de que ésta fuera una ciencia aplicada; pero, de

como es o cuál es la ciencia de la educación, de esto no dicen nada. Por tal razón, creemos que los pedagogos y los filósofos confunden la ciencia con su contenido o sus resultados; o sea, que no distinguen el sistema educativo de su asunto.

Esta falla metodológica es, en términos del sistema axiológico de Hartman, una falacia: la falacia del método. Esta especie de falacia se comete al confundir aquello que debiera explicar la ciencia con la ciencia misma; o cuando se habla de los resultados de la ciencia, confundiéndolos con la ciencia. Decir por ejemplo, que la finalidad de la física es hacer bombas atómicas, - no tiene nada que ver con la física como sistema científico. Queremos decir, que la física no se convierte en ciencia por el sólo hecho de pensar en los resultados que se obtendrán. Más claro odavía, los logros que se esperan al aplicar la ciencia a determina dos fenómenos, ellos, los logros, no son la ciencia. Las bombas atómicas no son la ciencia de la física; son los resultados de la aplicación de la física. Así mismo, el hecho de decir que la educación tiene como fin el desenvolvimiento o desarrollo de la persona lidad total de la persona humana, no hace a la ciencia de la educación, simplemente está anticipando los resultados de ésta.

La ciencia, de acuerdo a nuestra concepción, es un sistema de leyes aplicable a la realidad. Entonces, la ciencia de la educación, si ha de ser verdaderamente una ciencia, ha de fundarse sobre la base de un axioma y de aquí, deducir todo un sistema de leyes formales capaces de ser aplicadas a la realidad educativa. Luego, y a consecuencia de la aplicación de las leyes de la

educación, surgirá un nuevo tipo de hombre: el hombre equilibrado. Este, ya no será el resultado de los caprichos o intereses de los padres, o de la sociedad o los gobernantes; será, el producto racionalizado de la ciencia de la Educación.

Los estudiosos de los problemas educativos no se equivocan al ver en la educación, el instrumento formador de la personalidad humana; pero sí, se equivocan al confundir los resultados de la educación, con la misma ciencia de la Educación. La ciencia para ser ciencia se vale de la lógica, no de los hechos empíricos, y mucho menos de sus propios resultados. Esto parecería ilógico, y lo es. Pues, ¿cómo va a ser posible que la ciencia de la Educación consista en cuanto ciencia, en desarrollar la personalidad humana? El desembolvimiento integral del hombre será el resultado al aplicar al hombre, la ciencia de la Educación. Nótese pues la distinción entre la ciencia de la Educación y lo que resultará al aplicar dicha ciencia al ser humano.

Es claro entonces, que una cosa es la ciencia de la Educación y otra cosa es el resultado de dicha ciencia. No distinguir esta diferencia es confundir dos niveles lógicos, que imposibilitan la creación de una ciencia, a saber, el nivel del dato empírico y el nivel del sistema formal específico que ha de explicar dicho dato. A lo largo de la historia del pensamiento moral se nota la falta de distinción entre lo que debe ser una ciencia y su contenido. Esta es una de las tantas razones que han obstaculizado la fundación de la ciencia moral en general y de la educación en particular.

Sin embargo ahora, gracias a las falacias axiológicas podemos ver y evitar toda confusión en el pensamiento valorativo; y así, en lugar de decir que la educación tiene por fin el desarrollo armónico de la personalidad, lo que tenemos que hacer es empezar a crear la ciencia de la Educación. Este comienzo debe partir del mismo significado del concepto "educación", puesto que todo conocimiento científico se origina en la definición de los conceptos, como ya tantas veces lo hemos dicho.

El concepto "educación".- Así pues, ¿qué es educación? ¿Qué significa dicho término? El concepto "educación" es de origen latino, y en su más remoto significado se encuentra asociado con el concepto de "crianza", que en lengua latina es "nutritio". Este término quiere decir, nutrir, alimentar; pero no sólo - nutrir o alimentar en el sentido biológico, sino también en el sentido espiritual. De aquí que, criar signifique de modo indirecto, alimentar espiritualmente al ser humano. (109) Por esta remota familiaridad entre los conceptos "educación" y "crianza", todavía le adjudicamos familiarmente el adjetivo "malcriado", a los niños que no obedecen las reglas de la buena educación. Es un hecho pues, - que la buena crianza mucho tiene que ver con la buena educación.

Ahora, desde el punto de vista de su etimología, el término "educación" se origina probablemente o de "educere" o - de "e-ducare". En el primer caso vendría a significar: ir ha--

cia fuera, de salir, de llevar; en el segundo caso, guiar, conducir hacia fuera. De cualquier manera, una cosa es notoria y común en ambos términos, a saber, la idea de "llevar hacia fuera". En otras palabras y por extensión de su sentido etimológico, el concepto "educación" viene a significar: sacar, desarrollar; extraer cualidades internas que formarán la personalidad humana. La educación entonces, es el acto por medio del cual aflora o se hace patente todo lo que el hombre es como hombre. También podemos decir, que la educación estimula, impulsa el surgimiento de lo que el ser humano es en potencia como diría Aristóteles. O sea que, el hombre es lo que es, como decía M. Kant, gracias a la educación. Siempre será la educación la causa determinante de lo que una persona sea; puesto que ella, la educación, moldea la personalidad de manera definitiva.

Pues bien, si la educación extrae, lleva hacia fuera todo lo que el ser humano es por dentro, ¿qué es lo que extrae? ¿qué es lo que lleva hacia fuera? Indudablemente, la educación conduce hacia fuera, eso que hace que el hombre sea hombre; esto es, sus cualidades intrínsecas. Pues ha quedado dicho que una cosa es esa cosa, por las cualidades que la constituyen; y las cualidades que constituyen al hombre son esas que subyacen potencialmente en su fuero interno.

Por todo lo dicho se entiende que el concepto "educación" es un concepto intrínseco; por lo mismo, su aplicación es intrínseca, lo mismo podemos decir de sus resultados; éstos, también son intrínsecos. O sea que por los efectos de la educación, -

el hombre viene a manifestar de sí mismo lo que realmente es espiritualmente, intrínsecamente. El hombre adviene en tanto hombre - por la educación que lo forma.

Consideramos pues que la educación, de acuerdo a su concepto, es una ciencia intrínseca, cuyo campo de aplicación es - la interioridad del ser humano. Ahora, la aplicación de dicha ciencia debe entenderse como la acción estimulante, que ha de impulsar hacia el exterior todo lo que el hombre es potencialmente. Pues como dice M. R. Ferrini: " Educar no es llenar, es sacar afuera lo - que la persona tiene en potencia ". (110)

Pero ¿ de qué manera la educación estimulará e impulsará el desarrollo de la naturaleza interna del hombre ? Queremos decir: ¿ qué hará la educación para lograr el desenvolvimiento del potencial humano y el advenimiento del hombre íntegro ? Pues - por su significado etimológico, sabemos que la educación lleva hacia fuera todo lo que el ser humano es por dentro. Pero ¿ qué es - el ser humano por dentro, es decir, intrínsecamente ? Este asunto no corresponde a la ciencia de la Educación el explicarlo, sino a la Antropología Filosófica y/o a la Psicología existencial o profunda como también se la llama. Estas ciencias son las que explican o deben explicar en qué consiste el ser del hombre, esto es, - su esencia peculiar y única. La educación sin embargo, será el instrumento racional que extraerá, eso que hace que el hombre sea hombre, a saber, sus propiedades explicadas y aclaradas no sólo por -

la Antropología Filosófica y la Psicología, sino también por las demás ciencias humanas. En otras palabras, la ciencia de la Educación instrumentará los medios más adecuados para estimular el desarrollo de las cualidades humanas.

Los medios.- los medios más adecuados para el desenvolvimiento de las potencialidades intrínsecas han de ser aquellos que sean conforme con la naturaleza del hombre. Queremos decir, - que los medios implantados por la educación no ha de contravenir o contrariar lo que el hombre es ya por propia naturaleza. Por el contrario, los medios deben establecer una relación de afinidad con las cualidades internas para que éstas afloren en toda su plenitud. La doctrina rousseauniana ya señalaba muy acertadamente lo que queremos dar a entender en nuestra idea de educación. Para J.-J. Rousseau, la educación consistía en un auxilio para ayudar a la naturaleza humana a alcanzar su máximo desarrollo. Rousseau ya vislumbraba atinadamente que el desarrollo de la persona humana debía de llevarse a cabo desde ella misma; es decir, respetando su propia naturaleza. " La educación natural - dice Rousseau - debe, por otra parte, hacer al hombre apto para todas las condiciones humanas ". (111) Para que tal cosa suceda, Rousseau enfatiza: " Dejad que obre largo tiempo la naturaleza, antes de meteros a obrar en su lugar, no sea que impidais la eficacia de sus operaciones ". - (112)

111) Juan Jacobo Rousseau. Emilio o de la educación. Pag. 15

112) Op. Cit. Pag. 62

Pues bien, puesto que la educación tiene como propó-  
sito fundamental conducir al hombre hasta su plenitud esencial par-  
tiendo de él mismo, entonces su principal preocupación consistirá-  
en determinar sistemáticamente, qué medios emplear para estimular  
el desenvolvimiento integral de las propiedades humanas. Dichos me-  
dios formarán una enseñanza programada lógico - axiológicamente -  
por un lado; y por el otro, tomará muy en cuenta básicamente las -  
etapas psicológicas y mentales por las que atraviesa el educando.  
De esta manera, evitará toda contradicción entre la acción educati-  
va y el acto del aprendizaje. Pues los medios - convertidos ahora-  
en los objetivos de la enseñanza- serán tan afines con la naturale-  
za del educando que hará imposible cualquier choque entre éste y -  
la enseñanza que recibe. El aprendizaje por parte del educando ven-  
drá a ser un descubrirse a sí mismo por medio de la enseñanza reci-  
bida. O sea que, lo que el educando recibe a través de la enseñan-  
za será una descripción intrínseca de lo que el educando es en tan-  
to persona humana.

Otro problema muy importante que ha de aclarar la -  
ciencia de la Educación es el problema didáctico; es decir el pro-  
blema de la enseñanza, el problema de cómo enseñar. Queremos dar a  
entender con ésto, que la Educación en cuanto ciencia ha de siste-  
matizar no sólo los objetivos de la enseñanza, sino también, los -  
medios didácticos adecuados para llevar a feliz término el proceso  
de la enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, los objetivos de la enseñanza o en otras  
palabras, los temas que han de formar el programa educativo y -

los medios didácticos para llevar a cabo la acción educativa siempre han de estar acordes con la naturaleza actual y potencial del educando. Sólomente de esta manera podrá llevarse a cabo el desarrollo y formación integral del ser humano. Cualquier objetivo de la enseñanza o cualquier proceso de enseñar que no sean adecuados, coherentes, o isomorfos con la realidad del educando, distorsionarán, deformarán esta realidad humana.

Entonces ¿qué hará la ciencia de la Educación para evitar toda deformación de esa realidad que es el educando? Tener un conocimiento previo de dicha realidad. Ahora, este conocimiento del educando en particular y del ser humano en general será dado por el conjunto de ciencias que estudian al hombre en todo lo que éste es digamos potencialmente. La ciencia de la Educación no se ocupa de lo que el ser humano es en potencia, como ya se ha dicho, ella tiene como objetivo último la actualización de eso que el hombre es en tanto hombre y que subyace en su interioridad. En otras palabras, la ciencia de la Educación planeará y programará a las ciencias que han de enseñarse y que han de ayudar al desarrollo de las propiedades esenciales que constituyen el ser del hombre.

Insistimos, porque creemos necesario insistir, que los objetivos de la enseñanza deben corresponder con toda lógica a la naturaleza humana en las distintas etapas psicológicas del educando. Esto exige de la psicología y demás ciencias que estudian al hombre, un conocimiento veraz y universalmente válido, esto es, científico. De no ser así, no vemos de qué otra manera la Educación puede llevar a cabo sus propósitos. Pues si la Educación sólo

se ocupa de la planeación y programación de lo que ha de enseñarse por una parte; y si, por la otra, no ha de enseñar nada que se oponga a la naturaleza del hombre, toca a las demás ciencias humanas explicar, definir en qué consiste esa naturaleza; de esta manera, la ciencia de la Educación no programará una enseñanza contraria a lo que el hombre es en sí y por sí mismo. Pero si las disciplinas morales carecen de científicidad como ya lo hemos afirmado en repetidas ocasiones, es imposible que la Educación realice sus propósitos o fines, emanados de su propio significado lógico-axiológico.

Entonces, la formación integral de la persona humana que ha de llevar a efecto la Educación, depende del concurso de todas las ciencias humanas fundamentalmente. En la medida que estas se vayan formalizando a través del método axiológico irán dando a la Educación el material necesario con el que ésta logrará el cumplimiento de su principio, a saber, la formación armónica de la personalidad humana a partir del desarrollo de las cualidades propias del hombre.

La necesidad de que las ciencias morales como la psicología, la ética, la antropología filosófica y demás ciencias humanas, aporten sus conocimientos del hombre a la Educación, obedece a dos hechos que deben quedar bien claros: 1) todas las ciencias humanas, a excepción de la Educación, estudian la multiplicidad de factores, elementos o características que constituyen la comprensión o significado del concepto "hombre"; 2) la ciencia de la Educación es la única ciencia moral cuya misión primordial

es la de llevar a cabo la tarea de conscientizar al hombre de lo - que éste es en la infinita comprensión de su concepto. En otras pa- labras, la Educación hará que el hombre adquiera el conocimiento - de sí mismo. A ésto llamaremos la actualización consciente de lo - que el hombre es en tanto " hombre ". En términos de la Axiología- formal, diríamos que por medio de la educación, el hombre concreto viene a cumplir con su concepto " hombre ". O sea que, por los - efectos de la educación, el hombre real y su concepto " hombre " - vienen a ser una y la misma cosa. O en otras palabras, el hombre - viene a ser hombre realizado, actualizado gracias a la educación.

Ahora, el advenimiento del hombre en toda su pleni- tud humana significa llegar a ser uno mismo en la infinita comple- jidad que es el ser humano. En otras palabras, la actualización - del potencial humano conlleva la realización del hombre en todo lo que éste es desde el punto de vista de las distintas ciencias huma- nas. Esto quiere decir, que el hombre educado (  $I^1$  ) es aquél que cumple con las infinitas propiedades señaladas por todas las cien- cias morales. Aquí, el término " educado " viene a sustituir al - término " bueno " de la Axiología formal. Recuérdese que según el- axioma de esta ciencia: " bueno es cualquier sujeto que cumple con todas las propiedades de su concepto de clase ". De este axioma de- ducimos un teorema para la ciencia de la Educación, y dice así: - " educado es cualquier hombre que cumple con todas las propiedades de su concepto ( hombre ) de clase ".

Véase bien, si en el concepto " hombre " están con- tenidas las propiedades tales como: inteligente, racional, políti-

co, sociable, simpático, agradable, honesto, sincero, amoroso, empático, sensible y demás cualidades que describen a este concepto por un lado; y por el otro, si hay un hombre en particular que cumple con tal descripción, entonces tenemos a un hombre bueno, de acuerdo con nuestra definición de este término. Pero, como este ser bueno en el hombre no resulta, sino por los efectos de la educación, entonces, el predicado valorativo de un hombre realizado por la educación es el de: educado.

Hasta aquí, todo lo que hemos dicho con respecto a lo que entendemos por educación ha venido desarrollándose, a partir del mismo significado etimológico del concepto " educación ".- Hemos aceptado de antemano, que el término " educación " significa extraer, sacar, conducir hacia fuera. Y de aquí mismo, hemos concebido la idea de que la educación se encarga entonces, de desarrollar, formar al hombre a partir de sus propias cualidades. Siendo así, ahora es más claro lo que hemos dicho del hombre formado por la educación, a saber, qué es un hombre educado; puesto que es la educación quien lo ha conducido hasta la plenitud de su existencia.

El término " educado " pues, viene a sintetizar o aglutinar a todos los predicados axiológicos que definen al hombre. La razón estriba en el hecho que hemos venido sosteniendo, a saber, que por la educación el hombre deviene en hombre; en otras palabras, por la educación el hombre se hace consciente de sí mismo. Las demás ciencias humanas dicen qué es el hombre; pero es la educación, la que lleva al hombre a tomar conciencia de su realidad; o sea, de eso que las ciencias morales dicen que el hombre es.

Esto nos lleva a la conclusión de que sin la educación el hombre--no puede arribar a la plenitud de su ser.

¿Cuál es la razón por la cual el hombre necesita de la educación para llegar a ser? La necesidad que el hombre tiene de la educación para llegar a la plenitud de sí mismo, se encuentra incluida en la misma naturaleza de este ser complejo. Queremos decir, que el hombre es el único ser sobre la tierra que no es ya, de una vez y para siempre hombre; no es un ser acabado; es más bien, un ser que se está haciendo. El hombre no es algo ya hecho; el hombre es un constante hacerse. Cuando el hombre arriba al mundo no es propiamente un hombre ya formado, un hombre íntegro; pero trae consigo las infinitas cualidades que corresponden a un hombre. En este sentido el hombre es como la semilla de un árbol. Pues así como la semilla trae consigo todas las futuras cualidades del árbol, así el hombre recién llegado; él también trae todo lo necesario para llegar a ser hombre. Pero así como la semilla necesita del agua para llegar a ser un árbol frondoso y lozano, el hombre necesita de la educación para llegar a ser un hombre realizado. El agua favorece el desarrollo de las cualidades potenciales del árbol, y la educación favorece el desarrollo de las cualidades potenciales del hombre. Árbol y hombre no pueden llegar a ser, sino es por el agua y la educación que reciben respectivamente.

Ahora, hay que aclarar, que a diferencia del árbol, en el hombre no termina su proceso ontológico al llegar a ser. Es más, el hombre nunca llega a ser completamente. Pues hemos dicho que el hombre es un ser infinito; que está compuesto de cualidades

infinitas. Por lo mismo es mejor decir, que el hombre es un ser - siendo, un proyecto en constante hacerse. El árbol es cambio, es - un ser -que es- ya, de una vez y para siempre. Por lo tanto el proceso ontológico del árbol termina en el momento en que el árbol ha cumplido con todas sus cualidades potenciales contenidas en la se- milla.

Hecha esta aclaración, y para seguir con nuestra -- analogía, diremos que en tanto el árbol necesita del agua para seguir siendo lo que es, el hombre necesita de la educación para se- guir siendo -siendo o para seguir haciéndose en un continuo- sien- do sin llegar nunca a ser. Si el hombre llegara a ser de manera - definitiva, dejaría de ser infinito, como hemos venido sosteniendo. Sin embargo, creemos que es imposible y hasta contradictorio que - el ser humano llegue a un estado de inmovilidad existencial. Aun - con la más precaria educación, el hombre siempre mantiene una ven- tana abierta hacia el horizonte de su existencia infinita. Siempre puede ser más de lo que es, porque siempre puede aprender más de - lo que sabe con respecto a sí mismo. Repetimos pues el hombre es - un ser siendo, un ser en devenir perpetuo. "El hombre no es, por - lo tanto, dice Martín Buber, un ser en reposo, un factum, sino - una posible dirección del proceso". (113)

En vista de que el hombre es un ser en constante devenir, la Educación debe ser un sistema abierto a las infinitas posibilidades de este ser del hombre. Un sistema cerrado, es decir,-

un sistema limitado a fomentar algunas cualidades humanas, no solamente deteriora la personalidad del hombre sino que la enferma psicológicamente hablando. Un gran número de psicólogos y educadores concuerdan en señalar que el estado psicopatológico del hombre con-temporáneo, es consecuencia de una educación restringida, una educación que inhibe y coarta la infinita capacidad de ser que hay en el hombre. Así por ejemplo, A.S. Neill, enemigo radical de la educación tradicional, piensa que los grandes males morales que sufre - la humanidad, resultan de una educación que coarta y oprime la libertad del niño. Para Neill, una buena educación sería aquella que partiera del respeto a la libertad del niño. " La escuela debiera ser - dice Neill - un lugar en el que las distintas personalidades pudieran desarrollarse a su modo ". (114) Y en otra parte dice: - " La eterna imposición al niño de las concepciones y los valores - del adulto es un gran pecado contra la infancia ". (115) Por su parte Erich Fromm declara: " Las necesidades de prestigio y de dependencia, en cuanto son productos de la cultura, determinan toda la personalidad. La personalidad individual se reduce así a un solo segmento de toda la gama de potencialidades humanas ". (116)

La estructura de la personalidad.- cuando Fromm señala al prestigio y a la dependencia como los móviles determinantes en la formación de la personalidad, está señalando, a nuestro modo de entender, las causas originarias del deterioro de la perso-

114) A.S. Neill. Corazones, no sólo cabezas en las escuelas. Pag. 19

115) A.S. Neill. Summerhill. Pag. 104

116) E. Fromm. La condición humana. Pag. 37

nalidad total del hombre. En efecto, el afán de prestigio y la obsesiva dependencia impulsados por la educación, lleva al desarrollo de una parte constitutiva del hombre, a saber, la parte práctica o extrínseca de su personalidad. Pero hemos dicho en repetidas ocasiones, que el hombre es fundamentalmente un ser de cualidades infinitas; es decir, un ser intrínseco; y como tal, tiene que ser visto por la educación. De no ser así, su mutilación será inexorable ante un desarrollo incompleto de su personalidad.

Siguiendo a Fromm, diremos que la vida de un hombre no llega a su plenitud con el prestigio y el éxito obtenidos. Sin embargo, la educación le ha inculcado la idea de que, sin estos valores, el hombre no vale nada. De aquí, su afán desmedido por sobresalir y alcanzar el triunfo. Ahora, ¿cuáles son las consecuencias de este desmedido afán? La dependencia. El hombre queda perdido del mundo, de las cosas. ¿Qué queremos decir? Queremos decir que por la educación, el hombre se ve impulsado hacia el mundo desarrollando con ello sus cualidades prácticas incluyendo sus facultades mentales. Sin embargo, hay algo que la educación no ha tomado en cuenta; por cierto, lo más importante y valioso: la parte de las cualidades intrínsecas. Esta falla de la educación producirá en el hombre, la pérdida de sí mismo; en otras palabras, la enajenación. Ahora, esta pérdida de sí mismo tiene que compensarse de alguna manera y ésta puede ser con el triunfo, o con el prestigio obtenidos en el mundo. Así, el hombre viene a ser por efectos de la educación, un ser incompleto, un ser necesitado, un ser condenado a buscar en el mundo, algo que le sirva de apoyo y sosten a su vana existencia.

Pues bien, ¿ cuál es la causa lógica de esta falla de la educación ? Indudablemente el desconocimiento de la triple naturaleza axiológica del hombre. Creemos no estar diciendo un disparate al declarar la naturaleza tridimensional del ser humano; -- pues desde hace mucho tiempo se ha dicho que el hombre es bidimensional; o sea, que estaba compuesto de cuerpo y alma. En la filosofía platónica y cristiana se manifiesta con toda claridad la idea de la doble naturaleza del hombre. Ahora, y de acuerdo a nuestra teoría axiológica, nosotros creemos que el ser humano es tridimensional. Y en términos de la axiología hartmaniana, diremos que el hombre está compuesto por tres clases de cualidades axiológicas, a saber, la clase sistémica, la extrínseca, y la intrínseca. La clase sistémica esta integrada por aquellas cualidades de origen racional, por ejemplo, el pensamiento, el razonamiento, las ideas, -- los conceptos, los ideales, etc. La clase extrínseca se compone de cualidades empíricas tales como la habilidad manual, la habilidad social; o sea, la capacidad para relacionarse con su medio ambiente, así como la capacidad para dominar sus reacciones emocionales. Por último, la clase intrínseca es aquella que se compone de cualidades espirituales por ejemplo, la fe, el amor, la esperanza, la caridad, la libertad y todas aquellas cualidades que expresan lo más íntimo del ser humano.

Pues bien, el sistema educativo que quiera llevar a cabo la formación armónica e integral del hombre, ha de ser aquél que tome en cuenta esta triple naturaleza axiológica de este ser -- tan único y peculiar. Pero este sistema educativo no existe en ninguna parte del mundo; y los que existen no descansan sobre ninguna

lógica que determine ni la naturaleza ni la jerarquía de los valores. Por tal motivo, dichos sistemas incluyen en su contenido programático valores inventados o valores que no corresponden a la naturaleza del hombre. Como ejemplo del primer caso tenemos la idea de " patria ". Esta idea que no es más que una pura invención del hombre, es enseñada a los niños como el hecho más importante para su formación nacional y ciudadana. La patria aparece ante el educando como una cosa sagrada en nombre de la cual, cualquier sacrificio es poco. Se enseña que antes de cualquier cosa, la patria es primero. Y en nombre de la patria se cometen todos los atropellos en contra del hombre. He aquí una simple idea creada por el hombre que viene a aplastar al hombre, en virtud de la educación que lo ha formado.

Como puede notarse, una insignificante idea que como tal, tiene un valor sistémico ( $S^S$ ), viene a sobrevalorarse de tal manera por la educación, que sobrepasa la vida infinita de un hombre ( $I^i$ ). Así, lo menos valioso viene a colocarse por encima de lo más valioso de toda la creación. De esta manera, la patria se convierte en lo más importante en la vida de los hombres y las sociedades, y el hombre se convierte en su siervo y esclavo (I-e). En el segundo caso, mencionaremos la idea de " castidad ". Esta idea, que no es más que otra invención de los hombres, es introducida en la conciencia del niño para oponerse al libre desarrollo de su capacidad erótica. La castidad, el celibato, la virginidad y todo aquello que se opone al desarrollo normal del erotismo humano no tiene nada que ver con lo que el hombre es en sí y por sí mismo. De tal suerte que, pedir al hombre en nombre de una buena edu-

cación que renuncie a su placer sexual es atentar contra su naturaleza. Pues en el hombre no se da la castidad como una cualidad innata. No existen hombres castos por naturaleza. Pero puede haber hombres castos, como puede haber hombres patriotas. Sin embargo, en ninguno de ambos casos se trata de una educación que haya desarrollado cualidades propias del hombre. " Patriota " y " casto " no son cualidades que describen o definan al concepto " hombre "; son términos inventados e introducidos en la conciencia por la educación.

Es evidente pues, de acuerdo a nuestro punto de vista, que los sistemas educativos hasta ahora existentes no podrán formar hombres íntegros y armónicos. La razón es obvia, si dichos sistemas desconocen la naturaleza humana, ellos formularán programas de enseñanza ajenos al hombre. Así, en lugar de formar, deformarán a la persona humana.

Así pues, si ha de darse cumplimiento al ideal pedagógico de formar hombres íntegros, la ciencia de la educación ha de crear un sistema de enseñanza que concuerde con las tres dimensiones axiológicas del ser humano. Queremos decir, que si el hombre está compuesto de tres clases de cualidades comprensionales como son: la sistémica, la extrínseca y la intrínseca, la educación debe programar objetivos de enseñanza dirigidos al desarrollo de estas tres dimensiones clasificadas por la axiología formal.

Con lo dicho se entiende que, la educación formadora de hombres armónicos ha de ser una educación sistémica, extrín-

seca e intrínseca. La educación sistémica estará dirigida a la parte sistémica del hombre; esto es, a la razón. La educación extrínseca apuntará a la parte externa; es decir, al hombre concreto, al hombre espacio - temporal. Finalmente, la educación intrínseca estará encausada hacia la parte íntima, profunda, espiritual del ser humano. Así cada uno de estos aspectos de la educación, desarrollará en el hombre aquellas cualidades que corresponden a cada una de las dimensiones axiológicas que lo integran. Más claro aún, el aspecto sistémico de la educación desarrollará las cualidades sistémicas del hombre; por ejemplo, la racionalidad, la memoria y con estas creará la disciplina, el orden, los propósitos; en una palabra, los sistemas para entender y ordenar el mundo. El aspecto extrínseco desarrollará las capacidades y habilidades extrínsecas; - por ejemplo, la capacidad para relacionarse y convivir con los demás, la habilidad para manejar el mundo de las cosas materiales. - Por último, el aspecto intrínseco desarrollará las cualidades intrínsecas; digamos, la libertad, la religiosidad, el amor, la fé, la honestidad, la dignidad y todas aquellas cualidades que describen la unicidad y singularidad humana.

Ahora bien, el desarrollo de las tres dimensiones axiológicas del hombre conducirá inexorablemente al arribo y aflo- ración de la personalidad armónica del mismo. Llegado este momento ya se puede hablar del hombre íntegro, del hombre realizado. Y en términos de la axiología científica, se podrá hablar del hombre - bueno; es decir del hombre que cumple con todas las característi- cas de su concepto. Pues en última instancia, todo ese ideal de la filosofía de la educación podríamos resumirlo en el axioma de la -

axiología hartmaniana; o sea, en la definición del concepto "bueno". Dicha definición afirma que: "una cosa (cualquiera) es buena si cumple con las propiedades de su concepto de clase". Si esto es cierto como nosotros creemos, entonces un hombre que está cumpliendo con todas sus propiedades tiene que ser un buen hombre. Ahora, este hombre axiológicamente bueno, tiene que ser el resultado lógico de una educación que ha programado y desarrollado, todas las propiedades humanas descubiertas en el hombre, por las ciencias morales. Esto significa que las ciencias morales aparecen y se desarrollan en las tres dimensiones del Valor en primer lugar; y en segundo lugar, estas tres clases de ciencias se relacionaran con las tres clases de cualidades que integran la estructura de la personalidad del hombre. De aquí que, dichas ciencias aporten todo el conocimiento de eso que llamamos hombre.

Así pues, gracias a las ciencias morales, la educación puede lograr, a nuestro entender, el desenvolvimiento armónico de la personalidad. No se requiere de otras ciencias para lograr este fin y en cuanto a las ciencias naturales, éstas serán tan sólo un complemento en la formación del hombre. Pues ellas hacen referencia a cuestiones ajenas a la esencia ontológica de éste. Por tal motivo, no tienen por qué ser parte necesaria de una educación que aspira a la integridad humana. Las ciencias naturales sólo serán impartidas en obediencia al interés y curiosidad de los educandos. En otras palabras, las ciencias naturales sólo se enseñarán a aquéllos que muestren una inclinación natural por ellas. De esta manera, se respetará ese principio que aquí mantenemos y que tantos filósofos y pedagogos han exigido, a saber, el -

respeto a la personalidad de cada quien.

Es un hecho innegable que la curiosidad, el deseo de saber, de conocer el mundo circundante son características innatas del hombre; pero no es característica innata al hombre en general el deseo de conocer fenómenos químicos o biológicos. Esto está reservado, a los deseos o intereses muy personales de cada ser humano. Por tal razón, consideramos que las ciencias naturales son accesorias en la formación de la personalidad. El estudio de ellas deberá estar sujeto a la vocación o inclinación natural de cada persona. Sólomente las ciencias humanas son indispensables para una formación integral. Pues ellas son las únicas que pueden responder a la necesidad de saber qué es el hombre. Así, mientras las ciencias morales nos dicen qué es el hombre, la educación lo conscientiza poniendo frente a él mismo, aquello que las ciencias humanas dicen que el hombre es.

Por ejemplo, la psicología dirá qué es el hombre como ente emocional, sentimental etc. Incluso, nos hablará de las motivaciones de sus pensamientos y de sus actos. Por su parte la sociología nos hablará del hombre como un ser altamente sociable, así como de otros asuntos que se relacionan con la convivencia social. En tanto la sociología se ocupa en decir qué es lo que hace que el hombre busque la comunicación con los demás, la ética explicará la necesidad que el hombre tiene de sentirse él mismo. Es un hecho ineludible la necesidad que el hombre tiene por relacionarse con su semejante; también es un hecho ineludible la necesidad que tiene por auto - afirmarse. Y ¿qué hará la educación en este ca--

so ? Poner frente al hombre estas sus necesidades con el propósito de que las reconozca como suyas; porque en efecto son suyas. Pues nadie más que el hombre tiene necesidad de relacionarse con su semejante y con sí mismo. Y no solamente tiene estas necesidades; también tiene otras tantas; pero también tiene todas las posibilidades intelectuales, emocionales y espirituales para lograr la satisfacción de dichas necesidades.

Nótese pues, que la educación sólo se ocupara de poner frente al hombre todo lo que la Psicología, la Etica y la Sociología dicen que el hombre es. Y esto mismo, hará con el conocimiento que las otras ciencias morales le proporcionen. De esta manera, la educación siempre estará cumpliendo con su misión, a saber, la de estimular el desarrollo del potencial humano; es decir, la de sacar, o extraer eso que hace que el hombre sea lo que es: sus cualidades.

Clasificación de las ciencias morales.- ahora, las cualidades que integran al ser humano son, como ya dijimos, de tres clases axiológicas: sistémicas, extrínsecas e intrínsecas. Por esta razón, la educación ha de preocuparse por la elaboración de un programa cuyo contenido ha de estar formado por ciencias que faciliten el desenvolvimiento de esas tres clases de cualidades. Queremos decir en otras palabras, que si la educación ha de respetar la personalidad del educando, tiene que ser una educación que abarque los tres niveles axiológicos de la personalidad. Si esto es así, entonces tendremos como ha quedado dicho: una educación sistémica, una educación extrínseca y por último, una educación in

trínseca.

La educación sistémica estará programada con ciencias de valor sistémico; por ejemplo las ciencias naturales en general y algunas ciencias morales como el derecho y la gramática. Luego, la educación extrínseca se formará por ciencias de valor extrínseco; digamos la sociología, la psicología y otras. Finalmente la educación intrínseca estará programada por ciencias de valor intrínseco; por ejemplo, la ética, la antropología filosófica y -- otras ciencias afines.

Creemos que una educación de esta naturaleza; es decir, una educación basada por una parte, en el conocimiento de las cualidades del hombre; y por otra, dirigida a concientizar al hombre ( educando ), tiene que dar como consecuencia a un hombre más-completo; en otras palabras, a un hombre más hombre. La razón es bien clara; pues de acuerdo a nuestra teoría, una cosa es más cosa en la medida que mas cualidades tiene. Entonces, si la educación se constituye en el instrumento lógico que estimule el desarrollo de un mayor número de cualidades significará que a mayor desarrollo cualitativo a mejor hombre. Ser mejor hombre significa, cumplir con un mayor número de propiedades. Por último, sólo cumplirá con un mayor número de cualidades, aquel hombre que haya recibido una educación más completa. Aquí entendemos por educación completa aquella educación que desarrolle las tres dimensiones valorativas del Ser humano.

Una educación como la que aquí concebimos no se ha-

dado en ningún momento de la historia; aunque en la paideia griega ya aparecen atisbos de una educación integral. La idea del " Kalo-kagathon " ( el hombre bello y bueno ) es el primer antecedente de una educación que aspira al desarrollo armónico de la personalidad. Sin embargo esta idea del " hombre bello y bueno " es una falacia axiológica ( falacia naturalista ) la consideramos una falla del pensamiento pedagógico y por lo mismo condenada al fracaso; - pues la belleza, no es parte definitoria de la persona humana, sino de las cosas. Por lo tanto querer que la belleza sea parte constitutiva del hombre es querer distorsionar su realidad humana para valorarlo como objeto. Es indudable que el hombre ama lo bello; es tá en él este sentimiento de lo bello; pero no está en él el ser bello necesariamente. Sin embargo, sí está en él, el ser bueno o - la posibilidad de ser bueno. En este caso, la educación tiene todo un campo abierto para hacer que el hombre llegue a cumplir con sus cualidades definitorias y con ellas, alcanzar su bondad ética. Lo que no puede hacer la educación, de ninguna manera, es que el hombre alcance la bondad estética. Un hombre puede nacer bello pero - nunca hacerse bello; en cambio, un hombre no nace éticamente bueno, pero puede lograr un alto grado de bondad ética. Desde luego, - todo depende de la educación que haya recibido.

En términos de nuestra tesis queremos decir que, de pende de qué cualidades se hayan desarrollado por medio de la educación. Porque como hemos venido diciendo, el hombre está consti- tuido potencialmente, por tres clases de cualidades axiológicas. - De tal manera que si una persona recibe una educación de carácter-espiritual, es decir intrínseco, lo más seguro es que sea intrínse

camente buena; o sea éticamente buena ( $I^i$ ). Pero si la misma persona recibiera una educación de carácter intelectualista, es decir, sistémica, lo más seguro es que sea una persona buena desde el punto de vista sistémico, o sea, lógicamente buena ( $I^s$ ). Siempre será la educación la causa originaria del desarrollo de la bondad ética, incluso de la bondad social y otras bondades propias de la naturaleza humana, pero la belleza no es un predicado axiológico propio del hombre, por lo mismo, la educación no puede hacer nada por lograr formar a un hombre bello y bueno.

Concluimos pues, que la educación lo único que puede hacer es formar hombres buenos a partir del desarrollo de las tres clases de cualidades de éste. Sólomente de esta manera concebimos una educación en el sentido estricto. Naturalmente, esta educación no existe en ninguna parte del mundo. Sin embargo podemos decir, apoyándonos en la Axiología formal, que la educación contemporánea ha desarrollado, aunque de manera asistemática e inconsistente, las cualidades extrínsecas fundamentalmente, y en menor grado, las sistémicas. En cuanto a las cualidades intrínsecas, tales como: la sinceridad, la honestidad, el amor, la fé y otras semejantes, son un tanto desconocidas por los sistemas educativos de la actualidad. Así por ejemplo, el pensamiento socrático - mesiánico, de tinte puramente intrínseco, no forma parte de ningún sistema educativo. Por esta razón aquellos preceptos de: " Conócete a tí mismo " o " Ama a tu prójimo como a tí mismo " no pasan de ser hermosos pensamientos, pero muy lejos de nuestra conciencia ética. Están tan lejos que se hace imposible y descabellado creer que estas ideas pueda vivirlas un mortal de la especie humana. Para una-

persona es más fácil creer que, " el hombre es lobo del hombre " y que " el pez más grande se traga al pez más pequeño ", antes que creer en una fraternidad universal. Los hechos cotidianos manifiestan que el hombre tiene una gran propensión a la destrucción de sí mismo y de su semejante. Todos los medios de difusión masiva hablan de una posible tercera guerra mundial, como la cosa más natural del mundo. Los cien millones de víctimas que cobró la gran última contienda han pasado a ser parte de la historia. Nadie se acuerda de ese inútil sacrificio de tantas vidas una vez más. Los políticos, dueños y señores de los destinos humanos, se aprestan para un tercer enfrentamiento, con el conceso y aprobación de toda la sociedad humana.

Parece ser, que hay mas disposición de parte de los hombres para llevar al exterminio a la raza humana, antes que detenerse y modificar su conciencia moral. Es aqui a donde debiéramos dirigir nuestra atención intelectual. Descubriríamos que con todo el adelanto científico, aun no hemos aprendido a vivir como corresponde a nuestra categoría de seres racionales. La educación no nos ha enseñado aun que lo mas valioso, lo insustituible en el mundo es el hombre. Todavía en las escuelas se habla del nacionalismo apesar de lo anacrónico que empieza a ser esta idea. La patria, reliquia de la cultura greco - romana, sigue ocupando el primer lugar en los programas de la educación oficial. A temprana edad, los niños aprenden a amar a la patria antes que amar al prójimo y a sí mismos. " Nuestra educación - dice Krishnamurti - nos hace mas y mas superficiales; no nos ayuda a descubrir las capas más profundas de nuestro ser; y nuestras vidas se hacen cada vez más vacías-

e inarmónicas " (117)

Sin embargo, no estamos en un callejón sin salida.-  
Aún es tiempo de remover esas capas profundas y producir un cambio en la constitución moral del hombre contemporáneo. Hombres como Alexander S. Neill despiertan la fe y la esperanza en una nueva sociedad, nacida de una nueva educación: la educación en libertad. - Según el educador inglés, un niño alcanzará su plenitud de hombre-integro si se le respeta su libertad. Dice Neill: " Darle libertad es permitirle al niño vivir su propia vida ". (118) Y, ¿ qué significa esto en términos de la axiología ? La realización del bien; - porque, como ya hemos dicho, una cosa que cumple consigo misma, es una buena cosa. Y si el hombre aprende a vivir su vida tendrá que ser hombre.

Como puede verse, la doctrina de Neill ofrece la posibilidad de formar hombres armónicos. Y no puede ser de otra manera, pues si Neill parte del respeto absoluto al niño, está tomándolo en todo lo que éste es en sí mismo; esto quiere decir, que no introduce en la conciencia del niño nada extraño a éste. Si esto es así, significa que Neill ve al niño intrínsecamente, y lo ayudará a que se desarrolle desde dentro hacia fuera; o sea de lo interno a lo externo. El resultado será: un hombre armónico, feliz, satisfecho de sí mismo.

117) J. Krishnamurti. La educación y significado de la vida. Pag.

118) Alexander S. Neill. Summerhill. Pag. 104

Creemos que la doctrina de Neill, no es una utopía, sino una posibilidad de una nueva práctica educativa. Pues de acuerdo a nuestra idea de la Axiología formal, el fundador de SUMMERHILL pone toda su atención educativa en la parte más importante del ser humano, a saber, la parte intrínseca. Esta parte es la que ningún sistema educativo ha tomado en cuenta en la formación humana; y siendo así, no hay manera de crear hombres armónicos. Pero en el momento que hagamos caso omiso de ideas o creencias extrañas a la naturaleza humana y pongamos más atención en nosotros mismos, entonces, empezará a develarse un nuevo tipo de hombre: el hombre realizado, el hombre equilibrado, el hombre completo; es decir, el hombre Hombre.

Mientras tanto y debido a un anacronismo pedagógico seguirá en pie la amenaza de un exterminio mundial de la progenie humana. ¿Por qué razón? Porque a unos les han enseñado que son norteamericanos y su deber es morir por su suelo patrio, y a otros les han enseñado que son rusos y como tales tienen que morir en defensa de la madre patria. Pero ni a los unos ni a los otros se les ha enseñado que antes que nada, son hombres; y son los hombres los que debieran estar por encima de sus propias invenciones. Nadie les ha hecho sentir por medio de la educación que: "Cada hombre como dice Fromm- es un universo para sí mismo, y es sólo su propia finalidad". (119) La mayor parte de la humanidad ignora que el supremo valor de la existencia radica en la propia vida de cada uno de nosotros. El común de la gente cree que su grandeza como

persona radica; en ser de tal o cual parte; pertenecer a esta o - aquella raza; pertenecer a este o aquel partido. Pocos son los hom**br**es que reconocen que el valor infinito de la persona está en - ella misma, independientemente de su patria, raza o partido.

Culpamos pues, a la educación, de estas fallas, ata**v**ismos y prejuicios seculares expresados por el hombre a lo largo de su conducta. Y seguimos sosteniendo con Kant, que el hombre es lo que es por la educación. Por lo tanto si ésta introduce en sus planes y programas, la idea de desarrollar la personalidad humana a partir de las propias cualidades del individuo, entonces, los re**s**ultados serán distintos. Un nuevo tipo de hombre se perfilará en el horizonte del porvenir humano: el hombre auténtico.

La razón por la cual surgirá este hombre, es bien - clara. Pues hemos sostenido de acuerdo a nuestra teoría axiológica que una cosa es esa cosa y no otra, porque cumple con cualidades - propias de esa cosa. Y si el hombre, impulsado por la educación, - cumple con cualidades propias de sí mismo, entonces no puede ser - sino un hombre auténtico; es decir, una persona completa.

En tanto la educación no tome en cuenta al hombre - en su muy peculiar manera de ser para su formación, vanos serán to**d**os los esfuerzos encaminados a la creación de una nueva sociedad. Y si no surge una nueva sociedad, una sociedad más humana, quizás - uno de nosotros termine repitiendo lo que el teniente de navío Pe**te**r Holmes dice a su esposa en la apocalíptica novela de Nevil Shu**te**, La hora final: "Hay cierta clase de estupideces que no pueden-

evitarse. Si doscientos millones de personas creen que el honor de su nación exige que lancen bombas de cobalto sobre sus vecinos, ni tú ni yo podemos hacer nada para evitarlo. La única esperanza que quedaba hubiera sido darles una educación capaz de curar su insensatez ". (120)

## C O N C L U S I O N E S

## P R I M E R A

Es un hecho irrefutable que el hombre en general, - es lo que es, por los efectos de la educación que ha recibido. Así es que si ésta introduce en aquél, ideas, creencias o costumbres - que no van de acuerdo con su naturaleza, entonces el desarrollo de la personalidad será inarmónica; en otras palabras, distorsionada.

## S E G U N D A

La Educación concebida como ciencia formadora de la personalidad integral del hombre ha sido y sigue siendo un fracaso. Esto nos hace pensar que la Educación todavía no es ciencia. Pues - sólo la ciencia satisface las necesidades concretas del hombre.

## T E R C E R A

Toda ciencia específica se fundamenta en un marco - de referencia formal. La Física por ejemplo, se apoya en la Matemá tica. Pero hasta ahora, no sabemos en qué marco lógico se apoya la Educación en tanto ciencia.

## C U A R T A

Para que la Educación sea ciencia ha de fundamentar se y desarrollarse a partir de un marco de referencia formal ade--

cuado a su naturaleza. Creemos que dicho marco es el de la Axiología formal de Robert S. Hartman; pues el concepto "educación" es un término axiológico.

#### Q U I N T A

Al igual que la Educación, las demás disciplinas humanas tales como la Etica, la Sociología, el Derecho etc. Carecen de rigor científico. Dicho rigor podrán alcanzarlo con la Axiología formal; pues dichas disciplinas también son de naturaleza axiológica.

#### S E X T A

La Axiología formal es una teoría del valor general. La Etica y demás disciplinas humanas se ocupan de valores específicos. Por esto mismo, la Axiología puede servirles de marco de referencia.

#### S E P T I M A

La Axiología hartmaniana adquiere su rigor lógico y por lo tanto, científico, gracias a la definición sintética del concepto "bueno". Dicha definición dice: "Bueno es cualquier X que cumpla con las cualidades contenidas en su concepto de clase".

## O C T A V A

La ciencia de la Educación fundamentada en la Axiología formal será la única que pueda lograr el desarrollo armónico de la personalidad; pues esta ciencia podría programar una enseñanza tridimensional siguiendo el orden de las tres dimensiones de valor desarrolladas por el sistema axiológico hartmaniano. Dichas dimensiones concuerdan con la triple naturaleza axiológica del hombre en general.

## N O V E N A

La Educación de fundamento axiológico ha de ser: - Sistémica, Extrínseca e Intrínseca. La Educación Sistémica se ocupará del desarrollo de la inteligencia y de las normas. La Educación Extrínseca fomentará las habilidades prácticas y costumbres sociales. Finalmente, la Educación Intrínseca se ocupará del desarrollo de las cualidades espirituales; es decir, de las cualidades que determinan la singularidad y unicidad del ser humano.

## D E C I M A

La ciencia de la Educación no puede ir más allá de la planeación y programación de la enseñanza-aprendizaje. Queremos decir, que la Educación no se ocupa de cuestiones como ¿qué es el hombre? La Educación sólo se ocupa de planear y programar los mejores medios para lograr sus fines, a saber, el desarrollo completo, íntegro de la persona humana.

## B I B L I O G R A F I A

1. ARISTOTELES. Etica a Nicómaco. Nuestros Clásicos UNAM. 1957.
2. Metafísica. Espasa.- Calpe. México. Argentina. 1960.
3. AYER, A. J. (Copilador) El positivismo lógico. F.C.E. México. 1965.
4. BALLESTEROS DE, EMILIA. Ciencia de la educación. Edit.- Patria. S.A. México. 1981.
5. BARNETT, LINCOLN. El Universo y el Dr. Einstein.- F.C.E. México. 1964.
6. BARUK, H. Psiquiatría Moral Experimental. F.C.E. México. 1974.
7. BRENTANO, FRANK. El Origen del Conocimiento Moral Edit. Bachiller. s/f.
8. BUBER, MARTIN. ¿Qué es el Hombre? F.C.E. México 1950.
9. Bunge, Mario. Etica y Ciencia. Colección Panorama. Siglo XX. Argentina. 1960
10. La ciencia, su método y su filosofía. Siglo XX. Argentina. 1960
11. CORETH, EMERICH. ¿Qué es el Hombre? Herder, España. 1974.
12. CLAUSSE, ARNOUL. Hacia una pedagogía racional. - Edit. Morava - Fax. 1972.
13. CLINEBELL, HOWARD Y CHARLOTTE. El niño con problemas. La Aurora, Argentina. 1974.

70. PADILLA, HUGO. (Copilador) El pensamiento científico. ANUIES. 1974.
71. PAPP, DESIDERIO Historia de la física. Espasa -- Calpe. Madrid. 1961.
72. PAPPENHEIM, FRITZ. La enajenación del hombre moderno. Era. México. 1970.
73. PLATON. DIALOGOS. Eutifrón. Edit. Nacional 1958.
74. Fedón. Edit. Nacional. 1958. \_
75. Laques. Edit. Nacional. 1958. -
76. La República. Nuestros Clásicos, UNAM. 1959.
77. PETERS, R.S. Filosofía de la educación. F.C.E México. 1977.
78. PIAGET, JEAN. A dónde va la educación. Taide. Argentina. 1978.
79. La nueva educación moral. Lozada Argentina. 1967.
80. POICARE, HENRI. Filosofía de la ciencia. Nuestr -- tros Clásicos. UNAM.- 1964.
81. ROMERO, F. Y PUCCIARELLI. Lógica y nociones de teoría del conocimiento. Espasa - Calpe. Mé xico. 1958.
82. ROUSSEAU, J.J. Emilio o de la educación. Porrúa S.A. 1932.
83. RUSSELL, B. Autoridad e individuo. F.C.E. Mé xico. 1973.
84. Ensayos filosóficos. Alianza. - 1980.

85. Ensayos sobre educación. Espasa-Calpe. España. 1974.
86. La conquista de la felicidad . - Espasa - Calpe. España. 1973.
87. Religión y ciencia. F.C.E. México 1951.
88. RUYER, RAYMOND. La filosofía del valor. F.C.E. - México. 1970.
89. SULLIVAN, J.W.N. Las limitaciones de la ciencia. Edic. Pax. 1940.
90. SCHRECKER, PAUL. La estructura de la civilización F.C.E. México. 1957.
91. SKINNER, B.F. Más allá de la libertad y la dignidad. Fontanella. Barcelona. - 1976.
92. SHUTE, NEVIL. La hora final. Edic. G.P. 1975.
93. TREJO, W. (Copilador) Antología de la Ética. UNAM. 1975.
94. VELAZQUEZ, J.L. Einstein, héroe contemporáneo. - Libromex., Edit. México. 1956.
95. VIRIEUX - REYMOND, A. La lógica formal. Biblioteca de filosofía, el Ateneo. 1976.
96. WALKER, MARSHAL. El pensamiento científico. Grijalbo. México. 1974.

14. CHARON, JEAN. El conocimiento del universo. - Edit. Martínez Roca. S.A. 1968.
15. DESCARTES, RENE. El discurso del método. Edit. Porrúa. México. 1979.
16. DUJOUNE, LEON. Teoría de los valores y filosofía de la historia. Paidos, Arg. 1959
17. ENGLISH Y ENGLISH. Diccionario de psicología y psicoanálisis. Paidos, Argentina -- 1977.
18. FERMOSE E. PONCIANO. Teoría de la educación. Edit. Trillas. México. 1981.
19. FERRATER MORA, JOSE Diccionario de filosofía. Edit. - Sudamericana, Buenos Aires, 1969.
20. FERRINI M. RITA. Hacia una educación personalizada Edit. Edicol. 1979.
21. FONTANA, VICENTE. En defensa del niño maltratado. Edit. Pax. México. 1979.
22. FEIGELSON, NAOMI. Un niño ha sido golpeado. Edit. - Diana. México. 1980.
23. FOOT, PHILIPPA. Teoría sobre la Etica. F.C.E. México. 1974.
24. FRANK, PHILIPP. Filosofía de la ciencia. Edit. Herrero Hermanos, México. 1965.
25. FREEMAN, MAE BLACHER. La vida de Albert Einstein. Editores Asociados. 1973.
26. FROMM, ERICH. El arte de amar. F.C.E. México.
27. El miedo a la libertad. Paidos. - Argentina. 1962.

28. Etica y psicoanálisis. F.C.E. Mé  
1930.
29. La condición humana. Paidós. 1930
30. ¿'tener o ser? F.C.E. México. 1978
31. FRONDIZI, RISIERI. ¿Qué son los valores? F.C.E. 1953
32. GLASSER, WILLIAM. Escuela sin fracaso. Edit. Pax -  
1971.
33. GEYMONAT, LUDOVICO. Filosofía y filosofía de la cien  
cia. Labor, Barcelona. s/f.
34. HADAS, MOSES. Hacia una nueva educación. Herre  
ro Hermanos. México, 1964.
35. HARE, R.M. El lenguaje de la moral. Institu  
to de investigaciones. Filosofía  
UNAM. Cuaderno 3075. 1975.
36. HEMPEL, KARL. Filosofía de la ciencia natural.  
Alianza Universitaria, Esp. 1973
37. HIRSCHBERGER, JOHANNES. Historia de la filosofía. Biblio  
teca Herder. 1967.
38. HORNEY, KAREN. La personalidad neurótica de --  
nuestro tiempo. Paidós. Argenti  
na 1976.
39. Nuestros conflictos interiores.-  
Psique, Buenos Aires. 1973.
40. HUBER, RENE. Tratado de pedagogía general. El  
Ateneo. México. 1981.
41. JAEGER, WERNER. Paideia, los ideales de la cultu  
ra Griega. F.C.E. México, 1957.
42. KEDROV, M.B. Y SPIRKIN. La ciencia. Colec. 70. Siglo XX-  
1968.

43. KRISHNAMURTI, J. Ante un mundo en crisis. Orión - México 1975.
44. Educando al educador. Orión, México. 1974.
45. El conocimiento de uno mismo. - Orión. México. 1973.
46. La educación y el significado de la vida. Orión. México. 1972.
47. KNELLER, GEORGE F. Introducción a la filosofía de la educación. Edit. Norma. 1967.
48. LARROYO, FCO. Historia general de la pedagogía Porrúa Hermanos. México. 1959.
49. LUZURIAGA, LORENZO. Antología pedagógica. Lozada. Argentina. 1968.
50. La educación nueva. Lozada. 1967
51. Pedagogía. Lozada. 1977.
52. LEWIS, JOHN. Ciencia, fe y escepticismo. - Colec. 70. Siglo XX. 1969.
53. MARCOVICH, JAIME. El maltrato a los niños. Edicol. México 1978.
54. MARIAS, JULIAN. El tema del hombre. Espasa - Calpe. 1952.
55. Historia de la filosofía. Revista de Occidente. 1964.
56. MASLOW, A.H. El hombre autorrealizado. Kairos 1979.
57. Motivación y personalidad. Sagitario. España. 1975.

58. MAY, ROLLO. El dilema existencial del hombre moderno. Edit. Paidós. 1968.
59. MOORE, G.E. Principia Ethica. UNAM. México - 1959.
60. NEILL, A.S. Corazones, no sólo cabezas en las escuelas. Edit. Mexicanos Unidos. 1978.
61. Hablando sobre Summerhill. Edit. Mexicanos Unidos. 1979.
62. Hijos en libertad. Edit. Libertad y cambio. 1979.
63. Maestros problema y los problemas del maestro. Mexicanos Unidos. 1978.
64. Padres problema y los problemas de los padres. Edit. Mexicanos Unidos. 1978.
65. Summerhill. F.C.E. México. 1974.
66. NEWMAN, J.R. (Copilador) Sigma, el mundo de las matemáticas. Grijalbo. España. 1976.
67. O' NEILL, WILLIAM. (Copilador) Polémicas sobre educación. Edit. Concepto. Méx. 1979
68. ORTEGA Y GASSET, J. El hombre y la gente. Revista de Occidente. 1962.
69. OUSPENSKY, P.D. Psicología de la posible evolución del hombre. Hachette. Argentina. 1978.

## BIBLIOGRAFIA ESPECIAL DE ROBERT S. HARTMAN.

1. Aspectos Eticos de los Satélites. Cuaderno No. 100. Méx. 1958.
2. Axiología Científica. (Cinco conferencias sustentadas en la Universidad de Guadalajara, Jalisco México 1958).
3. Axiología Formal. La ciencia de la valoración. Seminario de Problemas Científicos y Filosóficos. UNAM. México. 1956.
4. Axiología y Semántica. Guadalajara, Jal. México. 1962.
5. Axiomática del Valor. Dianoia. 1966.
6. Una ciencia moral para la era atómica. Cuadernos Americanos.
7. Conocimiento del Bien. El F.C.E. México. 1965.
8. Creación de una Etica Científica. La Dianoia. 1955.
9. Cuatro Pruebas Axiológicas del valor infinito del Hombre. Sexto Congreso Interamericano de Filosofía, Buenos Aires.
10. Estructura del Valor. La. F.C.E. México. 1959.
11. Nuestra Situación Existencial. ¿Perecemos todos juntos? Cuadernos Americanos. 1968.
12. Valor y Razón. Dianoia. 1961.