

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO
FACULTAD DE DERECHO
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**



**“LOS LÍMITES DE LA RACIONALIDAD HUMANA
Y LA ENSEÑANZA DEL DERECHO”**

**TESIS
QUE PARA OBTENER DE DOCTOR EN DERECHO
PRESENTA
MTRO ROSALÍO LÓPEZ DURÁN**

DRA CONSUELO SIRVENT GUTIERREZ
Directora de tesis

Octubre de 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Dedico esta tesis de doctorado a la Facultad de Derecho,

Al CONACyT

a los alumnos de nuestra Máxima Casa de Estudios

a mi madre Carmen Durán

Al doctor Luis Rodríguez Manzanera

a Patricia Villalobos Schmidt (+)

a mi esposa Guadalupe Juárez Quezada

a mi hija Sofía Montserrat López Juárez

AGRADECIMIENTOS

Si bien es cierto que la elaboración de una tesis doctoral, por el propio esquema de la UNAM, es un acto más o menos solitario, a diferencia del grato esquema de la maestría en cual el estudiante tiene la oportunidad de sentirse una vez más alumno y de gozar el conjunto de roles que involucran camaradería, complicidad, diversión y angustia, todos a un mismo tiempo. Sin embargo, a pesar de esa aparente soledad ontológica y un tanto epistémica, el doctorado por investigación es toda una experiencia, sobre todo cuando uno comparte con el Comité Tutorial los momentos de la evaluación semestral y las revisiones quincenales o mensuales.

El agradecimiento que planteo es entonces más desde el ámbito de la afectividad que desde el terreno epistemológico, excepto en el caso de los doctores que amablemente integran o integraron los diversos comités por los cuales ha pasado esta investigación: por supuesto, mi directora, la Doctora Consuelo Sirvent Gutiérrez y los doctores Carlos F. Quintana Roldán y Alfonso Bouzas Ortiz, quienes integraron el Comité original. Quiero agradecer también a los Doctores Rolando Tamayo y Salmorán y Leonal Armenta López, quienes hicieron una atenta lectura del y trabajo en la versión entregada para el examen de candidatura, y cuyos doctos comentarios me ayudaron a enriquecer este trabajo; finalmente, agradezco la integración al comité definitivo de los eminentes universitarios Doctor Fernando Serrano Migallón, Director de la Facultad y a mi admirada maestra, la Doctora Angélica Carreras Dorantes.

Respecto del otro tipo de agradecimientos, corresponde por supuesto a mi madre, Carmen Durán, quien me enseñó la necesidad para alcanzar metas; a mi esposa Guadalupe Juárez, por su cariño, su valioso apoyo y aliento para esta obra y a mi hija Sofía Montserrat López simplemente por estar... porque su sola presencia y su sonrisa es remedio eficaz contra todas las fatigas.

Para mis amigos, el afecto de siempre: a Sandra Luz Hernández Estévez y a Alejandro Gallardo Cano, con quienes me liga todo un proyecto de vida que espero ver consolidado muy pronto.

Para todos mis amigos, que si bien, espero no haberlos abrumado con el proceso de creación intelectual, me ayudaron de formas insospechadas para ellos... finalmente, para el hombre que durante 18 brillantes años fue ejemplo de tesón y estudio: Rosalío López Cruz.

ÍNDICE

Introducción

CAPÍTULO 1. MARCO CONCEPTUAL SOBRE LA RACIONALIDAD

1.1 Razón y racionalidad: un concepto operativo.	1
1.2 Razón o racionalidad.	4
1.3 La racionalidad como cualidad humana.	5
1.4 Una clasificación provisional de la racionalidad.	8
1.5 La racionalidad desde diversas disciplinas.	21
1.6 Utilidad de la racionalidad.	26
1.7 Revisión de los alcances del concepto operativo.	27
1.8 La racionalidad del derecho.	27
1.8.1 El derecho y sus ámbitos.	32
1.8.2 Las posibles relaciones entre el sistema jurídico, el estudio y la enseñanza del derecho.	35
1.8.3 En resumen.	42
1.9 Apunte descriptivo de la racionalidad humana.	44
1.9.1. El cerebro humano: descripción.	44
1.9.2 Los hemisferios cerebrales	45
1.9.3 Una teoría acerca del funcionamiento del cerebro: la teoría Trino de MacLean.	48
1.10 La evolución, del proceso de hominización al proceso de humanización.	54
1.10.1 Una breve digresión teleológica	60
1.10.2 Elementos contraargumentativos a la explicación teleologica del desarrollo humano y del aumento de la capacidad craneal	65
1.11 De la lógica Natural a la lógica científica.	72
1.12 Una metáfora sobre la socialización.	76
1.13 Consideraciones finales del capítulo.	77
1.14 Addenda: el nacimiento de la racionalidad en la antigua Grecia	79

CAPÍTULO 2. LOS LÍMITES NATURALES Y FORMALES DE LA RACIONALIDAD HUMANA

2.1 Preámbulo.	91
2.2 Breve cálculo de la racionalidad en la vida del ser humano.	91
2.3 límites fisiológicos.	93
2.3.1 Los límites “estructurales” de la racionalidad	94
2.3.2 Los límites desde la diferenciación funcional del cerebro: hemisferio izquierdo y derecho	95
2.3.3 Los límites de la racionalidad desde la proxémica	97
2.4 límites psicológicos:	103
2.4.1 Descripción de los desórdenes mentales;	103
2.4.2 Los trastornos mentales y la racionalidad.	103
2.5 Las lesiones del hemisferio derecho del cerebro;	119
2.6 La salud mental en México;	122
2.7 Límites formales	124
2.7.1 Los límites formales de la racionalidad.	125
2.7.1.1 Paralogismos, sofismas y falacias	128

2.7.1.2 Clasificación de los sofismas o falacias.	129
2.8 La teoría de los “túneles de la mente”.	137
2.9 Relativismo y la crisis de la epistemología.	140
2.9.1 El relativismo y la respuesta al problema de la posibilidad del conocimiento	146
2.9.2 Consideraciones finales en relación con el relativismo epistemológico	150
2.10 El derecho y los límites naturales de la racionalidad humana	152
2.10.1 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	153
2.10.2 Ley Federal sobre Normalización y Metrología	155
2.10.3 La curatela	161
2.10.4 La interdicción	167
2.10.5 Derecho penal	169

CAPÍTULO 3. LOS LÍMITES SOCIALES Y CULTURALES DE LA RACIONALIDAD HUMANA

3.1 Límites sociales y culturales.	183
3.1.1 Los sistemas de construcción del conocimiento y los límites de la racionalidad humana.	184
3.1.2 Sistemas y ámbitos de construcción social de conocimiento	184
3.1.3 Los ámbitos de lo cognoscible	186
3.1.4 La construcción social desde la ciencia	187
3.1.4.1 Primer cuestionamiento desde el Sistema de Construcción Social del Conocimiento denominado “ciencia”: ¿existe una ciencia jurídica?	193
3.1.4.2 Los niveles que se pueden considerar respecto de los conocimientos jurídicos	198
3.1.5 La construcción social desde la ideología;	201
3.1.6 La construcción social desde la religión;	204
3.1.7 La construcción social desde el imaginario social;	205
3.2 Los límites racionales de la actividad científica;	215
3.2.1 El conocimiento científico y la ideología: el caso del lisenkismo en la ex Unión Soviética;	216
3.2.2 El determinismo biológico en Occidente;	217
3.2.3 El affaire Sokal en las ciencias sociales;	221
3.2.4 Relativismo cultural a partir de la tesis de Kuhn en torno de los paradigmas y las revoluciones científicas;	225
3.2.5 Comentarios críticos de Alan Sokal a la obra de Kuhn;	232
3.2.6 Los paradigmas en el derecho	234
3.3 El cumplimiento de la norma jurídica: entre los principios y los límites de lo razonable;	235
3.3.1. Nivel descriptivo;	235
3.3.2. Nivel explicativo: indagación del cumplimiento;	237
3.3.3 Intermedio: un principio jurídico a la luz de la realidad	242
3.3.4. La indagación del incumplimiento de la norma;	244
3.3.5 Marco normativo de la sociedad en general y los marcos normativos de los grupos sociales: una introducción a la pluralidad cultural;	249
3.3.6 Oportunidad para cumplir y decisión final;	251
3.3.7. Otros elementos por considerar.	252
3.3.8 Consideraciones finales.	253

CAPÍTULO 4. LAS TEORÍAS DEL PROCESO COGNOSCITIVO Y LOS MODELOS EDUCATIVOS

Preámbulo	255
4.1 Los modelos del proceso de conocimiento (desde un ángulo epistemológico);	256
4.1.1 Concepción mecanicista de la teoría del reflejo;	258
4.1.2 Concepción "idealista" y activa;	259
4.1.3 Concepción modificada de la teoría del reflejo;	260
4.1.4 Las dos vertientes de la teoría modificada;	261
4.2 La teoría de Schaff revisitada;	262
4.3 El conocimiento en "movimiento";	264
4.4 El constructivismo en el esquema del modelo de Schaff;	265
4.5 Vertiente dialéctico-constructivista de la teoría modificada;	269
4.5.1 La realidad en el constructivismo ;	269
4.5.2 Elementos para caracterizar una vertiente dialéctico-constructivista de la teoría modificada del reflejo.	271
4.5.3 Constructivismo y pluralidad democrática.	274
4.6 Los modelos educativos.	276
4.6.1 Preámbulo: hacia una idea de "modelo educativo"	277
4.6.2 Clasificación de Jorge Witker;	277
4.6.3 Clasificación de Gerardo Hernández Rojas.	279
4.7 Análisis de las partes de la racionalidad en los modelos educativos	300
Consideraciones finales	304

CAPÍTULO 5. MODELO EDUCATIVO Y RACIONALIDAD EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN DERECHO

5.1 Preámbulo y conceptos básicos;	305
5.2 Los aspectos de racionalidad en los planes de estudio;	306
5.2.1 La racionalidad práctica en los planes de estudio y su acreditación (o comprobación)	312
5.2.1.1 Primer sistema de combinación: objetivos generales de plan y objetivos generales de las materias que integran el programa.;	313
5.2.1.2 Segundo sistema de combinación: objetivos generales de plan, objetivos generales de las materias, objetivos particulares del plan y objetivos particulares de las unidades de las materias;	314
5.2.1.3 Tercer sistema de combinación: objetivos generales de plan, objetivos generales de las materias, objetivos particulares del plan, objetivos particulares de las unidades de las materias y confrontación de todos ellos con la realidad;	318
5.2.1.4 El contexto social e histórico de un plan de estudios;	326
5.2.1.5 Los alcances del análisis en el presente capítulo;	328
5.3 Breve historia de la enseñanza del derecho en México;	328
5.4 Plan de estudios de 1985;	348
5.4.1 Características generales del programa de estudios	350
5.5 Análisis del Plan de Estudios de 1993	354
5.6 El plan de estudios de 2004	369
5.6.1 Análisis del Plan de Estudios 2004	371

5.6.2 Justificación de la reforma y análisis de la racionalidad del plan	374
Comentarios finales	380
CAPÍTULO 6. HACIA UN PROGRAMA DE RACIONALIZACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO	
6.1 Las dos grandes tendencias de la educación en el mundo;	381
6.1.1 La comercialización educativa;	382
6.1.2 Dos planteamientos derivados de la actividad de la UNESCO;	382
6.1.3 Propuestas educativas de Edgar Morin	392
6.1.4 Las propuestas educativas de Howard Gardner;	402
6.2 Algunos rasgos de la educación en el mundo: bajo la lógica del mercado;	408
6.2.1 Algunos rasgos de la enseñanza del derecho en el México contemporáneo;	415
6.3 Características generales de un enfoque racionalizado del proceso enseñanza-aprendizaje del derecho;	429
6.3.1 Fundamentación epistemológica;	435
6.3.2 Fundamentos psico-sociales;	438
6.3.3 Fundamentos humanistas;	442
6.4 Características del enfoque desde la enseñanza;	447
6.5 Características del enfoque desde el aprendizaje;	450
6.6 El modelo a la luz de los límites racionales de la enseñanza del derecho;	451
Conclusiones	461
Propuestas	469
Bibliografía general	473

INTRODUCCIÓN

La inquietud que motivó este trabajo de investigación fue la determinación de los límites de la racionalidad humana, en términos generales y muy especialmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la licenciatura en Derecho. Ante las críticas que frecuentemente se escuchan en el ámbito intelectual en contra de la racionalidad, del paradigma racionalista de la modernidad y los efectos negativos que se han derivado de su uso, y que a cambio piden el reconocimiento del carácter esencialmente irracional, emotivo o impulsivo del comportamiento humano, me pareció importante hacer una reflexión en torno de los límites de la racionalidad humana, empezando por supuesto con una delimitación del concepto de racionalidad, puesto que tenía la sospecha de que muchos de los ataques insertos en el esquema de lo que se denomina “postmodernidad”, parten de una definición “ad hoc” de racionalidad. Una definición imprecisa que está puesta “a modo” para la crítica.

La hipótesis que inicialmente fundamentó la investigación fue:

Una falta de racionalización del proceso de aprendizaje por parte de los alumnos y su deficiente capacidad para aplicar la racionalidad epistémica en la construcción de conocimientos nuevos tiene como consecuencia egresados con un perfil memorístico, más cercano al de técnico que al de científico social y con deficiencias en los procesos heurísticos.

Esta hipótesis daba por sentado diversos hechos que una vez iniciada la investigación fue necesario remontarse un poco.

El primer paso, consignado en el capítulo inicial, consistió en formular una definición de racionalidad, que contuviera algunos de los elementos usualmente aceptados por los especialistas pero que hiciera determinadas precisiones. Comúnmente se postula a la racionalidad como una cualidad exclusiva del ser humano, que lo distingue de otros seres humanos y que tiene como núcleo central el uso de la razón.

Sin embargo, y es motivo de uno de los ataques más consistentes de algunos críticos, esta idea concibe a la racionalidad como una posesión absoluta, como un hecho permanente y bajo tal contexto se puede manifestar el hecho de que el ser humano no siempre se comporta de manera racional.

De tal forma que otro elemento que se incluyó en la definición fue el de potencialidad humana, la cual puede ser desarrollada de manera diferenciada en atención a circunstancias personales y sociales. Es decir, el hecho es que el ser humano posee como una potencialidad la posibilidad de comportarse de manera racional, sin embargo, ello no implica que necesariamente, ni que permanentemente deba ser así, ni tampoco implica que todos los seres humanos alcancen el mismo nivel de desarrollo de la racionalidad.

El último de los elementos considerados se toma de la lógica formal y es de racionalidad como capacidad de elaborar razonamientos, es decir, de construir conocimientos nuevos a partir de conocimientos previos. Lo cual en lógica se considera como el grado más alto de los niveles del pensamiento.

Con este punto de partida, se analizaron en el primer capítulo las cualidades racionales del ser humano y su lugar de residencia. Asimismo se formuló una clasificación de racionalidad, la cual quedó en un esquema cuatripartita:

Racionalidad epistémica subdividida en científica y crítica, y racionalidad práctica, subdividida en racionalidad con referencia a la moral y sin referencia a la moral.

Dentro el contexto de la investigación era muy importante establecer cuáles eran los tipos de racionalidad posibles, con el fin de desbrozar respecto de otros productos del pensamiento que en ocasiones son conceptuados como parte de la racionalidad y que en un sentido estricto, si no cumplen con los requisitos que tienen los dos tipos básicos de racionalidad antes mencionados, no podría considerarse como parte de ella.

La racionalidad epistémica es una racionalidad teórica, abstracta, que no persigue mayor objetivo de conocer, su variedad depende del método que la sustenta, de tal forma que la racionalidad epistémica científica usa como principal método de construcción del conocimiento al hipotético-deductivo, y tiene la pretensión de que su conocimiento tenga un referente de carácter empírico; mientras que la racionalidad epistémica crítica, usa otros métodos generales de conocimiento, sin contar al hipotético-deductivo experimental y su pretensión no es obtener conocimientos que tengan un referente fáctico, sino solamente que tengan elementos de razón suficiente para considerarlos como válidos o por lo menos como plausibles.

El resto del primer capítulo está conformado por un esbozo de la teoría del cerebro trino enunciada por MacLean y que complementada por Carlos von der Becke (para convertirse en la teoría “cuatrino”) y por un esbozo de la evolución del proceso e evolución del ser humano que pasó del proceso de hominización al de humanización.

El objetivo del capítulo fue plantear los elementos básicos conceptuales para abordar la problemática que sería abordada en el resto de los capítulos.

Los capítulos segundo y tercero abordan concretamente los límites de la racionalidad humana y tienen como objetivo primordial analizar los límites de esa característica humana, la que ha sido postulada por grandes pensadores como la diferencia más significativa de la especie humana y aquella que en un sentido lógico constituye la diferencia específica que aumentando un grado en el nivel de comprensión, permite diferenciarnos de los animales. Se hizo el esfuerzo por elaborar un estudio que rebasaba las expectativas de tipo epistemológico y se pretendió incluir elementos de la lógica formal, y de la psicología.

El segundo capítulo, denominado “Los límites naturales y formales de la racionalidad humana” se abordan dos tipos de límites, por un lado los llamados “naturales” que en sentido estricto tienen que ver con lo biológico y lo fisiológico, por ejemplo, la conformación del cerebro humano, ya sea en sus niveles (las aludidas teorías trino y cuatrino), o en su estructura (las funciones diferenciadas que cumplen los hemisferios cerebrales). Se analizan también en este capítulo los límites psicológicos, específicamente los que establece la psicología respecto de los desórdenes mentales.

Considerados en el mismo capítulo por razones de argumentación, se introducen los límites de carácter formal, ampliamente explorados por la lógica tradicional y que tienen que ver preferentemente con la formulación de argumentos incorrectos, con falacias. Dos temas completan el capítulo, uno alude a la teoría de los “túneles de la mente”, formulada por Massimo Piattelli Palmarini, posteriormente se aborda, desde un punto de vista estrictamente epistemológico el problema del relativismo y la crisis de la epistemología. Una última parte del capítulo aborda la forma en que el derecho en nuestro sistema jurídico ha tratado de lidiar con los límites de la racionalidad humana desde el aspecto natural.

En el tercer capítulo “Los límites sociales y culturales de la racionalidad humana”, se estudian los límites que se imponen a la racionalidad desde esos dos ámbitos. En el sociocultural se revisan los límites impuestos desde los cuatro grandes sistemas reconstrucción

social del conocimiento (SCSC): la religión, la ideología, la ciencia y el imaginario colectivo. Si bien es cierto que se establece que la ciencia es el SCSC que mayores certidumbres brinda, por su intención de corroborar constantemente sus enunciados, tampoco está exenta del error y de las desviaciones graves, tal y como se ejemplifica con el lisenkismo y con las críticas hechas desde el positivismo de izquierda liberal de Sokal a los postulados de Kuhn.

Concluye el capítulo con un estudio sobre los límites de la racionalidad humana y el cumplimiento de la norma jurídica en un sistema jurídico donde hay una sobreexistencia de normas, muchas más de las que el ser humano es capaz, ya no de comprender o aprehender, sino simplemente de leer.

El análisis de las teorías del proceso de conocimiento su vinculación con diversos modelos educativos fue el objetivo del cuarto capítulo, en él se abordan las teorías ya mencionadas desde la óptica de Adam Schaff, con la salvedad de que se adicionan dos modelos a los propuestos por el epistemólogo polaco, un modelo de teoría modificada de reflejo reformulada y un modelo constructivista-dialéctico. En la segunda parte se vinculan estas teorías del conocimiento con diversos modelos educativos, se consideraron básicamente los que enuncia Jorge Witker: escuela tradicional, tecnocrática y crítica, y los que menciona Gerardo Hernández Rojas: teoría tradicional, conductista, humanista, cognitivista, constructivista y sociocultural.

El quinto capítulo “Modelo educativo y racionalidad en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho”, es un análisis de la racionalidad en los planes de estudio de la licenciatura en derecho que se han establecido en México. La intención original era estudiar solamente los planes de estudio de la Facultad de Derecho de la UNAM correspondientes a 1993 y 2004; sin embargo, por sugerencia del Comité Doctoral se amplió el estudio a los planes de 1985 y los previos, remontándonos hasta los planes de finales del siglo XIX, previos a la consolidación de la república con Juárez. Una parte muy importante en el capítulo fue la construcción de criterios para poder calificar como “racionales” a los planes, se exploran dos sistemas, uno relativamente simple y uno complejo, donde se revisa la concordancia entre los objetivos generales, el perfil de egreso, los objetivos generales de las materias y finalmente los objetivos particulares de las unidades de aprendizaje.

En el último capítulo de la investigación se esboza un programa de racionalización del proceso enseñanza-aprendizaje del derecho, con el propósito de aplicarlo sobre todo a nuestro país. Más que un puntual programa o la pretensión de construir un nuevo modelo educativo, se pretendió establecer unas líneas generales que podrían ser tomadas en cuenta por quienes elaboran o tienen la tarea de revisar los planes de estudio, especialmente los de la licenciatura en derecho.

Se consideran en primer lugar las dos grandes tendencias de la educación en el mundo, la que desea convertir a la educación en una mercancía más, ubicada plenamente dentro de la más pura logicidad del capitalismo de nuestros días, del turbocapitalismo, y la segunda tendencia, aquella que desea conservar lo mejor de la tradición de la escuela como institución que a lo largo de varios siglos ha cumplido un propósito fundamental en las sociedades, pero que al mismo tiempo está consciente de la necesidad de cambiar aspectos fundamentales en la escuela, sobre todo en las relaciones que se dan entre los sujetos que conforman la relación educativa.

Se revisan los planteamientos de tres pensadores dedicados al estudio de la educación, dos de los cuales han sido convocados por la UNESCO para formular sendos documentos-

recomendación acerca de las características de la educación en el futuro inmediato: por un lado Jacques Delors, coordinador de un equipo de investigadores que habla de cuatro pilares que constituyen el fundamento de la educación. El otro especialista es Edgar Morin, epistemólogo francés, promotor de un nuevo paradigma en el ámbito de la filosofía, el paradigma de la complejidad, y quien formula siete saberes necesarios para el nuevo milenio. Mismos que deberán orientar, en su opinión, el conocimiento del futuro. Finalmente se estudia a Howard Gardner, autor de una de las teorías sobre inteligencia múltiple y que ha desempeñado un papel de divulgador del cambio en la forma de concebir social y científicamente a la inteligencia humana, más allá del aprecio que se pueda tener por las capacidades lógico-abstractas. Este pensador habla sobre los cinco mentalidades que deberán fomentarse en el futuro para hacerlo sustentable.

En la última parte de la investigación se hace una fundamentación del programa o enfoque racionalizado del proceso enseñanza-aprendizaje del derecho, en los niveles epistemológico y humanista, estableciendo específicamente lo que puede esperarse del docente y del alumno en el enfoque antes señalado.

Se reitera que no se pretendió elaborar un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, pero queda muy probablemente una aportación que puede ser útil en la práctica, para quienes diseñan planes y programas de estudio, con el propósito de que tomen en cuenta elementos que hasta el momento se están dejando de lado y que podrían dotar con un mayor grado de racionalidad a los estudios del derecho. Una recomendación muy puntual del presente estudio se deriva del hecho de que es necesaria la congruencia (y la correspondencia) entre cuatro niveles del discurso curricular: los objetivos generales del plan-programa de estudios, el perfil de egresado, los objetivos generales de las materias y los objetivos particulares de las unidades que conforman las materias, con el fin de que constituya el punto de partida para la racionalización de los contenidos curriculares, esto, sumado a la conciencia de la capacidades del alumno como sujeto cognoscente, su papel histórico y la posibilidad de operar favorablemente (o desfavorablemente) con su entorno sociocultural, debería dar como resultado un alumno más comprometido con su formación y un egresado más comprometido, con mayor responsabilidad social.

Cierra la investigación con una reflexión acerca del enfoque a la luz de los límites racionales de la enseñanza del derecho.

RESUMEN

Los límites de la racionalidad humana y la enseñanza del derecho

Palabras claves: racionalidad, educación, derecho

Se analizaron los límites de la racionalidad humana desde los ámbitos de la epistemología, biología, psicología, sociología y cultura, se revisaron diversas teorías, para ofrecer un panorama del mayor número de factores que tiene incidencia desfavorable sobre la racionalidad en general y especialmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho. El objetivo final de la investigación, además de compendiar estos límites y revisar su impacto en la educación jurídica formal, fue ofrecer un conjunto de recomendaciones para la elaboración y revisión de los planes y programas de estudio de licenciatura en derecho, con el fin de dotarlos de un contenido más consistente de racionalidad epistémica y práctica. Se emplearon técnicas de investigación documental y los métodos generales de conocimiento más utilizados fueron el deductivo, analítico y sistemático.

Como resultado de la investigación se elaboró una definición de racionalidad que la concibe como característica distintiva del ser humano, potencialidad y capacidad para generar conocimientos nuevos a partir de conocimientos previos; esta idea, junto con la enseñanza de los modelos de conocimientos y la posibilidad de asumirse como sujeto cognoscente con determinadas cualidades y capacidades, debería constituir el punto de partida para el estudio del derecho, su enseñanza y la formulación de planes y programas.

ABSTRACT

Limits of human rationality and the teaching of law.

Key words: rationale, education, law

Limits of human rationality have been analyzed from an epistemological, biological, psychological, sociological, and cultural point of view, based on several theories, in order to offer a view that includes most of the elements that influence negatively on human rationality and specifically in the law teaching/learning process. The main purpose of this research is, besides summarizing these limits and reviewing their impact on the formal legal education, to offer a group of recommendations for the elaboration and revision of the bachelor of law courses and academic programs, with the purpose of providing the necessary epistemic and practical elements to enrich these courses and academic programs. Several document research techniques were used, and the methods used were mostly deductive, analytic, and systemic.

As a result of the research conducted, a definition of rationality is proposed, which views rationality as the distinctive characteristic of human race, as well as the potential and ability to produce new knowledge; this idea, along with the teaching of the knowledge models and the possibility of assuming oneself as a knowing subject with certain qualities and capabilities, should be considered as the starting point for the study of law, its teaching, and the elaboration of courses and academic programs.

CAPÍTULO 1. MARCO CONCEPTUAL SOBRE LA RACIONALIDAD

CONTENIDO: 1.1 Razón y racionalidad: un concepto operativo. 1.2 Razón o racionalidad. 1.3 La racionalidad como cualidad humana. 1.4 Una clasificación provisional de la racionalidad. 1.5 La racionalidad desde diversas disciplinas. 1.6 Utilidad de la racionalidad. 1.7 Revisión de los alcances del concepto operativo. 1.8 La racionalidad del derecho. 1.8.1 El derecho y sus ámbitos. 1.8.2 Las posibles relaciones entre el sistema jurídico, el estudio y la enseñanza del derecho. 1.8.3 En resumen. 1.9 Apunte descriptivo de la racionalidad humana. 1.9.1. El cerebro humano: descripción. 1.9.2 Una teoría acerca del funcionamiento del cerebro: la teoría Trino de MacLean. 1.10 La evolución, del proceso de hominización al proceso de humanización. 1.9.4 De la lógica Natural a la lógica científica. 1.12 Una metáfora sobre la socialización. 1.13 Consideraciones finales del capítulo. 1.1.4 Addenda: El nacimiento de la racionalidad en la antigua Grecia

1.1 Razón y racionalidad: un concepto operativo

El concepto de razón tiene múltiples sentidos, el más sencillo y cotidiano es el de “acto de discurrir el entendimiento. Palabras o frases con que se expresa el pensamiento., argumento que se aduce en apoyo de alguna cosa”¹, en el diccionario Herder de Filosofía se indica:

Razón. (del latín ratio, cálculo y, en sentido derivado, razón, explicación, justificación, argumentación, teoría) Es el término con que la tradición filosófica latina ha traducido el griego logos, que fundamentalmente significa justificación o explicación (mientras que el logos que pasó a la tradición teológica fue traducido como Verbum: [...] ,1). Básicamente, su sentido lo determina la definición aristotélica de hombre como «animal racional». ²

En el resto de la definición del diccionario Herder detalla la relación entre la razón y el lenguaje, hecho que se vislumbró desde la antigüedad clásica:

La expresión que utiliza Aristóteles posee cierta vaguedad que permite traducirla también como «animal dotado de lenguaje», o «animal que da razón de las cosas»; la referencia al lenguaje hace suponer, ya en el mismo Aristóteles, que la racionalidad humana tiene relación con la naturaleza comunitaria del hombre, por lo que es también un «animal social» o «animal político» (zoon politikon). El poder dar cuenta de las cosas, porque se las comprende y porque se posee palabra para expresarlo, apunta hacia la naturaleza social de la razón humana y a la característica interna de la razón, que consiste en la comprensión de algo que está más allá del conocer inmediato de lo sensible, para llegar a saber de todo ello a través de los conceptos, las ideas y los razonamientos; esto es, a través del pensamiento. Como núcleo de la racionalidad y expresión de la naturaleza humana, los distintos sistemas filosóficos han dejado en su manera de entender la razón la huella peculiar de sus ideas centrales o problemas fundamentales.³

¹ Cf *Enciclopedia Hispánica*. Lexipedia vol. 3. N-Z, Encyclopaedia Británica Pub., Kentucky (EUA), 1995, p 258. Por su parte, un diccionario de uso común más elemental, el Pequeño Larousse Ilustrado indica “Facultad por medio de la cual puede el hombre discurrir y juzgar” (p 871).

² Jordi Cortés Morató y Antoni Martínez Riu (coord.) *Diccionario de filosofía* en CD-ROM. Editorial Herder S.A., Barcelona, 1999.

³ Idem,

No nos detendremos en la relación que existe entre la racionalidad y el lenguaje, únicamente se resaltarán dicha existencia. El sentido inmediato de razón en filosofía, es de justificación o explicación, dada a través del lenguaje, medio que utiliza el ser humano para dar sentido de sus acciones que es algo propio de nuestra especie.

Ferrater Mora reitera la idea acerca de la razón y considera en primer lugar que es una facultad atribuida al ser humano y que es definida como “la capacidad de alcanzar conocimiento de lo universal o de lo universal y necesario, de ascender hasta el reino de las ideas (como esencias o valores, o como ambos)”⁴. Aunque también se refiere a la razón en un ámbito matemático, como proporción matemática, cuantitativa o topológica; como delimitación o patrón a partir del cual se precisa el ser de las cosas y el orden al cual pertenecen. Ambos aspectos se relacionan debido a que la proporción matemática (cuantitativa...) se puede reducir al patrón o derivar de la misma; aunque el sentido inverso es válido también, derivar la posibilidad de elaborar patrones desde los cuales se pueden precisar las cosas implica la posibilidad de la matematización de la realidad.⁵

Un tercer sentido de la razón supone que esta equivale al fundamento, es decir, a la explicación de por qué algo es como es y no de un modo diferente. En un cuarto sentido, la razón alude a un “decir”, a un decir que se funda en un modo de ser “racional”.⁶

Los cuatro sentidos, a pesar de que difieren entre sí, se encuentran conectados en el hecho de que aluden a una cualidad que no tienen los demás seres vivos.

Jordi Cortés y Antoni Martínez reflexionan acerca de los diversos énfasis que se le dan a la razón y cuyo punto de partida es su reconocimiento como una facultad exclusiva del ser humano: desde los intentos de compaginar a la virtud a la naturaleza (estoicos); distinguir entre razón y entendimiento y la armonización entre fe y razón (escolásticos); apoyar en la razón la esencia definitoria del hombre (Descartes) o poner en tela de juicio la confianza ciega en la razón y plantear a la experiencia como su límite (empiristas); o plantear que ser y pensar son lo mismo (Hegel); o en su caso la razón o lo razonable es simplemente aquello que es expresable en enunciados tautológicos o verificables (neopositivismo); de nuevo, en todas estas perspectivas especiales acerca de la razón, se manifiesta como una cualidad humana⁷.

Un concepto muy ligado al de razón es el de “racionalidad”, el cual se toma a veces sólo como la “calidad de racional”, y lo “racional” como “relativo a la razón”. La racionalidad se define también como:

Racionalidad.- Capacidad humana que se manifiesta en las creencias, las decisiones y las conductas que se consideran acordes con la razón (...). Algo es conforme a la razón si se adecua a la función primaria del entendimiento humano, que es el conocimiento o el saber, o a la obtención de los diversos fines que el hombre se propone en sus actuaciones y, sobre todo, de su fin último.⁸

En el sentido cotidiano también se hace referencia a la construcción del conocimiento (“razón” como actividad intelectual), caso en el cual se liga con la facultad especial antes

⁴ Cf FERRATER MORA, op cit T Q-Z, p 2998.

⁵ Idem.

⁶ Ibidem p 2999.

⁷ cf sobre las perspectivas a Jordi Cortés y Antoni Martínez loc cit.

⁸ *Diccionario de filosofía* en CD-ROM. Editorial Herder S.A., Barcelona, 1999.

mencionada: la construcción del conocimiento se hace porque se posee esa facultad especial que permite discernir.

También se relaciona con la posibilidad de acceder al conocimiento (se habla de una persona “de” razón o persona “razonable”), que implica la posibilidad (o potencialidad) de hacer uso de esa facultad (una persona que es calificada como “razonable” se espera que se comporte de esa manera).

Son tres ideas estrechamente vinculadas las que constituirían el elemento central del concepto operativo de “racionalidad”: «facultad especial-potencialidad-proceso de construcción de conocimiento». Es decir, cuando se hable de “racionalidad” lo usaremos:

a) En el sentido de la cualidad especial que tienen los seres humanos y que sirve para distinguirlo de otros seres (el ser humano definido como “animal racional”), aludiendo a la facultad exclusiva que le permite incluso darse cuenta de su posesión y estructurar un discurso en torno de ella;

b) Hablaremos también de la potencialidad humana de hacer uso de la facultad definitoria de su propia humanidad, lo cual nos permite suponer que al ser una “potencialidad” no siempre se desarrolla o se manifiesta, o no lo hace de la misma manera en todas las culturas o individuos.

c) Finalmente, se puede hablar de “racionalidad” como el proceso a través del cual se construyen (o han sido construidos) conocimientos nuevos, analizado esto desde la perspectiva de un plano diacrónico según la idea y terminología saussuriana.⁹

Rolando Tamayo y Salmorán usa el concepto de racionalidad en tres sentidos:

“(como) concepto metodológico que se aplica a cursos de acción intelectual que tienen que ver con el conocimiento científico” (...)

“Formas de pensar propias del quehacer científico”, (... y)

“La capacidad de los seres humanos para obtener conocimiento acerca del mundo. Esta capacidad incluye la habilidad de construir y usar un lenguaje conceptual y, a través de él, ofrecer y requerir razones”.¹⁰

El enfoque de Tamayo y Salmorán está orientado a establecer un indisoluble lazo entre la racionalidad y el conocimiento científico, lo cual es evidente: no hay ciencia ni conocimiento científico sin racionalidad. Aunque del modo contrario, puede haber racionalidad, sin que forzosamente se llegue a construir conocimiento científico (al menos no como se concibe en el paradigma empirista), por ejemplo, el conocimiento filosófico es racional sin que tenga la pretensión de construir ciencia ni conocimiento científico¹¹.

⁹ Por el momento restringimos el concepto “operativo” con estos elementos, posteriormente se hará referencia también a la construcción de patrones que permiten “la precisión de las cosas”.

¹⁰ Cf TAMAYO Y SALMORÁN, Rolando. *Razonamiento y argumentación jurídica*. El paradigma de la racionalidad y la ciencia del derecho. 2ª ed., IJ-UNAM, México, 2005, p 16.

¹¹ En el discurso de Tamayo, la ciencia se liga al razonamiento porque es precisamente un tipo especial de razonamiento. Es un conjunto de enunciados que simplemente describen los hechos sin hacer usos de invocaciones a dioses, tal y como era lo habitual del conocimiento en el mundo antiguo. A este tipo especial de enunciados Tamayo los denomina “alfa”. Los griegos, especialmente los milesios y particularmente Thales de Mileto crean la ciencia (episteme) en el momento en que abandonan los enunciados invocativos o patéticos que aluden siempre a la intervención divina y construyen explicaciones a partir de enunciados alfa, que simplemente describen hechos.

En el contexto del discurso general de “Razonamiento y argumentación jurídica”, quizá el menos adecuado de los sentidos que citamos de Tamayo es precisamente el último, donde simplemente alude a la “capacidad de los seres humanos para obtener conocimiento acerca del mundo”, lo que haría falta a tal explicación, es que el

En todo lo demás cabe enfatizar sobre todo el tercero de los sentidos que menciona Tamayo, la racionalidad como “capacidad de los seres humanos para obtener conocimiento acerca del mundo...”, la cual incluye una serie de características como la capacidad de construir y usar un lenguaje.

1.1.1 Un problema de plano de la realidad

Se dejarán las críticas a la racionalidad como cualidad humana, pero por lo pronto se puede enunciar un factor que ha influido en la crítica posmoderna a la racionalidad: la ubicación de la misma en uno solo de los planos de la realidad.

Uno de los problemas de la descripción de la racionalidad humana radica en que se ha concebido como una “posesión” frente a los demás seres, por ejemplo de la tríada antes mencionada el elemento de “facultad especial” en un tiempo y lugar determinados puede compararse con las facultades de otros animales u otros seres, v gr este tigre posee afilados colmillos y garras; este ser humano posee la capacidad de construir armas gracias a su inteligencia. En un hipotético enfrentamiento, el ser humano no está a merced del felino.

Ocurre pues, que hay hechos en los que la racionalidad queda opacada por alguna otra de las cualidades del ser humano, esa situación puede ser sobrevalorada a tal grado que incluso se ponga en tela de juicio la característica de racionalidad: “x ante tal situación de tensión, perdió la calma y se portó agresivamente con y, incluso lo privó de la vida, luego entonces el ser humano no es racional”¹².

Los otros dos elementos de la tríada que hemos propuesto, difieren del anteriormente descrito precisamente en el hecho que tienen un carácter diacrónico, de desenvolvimiento: la potencialidad solamente es evidente en el momento en que pasa de “potencialidad a ser”, por ejemplo, la racionalidad como potencialidad humana solamente es visible en el momento en el que el ser humano se comporta racionalmente, el comportamiento contrario (irracional) no descalifica la potencialidad, ésta permanece hasta la próxima vez que el ser humano pase a la acción y entonces probablemente se comportará de manera racional.

Reitero la idea, la construcción de conocimientos es un proceso que solamente es observable en el transcurso del tiempo, en un antes, bajo ciertos conocimiento previos y un después, luego de que se ha generado un conocimiento nuevo que se manifiesta de alguna forma; en ocasiones a través de enunciados o en otras ocasiones por medio de la modificación intencional del entorno (natural o social), pero por lo visto, siempre describable a través de enunciados.

1.2 ¿Razón o racionalidad?

Hasta el momento se ha utilizado el concepto de racionalidad como sinónimo de razón, y a pesar de que es un concepto derivado hay que aclarar que “racionalidad” se usa como adjetivo que indica “la calidad de racional” y que “racional es “pertenciente o relativo a la razón”^{*}. Algunos autores prefieren utilizar el término de racionalidad o racional en lugar de razón.:

conocimiento del mundo tiene determinadas características, por principio, estar construido a partir de “enunciados” alfa, o en un sentido más estricto emplear un método que garantice la validez de dicho conocimiento o al menos nos haga sospechar fundadamente de la veracidad de las explicaciones.

¹² En el ámbito de la lógica formal estaríamos en presencia de un sofisma de “falsa generalización”.

^{*} cf *Enciclopedia Hispánica*. Lexipedia vol 3. N-Z p 245, para ambos términos.

Racionalidad.- Puede usarse este término en sustitución de razón. Las ventajas que ofrece su uso son varias: a) La palabra razón, a causa de su mucho empleo, se presta a confusiones. Algunas de éstas pueden despejarse especificando de qué razón, o tipo de razón se habla, pero aun entonces hay el peligro de que se abuse del uso de un determinado tipo de razón, b) Se corre el riesgo de hipostasiar el concepto de razón, y tratar a ésta como si fuera una especie de entidad o de realidad. Recuérdese cuán a menudo se ha hablado de la Razón, con artículo determinado y con letra mayúscula inicial, lo que no ha estado lejos de la célebre diosa Razón (...) c) se puede hablar de si hay o no, y de cuáles son, caso que los haya, los criterios de la razón (...) estos son los sentidos en los que puede entenderse el predicado ‘es racional’.¹³

Analizadas los motivos por los cuales el término de “racionalidad” es preferible por encima del de “razón”, dadas las deficiencias de éste, plantea tres modos en el uso del concepto de ‘racionalidad’:

“(…) como expresando un contenido (proposiciones, principios, creencias, etc.); como expresando un criterio o serie de criterios para formular juicios, y como expresando una actitud. El primer modo es preciso: son racionales tales o cuales proposiciones (...) al mismo tiempo ofrece grandes inconvenientes: en particular el de ser dogmático y, paradójicamente, irracional, porque no se ofrecen criterios mediante los cuales se adoptan dichas proposiciones. El segundo no indica qué proposiciones son aceptadas, sino qué criterios hay que usar para aceptar tales proposiciones. Este segundo modo evita el dogmatismo, este segundo modo se relaciona con el tercero (la actitud).¹⁴

Para Abbagnano lo razonable equivale a la racionalidad, y consiste en: El que tiene la posibilidad de uso de la razón y lo que es conforme a la razón y a las reglas que prescribe en un determinado campo de indagación o en general. En una idea derivada señala que Dewey dice que la racionalidad es cuestión de relación entre medios y consecuencias, por lo tanto es razonable buscar y escoger aquellos medios que, con el máximo de probabilidad acarrearán las consecuencias que tenemos en vista algunos autores aceptan esta descripción como racionalidad practica En ambos significados, el término razonable-racionalidad implica una connotación limitativa, que excluye en primer lugar la infalibilidad de la razón y, en segundo lugar, incluye la consideración de los límites y de las circunstancias por las cuales la razón debe obrar.¹⁵

En esta conformación de un concepto operativo acerca de la razón y la racionalidad, se considerará que la segunda es casi un sinónimo de la primera, aunque el contexto en el cual se utiliza(rá) será el del análisis epistemológico y no en el contexto cotidiano.

1.3 La racionalidad como cualidad humana

Anteriormente se mencionó que la definición aristotélica acerca del ser humano como animal racional. Esta definición constituyó el punto de partida para toda una reflexión en el mundo occidental acerca del ser humano, sus características, sus posibilidades de desarrollo, la posibilidad que tenía para poder conocer el universo que le rodea y para modificar el entorno inmediato. Le dio la base para sustentar su acción personal y social.

¹³ FERRATER MORA, José. *Diccionario de filosofía*, t Q-Z, Ariel Filosofía, Barcelona, 2001 p 2979

¹⁴ Ibidem pp 2981-2982.

¹⁵ ABBAGNANO, Nicola. *Diccionario de filosofía* (trad. Alfredo N. Galleti), FCE, México, 1974, P 964)

Sin embargo, en la sociedad contemporánea se discute mucho la pertinencia de la racionalidad como “paradigma” del mundo moderno, incluso se llega a dudar de la definición aristotélica que define al ser humano como “animal racional” y resalta como “diferencia específica” (lo que distingue a la entidad definida de otras entidades cercanas, de acuerdo con la lógica). En ese sentido Lázlo Merlő dice:

“(trato) del pensamiento racional, algo que, quizá ni siquiera existe. Hay muchos indicadores del que el pensamiento humano es, esencialmente irracional, incluso en aquellos casos en que pueden aplicarse métodos propios de la lógica más pura.”¹⁶

La proposición de que el pensamiento racional no existe o que hay muchos indicadores de que el pensamiento humano es esencialmente irracional debería ser matizada, en caso de no hacerlo estaríamos en medio de una paradoja similar a la paradoja del relativismo¹⁷:

Afirmo que “El ser humano es irracional”

“soy ser humano, por lo tanto soy irracional” (y por lo tanto mi proposición original es también irracional).

Admitir la irracionalidad básica del ser humano constituiría en labios de un especialista una irracionalidad en sí misma. Y darse cuenta de los límites de la racionalidad es, en sí misma una actitud racional.

La salida es relativamente simple: admitir que el ser humano es racional e irracional¹⁸, lo cual equivale a que en ocasiones se porta de manera racional y en otras de forma irracional o que alternativamente es de una u otra manera, dependiendo de las circunstancias o el contexto. En este sentido, hay que tratar de:

- a) Establecer cuáles son los posibles límites de la racionalidad, situados como escenarios abstractos, actualizables fácilmente a las circunstancias concretas;

¹⁶ MÉRÖ, Lázlo. *Los azares de la razón*, trad. Daniel Menezo García, Piados, col. Contextos 57, Barcelona, 2001, p 13.

¹⁷ Básicamente la paradoja del relativismo se puede describir así: “todo es relativo”, es decir, “todo es relativo, incluso esta proposición”.

Otra forma de plantearlo es a través de la veracidad, entonces mi intención será descubrir si esta proposición es verdadera o falsa. Si considero que es verdadera, al plantear la relatividad “de todo” (incluso del conocimiento) la proposición considerada al principio como verdadera, puede mutar en falsa, puesto que “TODO es relativo”. El sentido inverso no funciona, si considero que la proposición es falsa y formulo la proposición contraria: “Todo es absoluto”, entendiendo “Todo conocimiento es absoluto”. Resulta muy forzado tratar de suponer que dentro del conocimiento se pueda admitir la relatividad del propio conocimiento. Es decir, el relativismo conduce a una paradoja, el absolutismo no.

¹⁸ La objeción a esta idea de que el ser humano es “racional e irracional” se puede plantear desde el formalismo lógico, dentro del cual cabe indicar, incluso como categorías ontológicas a los principios de la lógica formal: identidad, no contradicción y tercero excluido: “un objeto es igual a sí mismo”, “un objeto no puede ser igual a su contrario” y aplicado el principio de tercero excluido: “el hombre o es racional o es irracional, pero no puede ser ambos al mismo tiempo”. La salvedad a esta objeción se encuentra en el propio texto, cuando aclaramos que esa expresión en aparente contradicción con el principio de tercero excluido, significa que “el ser humano se comporta en ocasiones en forma racional y en otras, de manera irracional”, lo cual implica un cambio en el nivel de interpretación (de acuerdo con la idea de Luis Rodríguez Manzanera acerca de los niveles de interpretación): ya no hablamos del ser (humano) sino de la conducta que despliega de manera manifiesta y que potencialmente puede ser juzgada desde un esquema más o menos preciso para poder ubicarla como “racional o irracional” (ya bajo esta explicación sí es posible que el ser humano sea <se comporte> racional <en ocasiones> e irracional <se comporte...> al mismo tiempo <en realidad en diferentes momentos que incluso pueden ser sucesivos>.

- b) Situar los contextos sociales, económicos, políticos y culturales que pueden favorecer la racionalidad.

Suponer entonces que el ser humano es un animal que potencialmente puede comportarse de manera racional o que es capaz de la racionalidad, deja abierto el espacio a considerar la “animalidad” como una de las cualidades (o defectos, dependiendo) con las cuales debe operar el ser humano.

Dos estudiosos de la mente abordan límites de la racionalidad humana, el primero, ya mencionado Laszlo Mérlö, que analiza algunas de las consistencias más importantes de la razón y que han sido descritas por la teoría de los juegos (Von Newman), y el segundo, el italiano Massimo Piattelli Palmarini, quien analiza lo que se ha denominado como los “túneles” de la mente, que describe como un inconsciente individual que afecta la esfera cognitiva (en lugar de la “emotiva” como describe su “incosciente” Freud) y que tiene efectos “catastróficos” ante situaciones que significan la toma de decisiones y que se expresan como “decisiones tomadas” a partir de los dictados del sentido común. Tal y como las describe Palmarini, son tan recurrentes que se constituyen en objeto de estudio¹⁹.

Con la salvedad de que serán analizados con mayor detalle ambos textos, cuando se revisen los límites de la razón, simplemente se hará una precisión para no criticar excesivamente (y sin razón) a la racionalidad, y esto consiste en establecer una diferencia entre la racionalidad y la “logicidad”.

A pesar de que el concepto de “logicidad” no es todavía de uso cotidiano, ni siquiera es aceptado en la mayoría de las enciclopedias y puede aclarar ciertos límites de la razón.

Aunque la razón se usa para todo tipo de pensamiento, ya sea que esté fundado en la corroboración empírica de sus postulados, en la argumentación que sigue los cánones de la lógica formal o simplemente en el enunciado que expresa cierta coherencia en sus componentes; cuando se critica a la razón se lo hace desde una posición muy ambigua que no siempre aclara a cual de las tres posibilidades antes enunciadas se refiere.

Por logicidad podemos entender:

“Lo relativo al carácter lógico de un pensamiento o discurso. Cualidad de estructuración coherente que tiene un discurso”

¿Por qué distinguimos entre la logicidad y la racionalidad y porqué en ocasiones puede ser preferible utilizar el primer término en lugar del segundo? Como la logicidad solamente se refiere a la coherencia interna que debe tener un pensamiento o un discurso, es tan amplio que no prejuzga acerca de la “racionalidad” de dicho discurso.

Reservamos entonces el término de racionalidad para un discurso que además de tener una estructura coherente, contiene elementos suficientes que hacen presumir o al menos sospechar su veracidad; asimismo proporciona ciertos elementos de certidumbre sobre el contenido material de los enunciados del propio discurso.

Esto nos lleva a suponer que todo discurso racional tiene una determinada logicidad, pero que no todo discurso con logicidad será estrictamente racional, en particular si esta racionalidad está ligada con exigencias de comprobabilidad empírica, hay incluso logicidades que pueden ser contrafácticas²⁰. Para ilustrar se retomará a Laszlo Mero:

¹⁹ PIATELLI PALMARINI, Massimo. *Los túneles de la mente*, trad. María Pons, Drakontos crítica, Barcelona, 1995, pp 17-18. la disciplina es mía

²⁰ Al respecto, muy probablemente algunos sistemas religiosos son ejemplos de racionalidades contrafácticas o mejor dicho de “logicidades contrafácticas”, por ejemplo el rechazo de algunos credos a las transfusiones

Plantea como ejemplo el juego denominado la “subasta del dólar”, en la cual participan varios jugadores y el propósito consiste en subastar un dólar y la puja empieza desde un centavo, gana quien ofrece más; el propósito es ofrecer menos del valor del dólar, aunque una vez dentro de la puja, se pierde el dinero ofrecido. El atractivo del juego consiste en ofrecer la menor cantidad posible de centavos y ganar un dólar. Si alguien ofrece 20 centavos y otro ofrecer 21 centavos, el primero pierde el dinero ofrecido... según describe Mérö hay quienes prefieren perder 24 centavos que dejar que otro gane 23. Hay varios momentos críticos, el último ocurre cuando alguien ofrece 100 centavos por el dólar “(...) en este punto, es posible que el jugador siga dominado por el espejismo de que puede escaparse sin pérdidas. Pero su oponente sabe que, si abandona en ese momento, perderá 99 centavos, mientras que, si ofrece un dólar y un centavo, sólo perderá uno. Sabe que la subasta **ya se ha vuelto irracional** y que acabará mal, aparte de que el subastador, como mínimo duplicará su inversión.”²¹

El subrayado es nuestro respecto del comentario de Mérö acerca de que la “subasta ya se ha vuelto irracional”, en realidad desde el punto de vista de la logicidad, el comportamiento de los jugadores que “pujan” por un objeto que vale mucho menos de lo que van a recibir es perfectamente “racional” o mejor dicho obedece a una “logicidad” muy concreta: dañar a otro o no dejar que otro se beneficie, lo cual, como pensamiento tiene una perfecta estructura interna, aunque esté en contra de cualquier racionalidad, sea de carácter epistémica o práctica.

Muchos pensamientos o discursos tienen una lógica “interna” que es muy consistente y que no corresponde o no sigue las reglas de la lógica formal. En este sentido el concepto de “logicidad” permite “desahogar” a la racionalidad de culpas que no le corresponden.

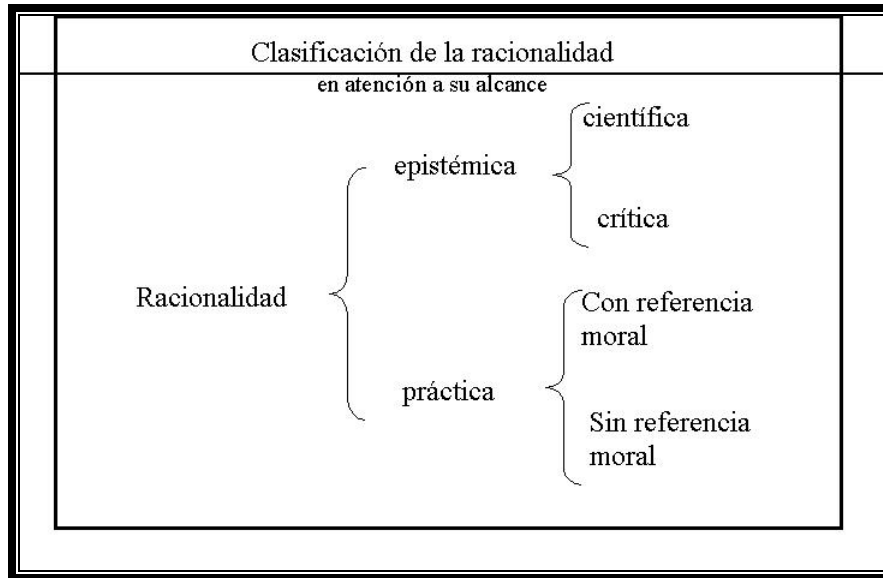
1.4 Una clasificación provisional de la racionalidad

Queda definida entonces hasta este momento la racionalidad como facultad del ser humano que además de expresarse como un discurso que tiene una coherencia interna, tiene algunos elementos adicionales que hacen suponer su veracidad o proponerla como hecho probable.

En este inciso se plantea una clasificación provisional de la racionalidad, tomando como criterio, el alcance que tiene como la facultad-potencialidad y proceso de construcción de conocimiento, en tal sentido se reconocen al menos dos grandes grupos de “racionalidades”: la racionalidad epistémica y la racionalidad práctica.

sanguíneas o en general al uso de medicamentos, suponiendo que por derivar directamente de la mano del hombre son “malos”.

²¹ MÉRÖ, op cit p 19.



Es de aclarar, que la razón y la racionalidad se pueden comprender desde diferentes ángulos o desde distintas disciplinas: lógica, filosofía, psicología e incluso sociología, y que la clasificación antes propuesta se elabora desde una intersección interdisciplinar entre las ciencias cognitivas y la epistemología.

La epistemología se distingue entre dos grandes tipos de racionalidad, la epistémica y la práctica, entendida la primera como facultad cognitiva y la segunda, como una operación, es decir “opera cuando establecemos los principios del comportamiento moral”²²

León Olivé hace también la distinción entre ambos tipos de racionalidad, la epistémica se refiere a una capacidad común a todos los seres humanos, cuyo ejercicio les permite aprender y manejar lenguajes conceptuales, conectar lógicamente unas ideas con otras y realizar inferencias para obtener conclusiones y actuar con ellas sobre el mundo e interactuar con otros seres humanos.²³

Acerca de la racionalidad práctica, Olivé dice que tiene que ver con las acciones de los seres humanos; acciones que se regulan a través de la moral, en las cuales los seres humanos deben elegir cómo actuar, tomando en cuenta normas, valores y fines.²⁴

En la clasificación se adopta esta separación inicial entre la racionalidad que tiene como objetivo primordial el conocimiento de las cosas, por el simple interés de conocerlas (racionalidad epistémica) y la racionalidad práctica, que tiene que ver con la acción humana basada en la elección previa de una opción.

Una constante en las definiciones filosóficas es que se refiere a la racionalidad como una capacidad general del pensamiento, a pesar de que algunos filósofos de la ciencia establecen un vínculo único entre racionalidad epistémica y conocimiento científico, hay textos en los cuales se considera un sentido muy amplio de la racionalidad, como una:

²² THIEBAUT, Diccionario de Filosofía, Herder, Madrid, 1998, p 92.

²³ OLIVÉ, León (coord.). *Racionalidad epistémica*. Enciclopedia Iberoamericana de filosofía núm. 9, Ed Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científica, Madrid, 1995, p 12.

²⁴ *Ibidem* p 13.

“Capacidad humana que se manifiesta en las creencias, las decisiones y las conductas que se consideran acordes con la razón, o simplemente racionales. Algo es conforme a la razón si se adecua a la función primaria del entendimiento humano, que es el conocimiento o el saber, o a la obtención de los diversos fines que el hombre se propone en sus actuaciones y, sobre todo, de su fin último”.²⁵

Reiteramos en esta definición la diferencia con la logicidad, donde muchas de las creencias humanas y decisiones pueden contener una logicidad propia o una coherencia interna, pero no corresponder directamente con una idea más estricta de racionalidad.

Regresando a la clasificación planteada al inicio de este inciso, en el primer grupo podemos distinguir entre la racionalidad epistémica de carácter científico y la que tiene simplemente un carácter crítico. Esta diferencia la elaboro en atención de que algunos filósofos de la ciencia consideran que la racionalidad epistémica constituye el sustento de la actividad científica y que ésta le da fundamento a ese tipo de racionalidad, por ejemplo, para Mario Bunge la racionalidad epistémica se refiere solamente a la ciencia e incluso, la propia epistemología constituye una ciencia de la ciencia²⁶.

Por otra parte, no podemos dejar de lado el desarrollo que ha tenido la epistemología previamente al surgimiento de la filosofía positivista, de modo que reducir la RE solamente a la científica (la derivada de la ciencia, de la investigación científica o aplicada desde ese enfoque) sería tanto como negar muchas de las aportaciones filosóficas previas a esa dirección. Por tal motivo, se considera en la clasificación a la “racionalidad epistémica crítica*” dentro de la cual provisionalmente se consideran las especulaciones y reflexiones hechas desde la filosofía (desde cualquier sistema que aborda a la teoría del conocimiento y que ofrece un a explicación coherente y sistemática de las cosas del universo). Si bien, para fines de análisis es necesario separar entre los dos tipos de racionalidad epistémica.

Respecto de la distinción entre racionalidad epistémica y práctica, en la enciclopedia de filosofía Herder, el sentido que se le da se parece mucho a la distinción que se hace entre ciencia pura y la ciencia aplicada, la primera con un propósito solamente de conocer, mientras que la segunda está orientada a la solución de problemas:

Algo es conforme a la razón si se adecua a la función primaria del entendimiento humano, que es el conocimiento o el saber, o a la obtención de los diversos fines que el hombre se propone en sus actuaciones y, sobre todo, de su fin último. En el primer caso se habla de racionalidad en las creencias o de racionalidad teórica y, en el segundo, de racionalidad práctica. En el aspecto teórico, la racionalidad se entiende, no tanto como la capacidad de pensar o de ser racional, sino más bien como el método

²⁵ Cf *Diccionario de filosofía* en CD-ROM. Editorial Herder

²⁶ Cf al respecto BUNGE, Mario. *Epistemología*, 2ª ed., Siglo XXI, México, 2000, p 17 y ss. Bunge dice que hay una serie de disciplinas que tienen como objeto de estudio a la ciencia, entre las cuales menciona a la epistemología o filosofía de la ciencia, así como la historia, la psicología, la sociología y politología, todas con el adjetivo “de la ciencia”, de las cuales, la más antigua es la epistemología o filosofía de la ciencia.

* Estuve tentado a denominar a este grupo simplemente como “racionalidad epistémica no científica”, denotando que es una racionalidad que tiene como objetivo es el conocimiento de las cosas sin que hubiere de por medio una comprobación sistemática de corte empírico, que es la característica contemporánea de la ciencia, sino es a través de medios deductivos o el apego a las reglas de la lógica formal, que permiten suponer la corrección formal del pensamiento aunque no haya referentes empíricos. Finalmente y dado el antecedente planteado por Essen, decidí denominarla Racionalidad Epistémica Crítica (REC).

con que se consigue obtener un máximo de creencias racionales verdaderas reduciendo al mínimo el número de creencias erróneas.²⁷

La alusión que se hace al uso del método como fuente de las certidumbres, conocimiento verdadero, se refiere de nuevo al sentido científico de la racionalidad epistémica. Se agrega:

La racionalidad coincide, en este caso, con la llamada creencia racional que consiste sustancialmente en tener y mantener opiniones o creencias justificadas, esto es, apoyadas en razones. Una creencia está teóricamente justificada si

- a) Se fundamenta en una deducción o es una verdad analítica,
- b) Se apoya en pruebas concluyentes: la propia experiencia, el conocimiento científico, la autoridad fiable, o el testimonio de los demás, y
- c) Si, además de ser un enunciado de a) o de b), es consistente con otras creencias racionales.²⁸

Finalmente, agrega que la racionalidad teórica exige sostener como verdadera la opinión que creemos que es fundadamente verdadera, rechazar la que creemos falsa y abstenernos de opinar en aquello que no podemos decidir si es verdadero o falso²⁹; y no podemos decidir por que no hay elementos suficientes que nos permitan elegir sin temor a equivocarnos por una de las opciones (en lógica se le denomina “suspensión de juicio”).

El segundo gran grupo está constituido por la racionalidad práctica (RP para abreviar), la cual originalmente se conceptuó como la racionalidad que sustenta una acción humana, pero que tiene que ver con la elección a partir de un esquema moral.

De manera similar al grupo previo de la RE, y a pesar de que efectivamente la idea de la RP surge ligada al concepto de decisión moral, en la actualidad no toda decisión que repercute como acción humana tiene un referente de carácter moral, por lo tanto consideramos la separación entre ambos tipos de racionalidad, es de aclarar que tienen en común la referencia que hacen a la racionalidad como un instrumento para la acción.

Si el paso previo a la acción se lleva a cabo a partir de la solución de un dilema de carácter moral o entre varias opciones que implican un posible cuestionamiento moral o ético, la racionalidad será práctica con referencia a la moral (RPM).

Si el paso previo de la reflexión a la acción implica elección de opciones en las cuales no se implica la moral, sino consideraciones de otro tipo, como la elección entre bienes culturales, entre satisfactores o entre consecuencias adversas o positivas que no impliquen preferentemente elementos de carácter ético o moral, estamos en presencia de la racionalidad práctica sin referente moral (RPNM).

León Olivé señala que “la racionalidad se entenderá como el ejercicio apropiado de la razón al hacer elecciones en la búsqueda de fines apropiados”³⁰ en este pasaje se alude a la racionalidad práctica³¹, aunque más que referirse a la moral, lo hace a un aspecto teleológico o de fines, lo cual conllevaría también cierto grado de ausencia de racionalidad en el comportamiento, dice Olivé:

²⁷ *Diccionario de filosofía* en CD-ROM. Editorial Herder

²⁸ *Idem.*

²⁹ *Cf Idem.*

³⁰ *Cf OLIVÉ, León. El bien, el mal y la razón. Facetas de la ciencia y de la tecnología, Paidós-UNAM, México, 2000, p 152.*

³¹ En la obra de Racionalidad epistémica (ya citada) el autor establece de manera clara la diferencia entre la racionalidad epistémica y la práctica

“... muchas acciones de los seres humanos, incluso muchas elecciones, no tienen que ser ni racionales ni irracionales. Andar en bicicleta –en vez de usar un vehículo de motor de gasolina- puede ser una elección racional si no deseo contaminar más el medio ambiente, o si lo hago con el fin de mantenerme en buena condición física. Pero puede no ser ni racional ni irracional si lo hago como un fin en sí mismo (...) En cambio, si tengo la urgencia de ir de la ciudad de México a Buenos Aires, es irracional hacerlo en bicicleta si tengo la opción de ir en avión”³²

En el caso de “ausencia de racionalidad” ejemplificado por Olivé, dado que el comportamiento “andar en bicicleta” y hacerlo simplemente por el placer de hacerlo, implica de hecho el apego a una finalidad, “el placer”, lo correcto sería el “andar en bicicleta como un acto automatizado” en el cual ser humano pierde la dimensión del acto porque lo realiza sin que intervenga en nada la racionalidad: la preparación del acto, la identificación de un fin o el desarrollo cognitivo que implica la racionalidad epistémica, lo cual sería muy difícil en la conducta de “andar en bicicleta”.

Una buena proporción de las conductas del ser humano estarían orientadas al cumplimiento de fines, esto de entrada nos deja en el umbral de la racionalidad práctica”; sin embargo, en el hecho de establecer los medios adecuados para el cumplimiento de los fines no siempre podrá ser un hecho indubitable. Al respecto se puede establecer un determinado relativismo derivado de la posibilidad de calificar un acto como racional o como irracional desde el sujeto mismo que está llevando a cabo un comportamiento, desde un miembro de la comunidad que observa el hecho y quizá un especialista que observe también el comportamiento.

El propósito de esta clasificación de la racionalidad nos permite establecer provisionalmente las posibilidades del vínculo entre la racionalidad y la acción humana y dejar fuera de ella todos aquellos comportamientos que no tengan como base el uso de la facultad de discernimiento del ser humano, es decir, que tengan como fuente primordial la razón, sino que provenga desde lo instintivo o “automatizado” del ser humano.

Por lo tanto, la primer gran clasificación de la conducta humana puede darse entre la que se fundamenta en la racionalidad y la que no.

Algunos autores enfatizan el aspecto “instrumental” de la racionalidad práctica: La racionalidad práctica, entendida como estrategia, a través de ella se determinan los fines adecuados y los medios adecuados. Es la consideración reflexiva acerca de qué tipos de fines se propone el sujeto humano, cómo se subordinan o restringen los fines entre sí y respecto del fin último o superior, que es innegablemente la felicidad del individuo, o si acaso son mutuamente inconsistentes. De la racionalidad práctica trata la ética³³.

Una de las características que enfatizan algunos autores acerca de la racionalidad es la revisión crítica y constante de sus propias creencias (y discursos) racionales y de las conductas o actitudes basadas en ellas. Se dice que:

En general, se entiende que alguien es racional si basa sus creencias, sus decisiones y su conducta en buenas razones. Y a esta teoría de la racionalidad se la llama «teoría de la elección racional». Se la acusa, no obstante, de ser una racionalidad instrumental,

³² Idem

³³ Cf *Diccionario de filosofía* en CD-ROM.

esto es, limitada a escoger los medios adecuados para los fines queridos. Frente a ella, se propone una racionalidad completa, integral.³⁴

Para concluir la reflexión motivada por la clasificación provisional de la racionalidad, se parte de la idea que hablamos de una facultad del ser humano que se expresa como un discurso con determinadas características:

- a) Que tiene ya sea un propósito de conocimiento “puro” o de aplicación concreta del conocimiento traducida a una acción;
- b) Que tiene una coherencia interna,
- c) Que tiene elementos que hacen suponer o sospechar fundadamente su veracidad, y
- d) Que tiene un propósito de autocrítica, de someter constantemente a revisión sus propias proposiciones (y por supuesto las proposiciones derivadas de opiniones o argumentaciones que pretendan contradecirla).

Otros tipos de razón y de racionalidad

La clasificación de la razón no se agota en la razón epistémica y en la crítica, los adjetivos, según Ferrater son muy numerosos y no siempre presuponen el mismo sentido de “razón”, entre esos conceptos se encuentran: la razón abstracta, la analítica, concreta, crítica, dialéctica, histórica, instrumental, mecánica e incluso perezosa. Muchas de las cuales están relacionadas con la idea operativa que expresamos anteriormente y en ese sentido trataremos de hacer el vínculo (que no lleva a cabo José Ferrater, puesto que no es su propósito) entre los diversos tipos de razón y nuestro concepto operativo de racionalidad.

Es de aclarar que no se observará en muchas ocasiones una concordancia perfecta, ni una relación de sinonimia, aunque si puede establecerse, en la mayoría de los conceptos de razón una línea de continuidad con el concepto operativo de racionalidad que fue ensayado previamente, aludiendo a una metáfora, podemos suponer que constituyen conjuntos “borrosos” que no tienen fronteras muy precisas, sino un núcleo “duro”, bien definido de casos sobre los cuales recae de una manera casi indubitable la descripción hecha en la definición concreta, mientras que hacia el exterior de dicho núcleo, hay una frontera muy imprecisa, donde los ejemplos bien pueden pertenecer a uno o a otro de los conceptos.

Los conceptos de razón son:

Razón abstracta, es considerada como aquella razón que utiliza modelos constituidos por objetos abstractos, ya sean de carácter lógico o matemático.³⁵

Este tipo de razón se puede relacionar con el tercer elemento del concepto operativo, el aspecto de “construcción de conocimientos nuevos a partir de conocimientos previos, suponiendo que esa construcción es posible gracias a que se tiene una facultad diferencial <respecto del resto de los animales>”, de tal manera que la utilización de modelos abstractos, lógico-matemáticos (o lógico o matemáticos) es simplemente una manifestación de la esa “facultad” materializada en un producto de conocimiento.

Razón analítica. Las operaciones de distinción, clasificación, deducción, descomposición de un todo en su parte y la semejanza se consideran como analíticas, “suele darse el nombre de razón analítica, no sólo a una en virtud de la cual se ejecutan tales operaciones, sino a una que otorga a ellas considerable importancia. La razón analítica

³⁴ Idem.

³⁵ Cf FERRATER, op cit t Q-Z p 3009.

tiende a usar esos modelos formados por objetos abstractos y en este sentido hay estrechas relaciones entre razón analítica y abstracta...”³⁶

Las operaciones que configuran este tipo de razón, las cuales se pueden considerar de manera aislada o de manera conjunta (algunas o todas a la vez) para configurar la razón analítica, son el producto de la facultad-potencialidad antes mencionada. Gracias a que se posee tal facultad-potencialidad es posible que el ser humano cree conocimientos nuevos a partir de conocimientos previos y que estos revistan la forma de clasificación, separación, distinción o descomposición.

Razón concreta. El modo “concreto” de dar cuenta de las realidades ha sido llamado razón concreta, aunque no siempre está claro que es lo que se entiende por este término, Ferrater señala que “puede consistir en gran parte en descripciones, pero las meras descripciones no bastan para dar razón de ello. Se supone entonces que se trata de descripciones que remiten una a la otra en forma más o menos sistemática. En tal caso, la razón concreta, puede dar lugar a lo que sea calificado como “razón narrativa”. De algún modo, la razón histórica y la razón vital son concretas, o se proporcionan criterios más detallados que los que se mencionan cuando se habla pura y simplemente de este último tipo de razón.”³⁷

La razón concreta recae directamente sobre la enumeración de las características de un objeto de conocimiento, operación que al parecer resulta más sencilla cuando se hace sobre “cosas”. El requisito que establece Ferrater para este tipo de razón (es decir para calificar a un conocimiento humano como “concreto”) es que las descripciones no sean enumeraciones desvinculadas entre sí, sino que se encuentren estrechamente ligadas.

De nuevo, la razón concreta es una expresión de la posibilidad de construir conocimientos nuevos a partir de conocimientos previos. Puede objetarse que al hacer una descripción no se está agregando nada al conocimiento acerca del objeto, puesto que las características mencionadas se encuentran “a la vista” de todos los sujetos cognoscentes, sin embargo, el propio proceso de enumerar características y tratar de darle una sistematización implica un conocimiento adicional acerca del objeto de conocimiento, de tal manera que la objeción no sería válida.

Razón crítica. Se ha llamado de esta forma al tipo de razón de que se ha valido Kant para examinar (críticamente) la razón. La razón se critica a sí misma, esto es, critica sus supuestos. Por eso la actitud filosófica correspondiente se ha calificado de criticismo. Se ha llamado asimismo razón crítica a la razón analítica en cuanto que consiste en buena parte en un examen crítico de conceptos, de expresiones lingüísticas, o símbolos, o de las tres cosas al mismo tiempo. Señala Ferrater que otro de los sentidos que tiene el término “razón crítica”, alude a la forma de razón adoptada por los filósofos que han desarrollado el racionalismo crítico, como por ejemplo, Karl Popper y Hans Albert. El tipo de razón de que se han valido los pensadores que han elaborado la teoría crítica también ha sido denominada como “razón crítica. La conclusión de Ferrater respecto de este término, es que ha sido utilizado en tantos contextos que ha terminado por no tener un significado preciso.”³⁸

³⁶ Idem,

³⁷ Idem.

³⁸ Idem.

La razón crítica puede comprenderse de igual manera como un producto derivado de la cualidad especial que tiene el ser humano y que se manifiesta con la construcción de conocimientos nuevos a partir de conocimientos previos. Lo especial de este tipo de razón es que muy frecuentemente recae sobre el propio proceso de conocimiento y sobre la validez del conocimiento obtenido. Haciendo un parangón con el doble adjetivo de nuestra especie “sapiens sapiens” que indica a un sujeto que es doblemente sabio o que “sabe que sabe”, en el caso de la razón crítica, es una razón que revisa los fundamentos del conocimiento que se está obteniendo.

Aunque no se agota ahí la actividad de la razón crítica, sino que somete a examen a la propia razón, incluso a sí misma. Es quizá uno de los tipos de razón que llevan al extremo las cualidades del razonamiento.

Razón dialéctica. Se llamaba así a un tipo de razón desarrollado por Hegel, Marx y otros autores como Jean-Paul Sartre. Ferrater dice que uno de los usos más conocidos de este término es utilizado por Sartre, quien asume la tarea de examinar el límite, la validez y la extensión de la razón dialéctica, no se trata, de una crítica de la razón dialéctica por una razón “supradialéctica” o por otro tipo de razón, ya que en realidad la única razón que puede criticar a la razón dialéctica es la misma razón dialéctica, es decir, “hay que dejar la razón dialéctica que se funde y se desarrolle como libre crítica de sí misma al mismo tiempo que como movimiento de la historia del conocimiento”.³⁹

De acuerdo con el propio Sartre “la razón dialéctica no es ni razón constituyente ni razón constituida; es la razón constituyéndose en el mundo y por él, disolviendo en ella las razones por para constituir otras nuevas que a su vez supera y disuelve”.⁴⁰

A diferencia de los anteriores tipos de razón, en este existe un problema debido los diferentes contextos en los cuales se ha utilizado el término, en la razón dialéctica, el problema consiste en su cercanía con la razón analítica, de tal manera que varios de los autores solicitados por el propio Ferrater, critican la existencia y la aplicación del término “razón dialéctica”, por ejemplo Raymond Ruyer dice que el concepto de “razón clásica” explica de una mejor forma (que la razón dialéctica) las normas las cuales ajustan los hechos dentro de ciertos modelos, ya que la razón (clásica en contraposición con la dialéctica), puede comprender la novedad y el devenir históricos, que no consiste simplemente en una facultad absoluta, sino en la posibilidad de dar cuenta de los hechos a través de un “sobrevuelo” y mediante la formación de “campos matriciales”.

En otras palabras, el constante proceso de cambio que se trata explicar desde la razón dialéctica, es mejor explicado, de acuerdo con los autores citados por Ferrater, por la razón “analítica”. En una crítica menos fuerte, Levi-Strauss dice que no hay oposición absoluta entre la razón dialéctica y la analítica, incluso, las identifica “la razón dialéctica no es sino la razón analítica en cuanto se corrige a sí misma; si se quiere, la razón dialéctica es la razón analítica en marcha”.⁴¹

Siguiendo con la idea de Levi-Strauss, el concepto de razón dialéctica es igualmente una aplicación muy específica de la razón “clásica” (como la denomina Ferrater) o de la razón analítica, ubicada quizá en el plano diacrónico y vista como línea de continuidad y con una intención global. La operación es netamente filosófica, empleando una metáfora,

³⁹ Idem

⁴⁰ Idem

⁴¹ Idem

en el sentido de dar un paso hacia atrás para ver el bosque por entero y no solamente un árbol en lo individual o un conjunto de árboles con sus características muy particulares. De una forma similar, en la razón dialéctica trata de verse al conocimiento (a la naturaleza y al universo mismo) como un todo donde es posible establecer principios que nos ayuden a comprender el desarrollo del todo, incluyendo por supuesto a la misma razón.

La forma de operar de la razón dialéctica, de acuerdo con la idea antes mencionada de Levi-Strauss es muy similar al de la razón analítica y al de la razón crítica, son especies de la razón en general que tienen entre sus funciones discernir cómo se da el proceso de conocimiento y además, tiene la pretensión de establecer principios que nos ayuden a “construir” de la mejor forma los conocimientos nuevos. La línea de continuidad que se puede establecer con nuestro concepto operativo es que, la razón dialéctica constituye también la expresión de la facultad-potencialidad del ser humano que le permite construir conocimientos a partir de conocimientos previos.

Razón histórica. Este concepto está dedicado a la noción de conciencia histórica de los esfuerzos realizados con el fin de conceptualizar la conciencia. Varios autores han ocupado del razón histórica como las “superación histórica del relativismo histórico”.

Dice Ferrater que Alois Dempf considera la razón histórica como “una de las cuatro formas fundamentales de la razón, junto a la razón teórica, la razón práctica y la razón poética. La razón teórica se ocupó del orden del universo; la razón práctica, de la ley eterna (moral), la razón poética, de la imagen del mundo; la razón histórica, de la ley temporal. La razón histórica se va desplegando en el curso de la evolución temporal, de modo que hay una serie de “edades mundiales”. La razón histórica se va manifestando en “la filosofía ingenua del tiempo”, en la concepción simbólica de la vida humana, etcétera. En su plenitud, la razón histórica comprende, una concepción de Dios, una del hombre y una del mundo.”⁴²

La razón histórica por su parte, da cuenta del desarrollo de lo humano o de lo específicamente humano, lo más cercano al hombre como entidad concreta que se desenvuelve en un plano de espacio y tiempo, dado que los objetos de la razón teórica, práctica y poética se refieren no al ser humano en específico, sino a procesos-productos desarrollados por el ser humano (por ejemplo, las explicaciones del hombre que lo tratan de situar en algún punto del universo y en algún lugar respecto del resto de los seres vivos o inanimados que cohabitan con él <razón teórica>; de los principios <eternos⁴³> que rigen o deben regir el comportamiento del ser humano y que le permiten desenvolverse en el medio, ya sea social o natural, en el caso de la razón práctica definida por Dempf, y finalmente, la razón poética, que aludiría al conjunto de imágenes que son susceptibles de ser formuladas por el ser humano acerca del mundo).

Obviamente la razón histórica, en su formulación por Dempf deriva también del uso de las facultades especiales del ser humano, hasta el momento no hemos sido capaces de discernir si en verdad el resto de los seres vivos, desde los más simples (de acuerdo con nuestras clasificaciones taxonómicas) hasta los más complejos, incluyendo en este caso a los primates superiores que son capaces de tener conciencia global (holística) del papel que desempeñan en su entorno y no solamente su papel en el presente, sino el papel que han desempeñado a lo largo del tiempo, si hay alguna dirección en los cambios que ha tenido su especie o en qué medida los han ayudado o perjudicado para sobrevivir en el entorno.

⁴² Idem.

⁴³ Puntualizando este hecho, sin conceder la validez del mismo.

Razón instrumental. Muy frecuentemente se hace la distinción entre la racionalidad de los fines y la racionalidad de los medios, esta última es denominada también “razón instrumental” generalmente se alude a un tipo de razón que se encuentra el servicio de otra que se considera como principal, es decir es una razón subordinada a una sustantiva, “en principio, parece que la razón instrumental es un “saber cómo”, a diferencia de un “saber que”, pero, en la medida en que un saber “cómo” sea un conocimiento apropiado y no meramente subordinada, cabe descartar la razón instrumental como insuficiente”.⁴⁴
PPPPPP

La razón instrumental denota una reflexión muy acuciosa sobre la relación entre los fines propuestos y los medios, se puede relacionarse específicamente con la preparación para la acción humana, y deriva por supuesto de la facultad-potencialidad que tiene el ser humano, incluso está enfatizando el salto de la potencialidad a la acción, no una acción de carácter reactiva, casi mecánica de estímulo-respuesta, sino de una acción que se lleva a cabo solamente una vez que se han valorado los fines que se pretenden realizar con la acción y los medios que se están empleando para su consecución. De nuevo, la razón instrumental deriva de las cualidades racionalidades del ser humano.

Razón mecánica. Algunos autores han distinguido entre razón mecánica y razón dialéctica. “El concepto de razón se encuentra en el modo de pensar mecanicista, según el cual la máquina como objeto y la mecánica como rama de la física constituyen el modelo de explicación racional de la realidad. La razón mecánica es, según esto, una razón que procede por partes componentes que se articula en el conjunto, a diferencia de la razón dialéctica, que parte de un conjunto por lo que se ha llamado <totalización>.”⁴⁵

La descripción de Ferrater en el caso de la razón mecánica parece un tanto ambigua, se puede interpretar de una manera sencilla y de una compleja. Desde el primer enfoque, la razón mecánica simplemente consideraría que hay una relación directa entre causa y efecto, lo cual nos llevaría a la posibilidad de construir, como esquemas explicativos, cadenas de causalidad donde una cosa es antecedente de otra cosa (un hecho es antecedente de otro hecho; un conocimiento es antecedente de otro conocimiento, etc.) y quizá la posibilidad de construir sistemas explicativos lineales, donde, dado a un punto de partida, llegaremos forzosamente a otro punto. Mientras que la explicación compleja es mucho más “sistémica”, donde las conexiones no siempre son lineales, existen causas, factores, coacusas y cofactores que sugieren la construcción no solamente de sistemas lineales como esquemas de explicación de los hechos, sino también, sistemas no-lineales (o estocásticos) que permiten suponer y explicar la aparición de fuertes desviaciones entre los puntos de partida y los puntos de llegada de los procesos.

La razón mecánica, hace suponer que corresponde a un tiempo muy específico de la filosofía de la ciencia, cuando la máquina era la culminación de los ingenios creados por el ser humano y el funcionamiento de las mismas, aún de las más complicadas, era posible de ser visualizada a través del sentido de la vista. En la actualidad el ser humano ha creado implementos más complejos cuya vinculación con las máquinas que tienen piezas móviles es prácticamente una metáfora más o menos forzada.

⁴⁴ Ibidem p 3010

⁴⁵ idem.

A pesar de estas objeciones, la razón mecánica concuerda con nuestro concepto operativo, finalmente es el resultado de un proceso de creación de conocimientos nuevos a partir de otros previos y es susceptible de ser comparada con otros tipos de razón.

Razón perezosa. Es un tipo de razón conceptuada desde los griegos y que pasó a la lengua latina como “*ignava ratio*”, que consisten suspender toda investigación por estimar que esto es inútil y no puede descubrir nada que no se conozca ya. Asume varias formas “una de estas, proclama que no vale la pena buscar nada porque cuando se sabe lo que se busca, y entonces no puede hablarse de buscarlo, o se sabe lo que se busca, y entonces es inútil buscarlo. En otra forma se proclama que, puesto que todos los acontecimientos están determinados, no vale la pena ni buscar nada ni siquiera hacer nada, pues búsquese lo que se busque, o hágase lo que se haga, acontecerá lo que tiene que acontecer.”⁴⁶

Kant también hace mención de una razón perezosa, entendiéndolo por ésta, la suspensión del proceso de investigación en virtud de que se considera que la investigación ya está terminada, esto sucede, de nuevo según Kant, cuando se usan las ideas trascendentales como ideas constitutivas en lugar de usarlas como ideas regulativas.

Añade Ferrater “De un modo más general puede hablarse de “razón perezosa” para referirse a formas de pensar tales como las siguientes: la que consiste en resolver, o pretender resolver los problemas por medio de un principio que los da por resueltos; la que consiste en resolver, o pretender resolver problemas declarándolos como problemas “falsos”, problemas “aparentes” o “pseudoproblemas”. La que consiste en adoptar principios o tesis ad hoc; la que consiste en adoptar principios demasiado generales que lo explican todo justamente porque no explican nada; la que consiste en huir de la realidad, la cual es demasiado <resistente>”.⁴⁷

La razón perezosa tiene dos elementos muy importantes, en primer lugar, puede constituir un atajo en el proceso de conocimiento (que forma parte del raciocinio), cuando se considera que se puede prever el resultado del proceso de investigación y entonces se suspende la continuación del proceso, esto podría considerarse como un “uso instrumental de la razón perezosa”. Hay un uso radical de la razón perezosa en el momento en el que se suspende de plano el proceso de conocimiento, dado que se considera que no es posible obtener ningún resultado del propio proceso de conocimiento, otra derivación de esa “razón perezosa absoluta” tiene consecuencias que la ubican en los linderos con el determinismo, un determinismo metafísico (no ubicable como el determinismo biológico que por ejemplo establece como causa de los comportamientos humanos a los factores hormonales o a los aspectos genéticos) cuya asunción tiene como consecuencia que se opte por dejar de conocer o en su caso, por dejar de actuar (y en este sentido se relaciona <de manera negativa> con la razón práctica y con la instrumental.

Como se puede observar los llamados tipos de la razón, solamente son modalidades especiales de la razón humana como facultad-potencialidad y como producto muy concreto que consiste en la elaboración de conocimientos nuevos a partir de conocimientos previos. Reitero la idea expresada al inicio de este inciso, entre los diversos tipos de razón no hay fronteras muy claras (quizá a excepción de la denominada “razón perezosa”) entre ellos, solamente un núcleo “duro” relativamente claro e indubitable y un conjunto de ejemplos más o menos borrosos que se confunden con otros tipos de razones.

⁴⁶ Idem.

⁴⁷ Idem.

Para concluir se abordará la clasificación de la razón de Mario Bunge:

Racionalidad evaluativa: que trata acerca de los fines que son realizables y que merecen ser perseguidos porque les asignamos un valor. Trata también de la elección de valores.

Racionalidad ontológica: requiere la adopción de una visión del mundo compatible con la ciencia y la tecnología disponibles.

Racionalidad epistemológica: requiere que las teorías que se acepten tengan apoyo empírico y que se eviten las conjeturas que sean incompatibles con el cuerpo de conocimiento científico y tecnológico aceptado por medio de buenas razones.

Racionalidad metodológica: requiere que la aceptación de creencias se haga después de una crítica cuidadosa y sólo cuando exista una adecuada justificación, es decir, pruebas o evidencia favorable, y que no existen razones suficientemente poderosas como para abandonar la creencia en cuestión; asimismo exige que la aceptación de creencias esté basada en normas y reglas que tengan alguna garantía, aunque también ellas sean revisables.

Racionalidad lógica: exige evitar las contradicciones.⁴⁸

A las tradicionales categorías de racionalidad epistémica y epistemología práctica, Mario Bunge añade cuatro categorías adicionales, aunque de hecho no considera a la racionalidad o razón práctica; sin embargo, esa racionalidad práctica se puede incluir dentro de lo que Bunge denomina “racionalidad evaluativa”. Respecto de la ontológica, tiene también contacto con la práctica y con la racionalidad epistémica, puesto que de acuerdo con Bunge tendría que ver con una visión del mundo compatible con la ciencia y la tecnología disponibles. Hecho que en nuestra consideración acerca a la clasificación de Bunge con los ideales del positivismo enunciado por Augusto Comte, sobre todo con la idea de que se está transitando por una serie de etapas de desarrollo de las sociedades humanas, una de las cuales se caracterizaría por la asunción de las explicaciones formuladas desde la ciencia (la etapa positiva).

Respecto de la racionalidad metodológica, en la terminología de Bunge, se refiere a lo que Ferrater conceptúa como “razón crítica”: desde la filosofía exige que los conocimientos sean aceptados sólo si se haya revisado el proceso de construcción del conocimiento nuevo.

La razón lógica, puede ser comprendida como el uso de los métodos de validación formal de conocimientos elaborados desde la lógica o simplemente como la exigencia de una coherencia mínima interna entre los conocimientos.

En el primer sentido se convierte prácticamente en un requisito de procedibilidad para la aceptación de conocimientos nuevos o de sustitución de conocimientos viejos por otros novedosos; mientras que en el segundo de los sentidos se puede considerar como un sinónimo de “logicidad”.

Finalmente se aludirá a la idea de Max Weber acerca de la racionalidad.

Max Weber en *Economía y Sociedad* usa un concepto de racionalidad que tiene que ver con su concepto fundamental de “acción social”, por acción social debe entenderse “una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. La

⁴⁸ OLIVÉ, op cit (El bien, el mal y la razón) p 154..

acción social, por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo.”⁴⁹

El sentido de la acción es una idea central en la teoría weberiana y para explicarla más ampliamente contrasta la acción humana (conducta con sentido asumido subjetivamente) con el de comportamiento reactivo que no está unido a un sentido subjetivo, aunque reconoce de entrada que los límites entre ambos son “elásticos”:

“Una parte muy importante de los modos de conducta de interés para la sociología, especialmente la acción puramente tradicional, se halla en la frontera entre ambos. Una acción con sentido, es decir, comprensible, no se da en muchos casos de procesos psicofísicos, y en otros, sólo existe para los especialistas; los procesos místicos, no comunicables adecuadamente por medio de la palabra, no pueden ser comprendidos con plenitud por los que no son accesibles a ese tipo de experiencias.”⁵⁰

Reiteramos en el planteamiento de Weber la idea de los conjuntos borrosos, los conceptos de acción social y el comportamiento reactivo tendrían dos núcleos duros constituidos por una serie de casos que se pueden calificar de manera indubitable y una zona en la cual, la delimitación de la naturaleza del hecho es más bien “indecidible”.

Weber utiliza el adjetivo de racional y racionalidad como una forma de calificar al comportamiento humano y construir su concepto de “acción social”, ésta es una conducta que tiene sentido subjetivamente, pero además, al momento de ser interpretada, ofrece un determinado tipo de evidencia, la cual puede ser de dos tipos: racional o endopática:

“En el dominio de la acción es racionalmente evidente, ante todo, lo que de su “conexión de sentido” se comprende intelectualmente de un modo diáfano y exhaustivo. Y hay evidencia endopática de la acción cuando se revive plenamente la “conexión de sentimientos” que se vivió en ella.”⁵¹

La comprensión racional de la acción humana es completa, de acuerdo con Weber, cuando se comprende a través de elementos endopáticos es menos completa, la evidencia no es tan contundente y finalmente, interpretando a contrario sensu la idea de Weber, sino se puede comprender de ninguna de las formas antes mencionadas, será irracional.

El uso del término racional y racionalidad con Weber es muy similar a lo anteriormente analizado con Ferrater, Bunge y Olivé, está ligado en algunos aspectos a la idea de la razón práctica, aquella que se sirve para la orientación de la conducta humana y que conlleva el establecimiento de determinados fines para la conducta. De aquí hay un paso para entrar en la razón instrumental, donde se buscan los mejores medios para alcanzar los fines propuestos. Dice Weber:

“La acción social, puede ser:

- 1) Racional con arreglo a fines: determinada por expectativas en el comportamiento tanto de objetos del mundo exterior como de otros hombres, y utilizando esas expectativas como “condiciones” o “medios” para el logro de fines propios racionalmente sopesados y perseguidos;
- 2) Racional con arreglo a valores: determinada por la creencia consciente en el valor – ético, estético, religiosos o de cualquier otra forma como se le interprete- propio y

⁴⁹ WEBER, Max Max. *Economía y sociedad*. Esbozo de sociología comprensiva, (trad. José Medina Echavarría y otros), 2ª ed., FCE, México, 1983, p 5.

⁵⁰ *Ibidem* p 6.

⁵¹ *Idem*.

absoluto de una determinada conducta, sin relación alguna con el resultado, o sea puramente en méritos de ese valor.

3) Afectiva, determinada por afectos y estados sentimentales actuales, y

4) Tradicional: determinada por una costumbre arraigada.⁵²

La racionalidad opera sólo en los dos primeros casos, en el tercero disminuye sensiblemente y en el cuarto hay una proporción menor, Añade Weber:

“Actúa estrictamente de un modo racional con arreglo a valores quien, sin consideración a las consecuencias previsibles, obra en servicio de sus convicciones sobre lo que el deber, la dignidad, la belleza, la sapiencia religiosa, la piedad o la trascendencia de una “causa”, cualquiera que sea su género, parecen ordenarle. Una acción racional con arreglo a valores es siempre (en el sentido de nuestra terminología) una acción según “mandatos” o de acuerdo con “exigencias” que el actor cree dirigidos a él (y frente a los cuales el actor se cree obligado) [...]”⁵³

Por otra parte, la racionalidad con arreglo a fines es explicada así por Weber:

“Actúa racionalmente con arreglo a fines quien oriente su acción al fin, medios y consecuencias implicadas en ella y para lo cual sopesa racionalmente los medios con los fines, los fines con las consecuencias implicadas y los diferentes fines posibles entre sí; en todo caso, pues, quien no actúe ni afectivamente (...) ni con arreglo a la tradición. Por su parte, la decisión entre los distintos fines y consecuencias concurrentes y en conflicto puede ser racional con arreglo a valores; en cuyo caso la acción es racional con arreglo a fines sólo en los medios. O bien el actor, sin orientación racional alguna por valores en forma de “mandatos” o “exigencias”, puede aceptar esos fines concurrentes y en conflicto en su simple calidad de deseos subjetivos en una escala de urgencias (...), orientado por ella su acción, de tal manera que, en lo posible, queden satisfechos en el orden de esa escala (principio de la utilidad marginal). La orientación racional con arreglo a valores puede, pues, estar en relación muy diversa con respecto a la racional con arreglo a fines. Desde la perspectiva de esta última, la primera es siempre irracional, acentuándose tal carácter a medida que el valor que la mueve se eleve a la significación de absoluto, porque la reflexión sobre las consecuencias de la acción es tanto menor cuanto mayor sea la atención concedida al valor propio del acto en su carácter absoluto. Absoluta racionalidad en la acción con arreglo a fines es un caso límite, de carácter esencialmente constructivo.”⁵⁴

La racionalidad de la conducta humana, específicamente los conceptos descritos anteriormente (racionalidad orientada a los fines y la orientada a los valores) se entiende estrictamente para efectos de su concepto de “acción social”⁵⁵. A pesar de ese uso tan específico de la racionalidad, su idea no se contradice con las ideas antes citadas acerca de la racionalidad. Tiene, en cierto modo una relación muy estrecha con la racionalidad práctica y por supuesto, con la racionalidad entendida como una facultad-potencialidad que se expresa a través de un producto que consiste en un conocimiento nuevo a partir de un conocimiento previo.

⁵² Ibidem p 20.

⁵³ Ibidem p 21.

⁵⁴ Idem.

⁵⁵ Al respecto cf RITZER, George. Teoría sociológica clásica (trad. María Teresa Casado Rodríguez), MacGraw Hill, Santafé de Bogotá, 2001, p 293.

1.5 La racionalidad desde diversas disciplinas

Solamente para concluir la idea acerca de la complejidad que implica el referirse al razonamiento y a la racionalidad, se revisará la multiplicidad de sentidos desde los cuales se puede abordar, hacemos nuestro el comentario irónico de John R. Saul “sin importar cómo definamos a la razón, siempre habrá alguien que nos dirá que significa otra cosa” aunque generalmente se coincide en que constituye la esencia de nuestra civilización.⁵⁶

Abordaré sucesivamente el sentido de la racionalidad desde tres disciplinas básicas, la filosofía, la psicología y la sociología, con un apunte crítico desde las ciencias cognitivas, una constante es que desde algunas de las disciplinas que utilizan el concepto de razón/racionalidad se alude a una función superior del pensamiento, que constituye una facultad que distingue al ser humano de otros seres.

Desde la filosofía

Una de las distinciones más importantes que se hacen en la filosofía respecto de la razón y la racionalidad separa la racionalidad epistémica de la práctica, hecho que hemos analizado en el inciso anterior, de tal modo que en el presente obviaremos tal distinción.

José Ferrater Mora menciona cuatro sentidos generales:

- Como la facultad atribuida al ser humano y que lo distingue de otros animales, la cual se entiende como la capacidad de alcanzar un conocimiento de los universales.
- Como una proporción matemática o cuantitativa.
- Como equivalente al fundamento (explica porque algo es de una manera específica y no de otra), y
- Como un decir.⁵⁷

De estos sentidos, Ferrater indica que los más usados son razón como facultad exclusiva del ser humano y razón como principio de explicación de realidades.

Específicamente en un sentido epistemológico (concibiendo de manera provisional que la epistemología es la parte de la filosofía que trata acerca de la teoría del conocimiento –en sentido general- o la filosofía del conocimiento verdadero –o que implica la verdad-, en ambos casos⁵⁸), la razón se define como facultad humana decisiva, capaz de diferenciar al hombre de los demás seres vivos.

Muñoz y Velarde ligan el concepto de razón al de racionalidad y consideran que ésta es un “logos normalizado” es decir “un conjunto abierto de normas rectoras de la producción y reproducción de los medios necesarios para hacer posible la vida humana sobre la tierra”⁵⁹

Esta idea de Muñoz y Velarde tiene que ver con el sentido que Mario Bunge le da a la epistemología: la filosofía como ciencia de la ciencia, porque permite establecer un procedimiento seguro para alcanzar la verdad.

Desde la lógica

En el aspecto lógico, más que hablar de la razón, se puede mencionar al razonamiento y este alude a uno de los tres tipos de pensamiento: concepto, juicio y razonamiento; el cual

⁵⁶ SAUL, John R. Diccionario del que duda, p 287.

⁵⁷ Ferrater Mora, op cit p 2989 y ss.

⁵⁸ Cf Muñoz-Velarde, 2000, p 203

⁵⁹ ibidem p 481.

consiste en la obtención de un conocimiento nuevo a partir de conocimientos previos o en el acto mental de pasar de una verdad sabida a una ignorada⁶⁰.

El razonamiento incluye como temas, en el ámbito de la lógica, el estudio de la deducción y de la inducción, así como de subtemas como las inferencias, los silogismos y la analogía, que se consideran como formas de construcción del conocimiento. Incluso, abarca los fallos del razonamiento, los sofismas y las falacias

Reiterando una idea expresada anteriormente, aun cuando la lógica se refiere al proceso de construcción formal –formalmente correcto- del conocimiento, esto se relaciona estrechamente con la facultad de discernir; la lógica se concibe como una de las herramientas más importantes para la construcción de conocimientos nuevos, no desde un enfoque “psicológico”, sino estrictamente formal⁶¹.

Desde la sociología

En el ámbito de la sociología no suele construirse un concepto operativo de “razón” o de “racionalidad” específicos (salvo en la teoría de Max Weber), se toma en el sentido de facultad exclusiva del ser humano de discernimiento, de construcción del conocimiento y de posibilidad de optar entre varias posibilidades de acción.

Adicionalmente se “extiende” el sentido del término de racionalidad a explicaciones de economía y sociedad muy concretas, por ejemplo cuando se habla de racionalización en el contexto de la teoría de Max Weber⁶² y alude, según Neus Campos al “proceso por medio del cual una sociedad <tradicional> pasa a ser una sociedad moderna”⁶³.

Racionalidad y racionalización estaría estrechamente vinculados, en el primer sentido se habla del proceso hacia la razón en todos los ámbitos de la sociedad, y la “racionalidad” aludiría –según Campillo- “al control y normatividad de la acción y el conocimiento por un sistema coherente de ideas”⁶⁴.

⁶⁰ Cf al respecto GUTIÉRREZ SÁENZ, Raúl. *Lógica, Esfinge*, 2000, p 61. uno de los textos más utilizados en nuestro país para iniciar el estudio de la lógica, y VERNEUX, Roger. *Introducción general y lógica* (trad. Josep A. Pombo), Herder, 1989, p 123.

⁶¹ En este sentido Carlos Alchourrón señala que es más plausible aquella definición de la lógica que la caracteriza como una disciplina normativa que prescribe cómo se debe pensar (argumentar, inferir) para hacerlo de manera correcta, es decir, no describe como los seres humanos argumentan (desde el ángulo naturalista, eso es objetivo de la psicología general o de la psicología cognitiva o de otras ciencias cognitivas como la neurobiología), sino que lleva a cabo un control de calidad en relación con la actividad argumentativa. Cf Carlos Alchourrón “Concepciones de la lógica” en ALCHOURRÓN, Carlos E., MENDEZ, José M. Y ORAYEN, Raúl. *Lógica*, Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía núm 7, Ed. Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científica, Madrid, 1995, p 14

⁶² Max Weber menciona que existen en las sociedades tres modelos de dominación, entendiéndolo por “dominación” a la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado para mandatos específicos. El fundamento de esos modelos de dominación puede ser de tres tipos: racional, tradicional o carismático, dependiendo de donde descansa la dominación. En el primer caso, lo hace en la creencia en la legalidad de ordenaciones instituidas y del derecho de mando de quien ejerce la autoridad; en el caso de la dominación tradicional, descansa en la creencia cotidiana en la santidad de las tradiciones que rigieron desde tiempos lejanos y en la legitimidad de los señalados por esa tradición para ejercer la autoridad; finalmente, la dominación carismática se ejerce a través de la entrega extraordinaria a la ejemplaridad de una persona y a las ordenaciones creadas por ella. La forma predominante en las sociedades modernas es la dominación racional Cf WEBER, op cit 170-172.

⁶³ BOLADERAS, Margarita y CAMPOS, Neus. *Filosofía social*, Ed síntesis, Madrid, 2001, p 136.

⁶⁴ *Ibidem* p 137.

Este contexto refuerza la idea de la “racionalidad” como una de las facultades exclusivas del ser humano que lo distinguen de otros seres. Si en el ámbito filosófico se habla de esa facultad casi en una dimensión antropológica, ubicable en un ámbito abstracto o en un nivel individual; la aplicación en el ámbito sociológico puede tratar de explicar a la racionalidad como una tendencia de los grupos sociales o de desarrollo de las sociedades.

Esta idea de racionalidad (socioeconómica en Weber) tiene relación con el discernimiento (como atributo general de la racionalidad): si en una sociedad la acción humana está sujeta al control y normatividad y parte de la existencia y conocimiento de un sistema coherente de ideas, ello significa la concomitante reducción del contenido irracional de la conducta humana (en las sociedades humanas la conducta se estructura a partir del respeto de normas y controles institucionales previamente determinados por la propia sociedad, el ser humano cuando se “inserta” en la sociedad, encuentra que ésta ya tiene una estructuración y un sistema de reglas que norman las diversas actividades humanas, que establecen límites, privilegios y obligaciones).

Desde la psicología

La psicología es una ciencia que admite múltiples dimensiones, se puede definir como la ciencia que se encarga de estudiar al ...; sin embargo desde un enfoque conductista, se puede definir como “el estudio científico de la conducta y sus causas”⁶⁵. En este sentido (y bajo el contexto de esa orientación psicológica) uno de los temas más importantes que aborda la ciencia de la conducta es el aprendizaje, entendido como “un cambio potencial debido a la experiencia”⁶⁶, esta definición relativamente ambigua es aclarada por Smith y Sarason como “saber cómo” y “hacer” e indican que a pesar de la complejidad de los actos humanos que supone se pueden reducir a tres principios básicos: condicionamiento clásico, condicionamiento instrumental u operante y aprendizaje observacional.⁶⁷

El propósito de la psicología sería descubrir cómo el sujeto “aprende”, y para ello, al menos en la orientación del conductismo se enfoca solamente a observar lo cuantificable: la conducta humana, hecho a partir del cual se pretende fincar la científicidad de la psicología.

Aunque el propósito de la psicología es muy diferente al de la lógica formal, podemos considerar que ambas abordan desde diferentes ángulos al proceso de construcción de conocimientos nuevos. La lógica asume como tarea la revisión y calificación de los argumentos construidos por el ser humano, que se ajusten a determinadas “reglas” para ser considerados como “correctos”, mientras que la psicología se enfoca específicamente a la explicación de cómo se produce el razonamiento, la construcción de conocimientos nuevos a partir de conocimientos previos.

Apunte crítico desde las ciencias cognitivas

Las Ciencias cognitivas constituyen una intersección interdisciplinaria que tiene como objetivo desentrañar el funcionamiento real de la mente o traducir el conocimiento explorado por la filosofía durante siglos acerca de la mente, al conocimiento de las ciencias naturales, psicología cognitiva y neurología. Señala Kandel:

⁶⁵ SMITH, Ronald E., SARASON, Irving G. y SARASON, Barbara. *Psicología*. Fronteras de la conducta, trad. José Carmen Pecina, 2ª ed., Harla, 1993, p 4

⁶⁶ *Ibidem* p 227.

⁶⁷ *Idem*.

“El cometido de la neurociencia es comprender los procesos mentales merced a los cuales percibimos, actuamos, aprendemos y recordamos... la neurociencia trata de conectar las moléculas y la mente, es decir, cómo las proteínas responsables de las actividades de las neuronas individuales se relacionan con la complejidad de los procesos mentales”.⁶⁸

Esta intención, –considerada por algunos autores como “pretensión ilusa” es asumida con reservas por Freire, quien considera que las ciencias naturales todavía no están en condición de explicar desde el funcionamiento del cerebro, las funciones atribuidas a la mente por la filosofía. Por lo tanto, es pronto para pensar que los cuestionamientos y respuestas que han sido elaboradas por la especulación filosófica (gnoseología y epistemología) pueden ser explicadas en su totalidad desde las ciencias de la mente⁶⁹.

Martínez-Freire considera que desde la perspectiva “materialista” todavía no es posible explicar por entero lo que implica la “mente”, y mucho menos es reductible la psicología (como estudio de la mente) a lo biológico. Critica a Paul Churchland quien defiende la idea de que cuando la neurociencia haya madurado y se haya establecido la superioridad de su estructura, concebiremos de otra manera nuestras actividades internas:

“Nuestras explicaciones de la conducta recurrirán a cosas tales como nuestros estados farmacológicos, la actividad neuronal en áreas anatómicas especializadas y cualesquiera otros estados que parezcan relevantes para la nueva teoría.”⁷⁰

Churchland defiende un materialismo metodológico que lleve a cabo una aproximación de abajo hacia arriba al estudio de la mente, es decir que sostiene “la idea básica de que las actividades cognitivas son en última instancia actividades del sistema nervioso, de tal manera que comenzaremos por comprender el comportamiento físico, químico, eléctrico y de desarrollo de las neuronas y en especial de los sistema de neuronas, y luego podremos todo lo que hay que saber acerca de la inteligencia natural.”⁷¹

Respecto de la posibilidad de reducir, e incluso eliminar la psicología a favor de la neurociencia, Martínez-Freire señala no es posible: la doctrina que supone que es posible deducir las leyes de las ciencias de un nivel superior a las del nivel inferior, por ejemplo que la psicología y la sociología sean deducibles de la biología, la química y en última instancia de la física de las partículas elementales no toma en cuenta que “del hecho de que la conducta de un sistema pueda deducirse de su descripción como un sistema de partículas elementales no se sigue que pueda explicarse desde tal descripción”⁷²

⁶⁸ KANDEL, Eric R., SCHWARTZ, James H. y JESSELL, Thomas M. *Principios de neurociencia*, trad Dr. José Luis Agud Aparicio y otros, 4ª ed., McGraw-Hill Interamericana, Madrid, 2001, p 4.

⁶⁹ Pascual F Martínez-Freire menciona de la creación de una “nueva filosofía de la mente”, que desde una perspectiva de la ciencia aborde al estudio de la mente. Expresamente señala que: la nueva filosofía de la mente surge a partir de 1977, cuando se consolidan las ciencias cognitivas, las cuales componen un campo de investigación interdisciplinar cuyo tema aglutinador es el estudio del fenómeno de la cognición (conocimiento como recepción y manipulación de información), tanto en seres humanos como en animales y máquinas. En este estudio se interesan las psicología cognitiva, la ciencia de la inteligencia artificial, la lingüística, la neurociencia, la informática y la lógica. La nueva filosofía de la mente se desarrolla teniendo en cuenta los descubrimiento de las ciencias cognitivas. Cf MARTÍNEZ-FREIRE, Pascual F. *La nueva filosofía de la mente*. Gedisa, Barcelona, 1995, p 17.

⁷⁰ Ibidem p 73.

⁷¹ Ibidem pp 73-74.

⁷² Ibidem p 74.

En resumen, las ciencias cognitivas han abierto un ámbito muy rico de estudio de la mente, el cual, de acuerdo con Martínez-Freire está derivando en una “nueva filosofía” de la mente, que es parcialmente una “filosofía de la psicología cognitiva”, pero que además analiza las aportaciones hechas desde otras ciencias que tienen el mismo objeto de estudio.

Las ciencias cognitivas como una interdisciplina que desde diversos ángulos estudio los hechos de la cognición, están haciendo aportaciones que todavía están por valorarse, sin embargo hasta el momento, siguen abordando muchos de los problemas explorados inicialmente por la filosofía y las disciplinas mencionadas en los párrafos anteriores, y básicamente emplean todavía las categorías y el punto de partida iniciado por la filosofía .

La razón, entendida por muchos filósofos y sistemas filosóficos como un producto de la mente, es analizada por las ciencias cognitivas y algunas de ellas (la neurobiología) pretenden ubicarla a través de procesos fisiológicos. Más que explicar el qué acerca de la racionalidad, en las ciencias cognitivas –incluyendo a la psicología del aprendizaje- se pretende describir el proceso “real” del razonamiento, sus desviaciones y límites.

De esta breve exploración de los sentidos de la racionalidad en otras disciplinas, se deriva que en términos generales el punto de partida de ellas es el sentido (o uno de los sentidos) con el que acuñaron los filósofos el concepto de racionalidad, el cual sigue utilizándose en la actualidad acerca del estudio de la racionalidad (como una especial característica de los seres humanos que los distingue de otros animales), aunque enfaticen determinados aspectos.

1.6 Utilidad de la racionalidad

Se pueden considerar básicamente dos usos de la razón entendida como facultad del ser humano (racionalidad) y como razón constituyente (la razón que se construye):

- a) «La razón se usa para» formular explicaciones –que ayudan a comprender el universo, la naturaleza y al propio ser humano.
- b) «La razón se usa para» justificar la conducta realizada.

Estas opciones se pueden ampliar en un análisis más detallado:

La formulación de explicaciones que ayudan a comprender el universo, simplemente por el afán o placer de desentrañar los misterios constituye a la “racionalidad epistémica”.

Si bien es cierto que uno de los tipos de racionalidad más importantes es la racionalidad epistémica, que en la actualidad muchos filósofos de la ciencia (en particular los que tienen una orientación “positivista”) la identifican plenamente con una “racionalidad científica”, no podemos identificarla así porque hay otros métodos de conocimiento adicionales al hipotético deductivo.

El uso de las explicaciones derivadas de la razón teórica en la acción humana, primordialmente entendida como la adopción de líneas de acción basadas en diferentes opciones morales, constituyen la razón práctica.⁷³

Respecto del segundo de los usos básicos de la razón: la justificación de la conducta realizada, hay dos posibilidades:

La justificación de la conducta realizada a partir de la adopción conciente de una línea de acción. Es decir, la justificación se hace con el pleno conocimiento previo de las posibles consecuencias que puede tener la conducta, y

⁷³ Rolando Tamayo apunta que la racionalidad práctica constituye la aplicación de los conocimientos obtenidos en la racionalidad epistémica a la solución de problemas específicos.

La justificación –a posteriori- de la conducta realizada desde un esquema “irracional”, en este caso la racionalidad se convierte en todo caso en una “racionalización” y justificación de una línea de conducta llevada a cabo sin el requisito de la previa reflexión acerca de las posibles consecuencias (o escenarios) en los cuales se podría ver involucrado el activo.

1.7 Revisión de los alcances del concepto operativo

El concepto operativo estructurado a lo largo de este breve recorrido por algunos de los sentidos que se le dan a los conceptos de razón y racionalidad, constituye el punto de partida para el planteamiento del problema en esta investigación.

Este trabajo trata de dar una respuesta plausible a los siguientes cuestionamientos:

- ¿Qué entendemos por racionalidad?
- ¿Desde donde debemos comprender a la racionalidad?
- ¿Cuáles son los límites de la racionalidad?
- ¿Es racional el derecho?
- ¿Es racional la práctica del derecho?
- ¿Es racional la práctica del derecho en México?
- ¿La práctica educativa es racional?
- ¿Es racional la enseñanza del derecho? (el cuestionamiento puede recaer en forma genérica o específicamente en institución educativa)
- ¿Es factible hacer racional la enseñanza del derecho?
- ¿Es “deseable” darle un contenido más racional al proceso de enseñanza del derecho? y
- ¿Bajo qué modelo educativo?

Creo que el concepto operativo de racionalidad que hemos construido puede darnos la pauta para dar respuestas a los interrogantes. No podemos ignorar desde la academia y desde la docencia jurídica, la crisis que sobre la racionalidad han descrito muchos autores y la cual por supuesto alcanza a la “racionalidad” del derecho. Habrá que discutir si verdaderamente se trata de una crisis generalizada de la razón o simplemente es una crisis de la racionalidad jurídica, que no alcanza, en el momento en que se encuentra, para poder solucionar los problemas que debería, de acuerdo con las expectativas sociales.

1.8. La racionalidad del derecho

El tema de este trabajo de investigación es la racionalidad en la enseñanza del derecho; sin embargo, antes de discurrir en torno de la racionalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en un área muy específica del conocimiento humano, como lo es la jurídica, es pertinente hacer se pregunta ¿es racional en derecho?, la cual por supuesto no tiene una respuesta sencilla, aunque para cualquiera de los operadores del derecho pueda ser evidente la respuesta: el derecho si es racional.

La respuesta debe ser cuidadosamente reflexionada antes de emitir un juicio en uno o en otro sentido, lo primero que se tiene que hacer consiste en aclarar que estamos entendiendo por “racional” y lo segundo, que estamos entendiendo por “derecho”, para evitar falsos problemas, por falsas expectativas en la respuesta.

Una vez que hayamos contestado ambas preguntas, será necesario establecer si en la actualidad la enseñanza del derecho, específicamente nuestro país, tiene la característica de racionalidad. Idealmente, se podemos comprobar o al menos suponer de manera válida que el derecho es de racional en sus manifestaciones más importantes, la enseñanza el derecho

debería revestir una característica similar. Lo desfavorable sería que las circunstancias de la enseñanza del derecho en nuestro país apunten hacia una falta de racionalidad, mientras que la práctica del derecho sea perfectamente racional.

Trataremos en este apartado de ir respondiendo cada uno de los cuestionamientos, empezando por supuesto con el referente a la racionalidad.

Anteriormente definimos a la racionalidad, como un concepto complejo que involucra al menos tres ideas centrales: a) una capacidad exclusiva; b) una potencialidad que puede la especie *homo sapiens sapiens* y c) la posibilidad de construir conocimientos nuevos a partir de conocimientos previos.

En la idea de racionalidad se puede ligar la actividad con el producto y a ambos se les da la misma denominación: “racionalidad”, es decir, a la capacidad y potencialidad del ser humano para poder llevar a cabo la tarea de construir conocimientos nuevos a partir de conocimientos previos se le conoce como “racionalidad”; por otra parte, también se habla de racionalidad como el conjunto de **productos** derivados de lo anterior (de la capacidad-potencialidad y la construcción de conocimientos...), de tal forma que el conjunto de conocimientos científicos producidos en occidente durante los siglos XIX y XX constituyen el fruto del paradigma de la racionalidad.

Sin embargo, tratamos también de establecer un sentido más estricto al término de “racionalidad”, porque, de acuerdo con el concepto operativo elaborado, la calificación de “racionalidad” podría aplicarse a muy variados productos humanos, o más específicamente a muy variados tipos de conocimientos, bastaría con que un conocimiento derive de la capacidad-potencialidad del ser humano y se traduzca en la posibilidad de construir conocimientos nuevos de conocimientos previos, para que pudiera ser calificado como racional, y ese ha sido de hecho el camino utilizado por muchos críticos del pensamiento contemporáneo de Occidente.

Pero ¿el simple hecho de que un conocimiento haya sido el fruto de la construcción a partir de conocimientos previos será suficiente para calificar a un conocimiento como “racional”? en un sentido muy amplio muy probablemente sí. Aunque en sentido estricto tal vez sería necesario establecer características adicionales.

La mayoría de los conocimientos que se producen en el contexto de la sociedad se pueden considerar como fruto de conocimientos previos, es más, de procesos de formalización, que por sí mismos no son garantía de completa racionalidad, por ejemplo, los conocimientos derivados del pensamiento religioso pueden ser considerados *lato sensu* como racionales: ofrecen explicaciones (en su mayor parte hipótesis asumidas como verdades indiscutibles) que tratan de explicar ciertos hechos de la naturaleza o de la sociedad a partir de conocimientos previos:

¿Por qué llueve solamente en determinadas épocas del año y no en otras? Esta pregunta deriva de una necesidad ontológica: el deseo de que llueva regularmente en determinado tiempo. La explicación religiosa establece nexos de causalidad entre entidades supraterrrenales, las cuales constituyen la causa de los hechos de la naturaleza.

La construcción de conocimientos nuevos a partir de esa entidad (o entidades) a la cual se les atribuye el poder sobre los fenómenos naturales es relativamente sencilla:

Si x (la entidad supraterrrenal) es la causa de la lluvia, luego entonces si queremos que llueva o deje de llover requerimos hacer “y” (ofrendas, sacrificios, construcción de templos, etc.). Donde “y” constituye un nuevo conocimiento basado en conocimientos previos, en el razonamiento deductivo, o en experiencias previas o en el conocimiento ancestral.

La descripción anterior obedece a las reglas de construcción del razonamiento, sin embargo, no por ello se puede decir que sea exactamente o en sentido estricto fruto de la racionalidad. La razón de ello deriva de que entonces, prácticamente cualquier construcción de conocimientos a partir de conocimientos previos podría denominarse válidamente como “raciocinio” y el conjunto de esos frutos “racionalidad”.

El simple hecho de que el ser humano sea capaz de elaborar conocimientos nuevos a partir de conocimientos previos y que eso sea el resultado de la potencialidad que una vez ejercida se convierte en una características única, que distingue al ser humano de otros seres constituye un elemento de suma importancia, que probablemente le funcionó para poder sobrevivir y tener un éxito más allá del que tienen otros primates, incluso algunas especies actualmente desaparecidas como el neandertal y más recientemente el *homo floresiensis*. En esta categoría de productos culturales se puede ubicar a varias formas de construcción social de conocimientos, por ejemplo a la religión (independientemente de que tenga un carácter politeísta, monoteísta, estrictamente teológico o metafísico <de acuerdo con las categorías de Comte>), la ideología, el borroso concepto de imaginario colectivo y finalmente la propia ciencia⁷⁴

En todos los anteriores tipos de conocimiento podemos suponer que hay esa característica que forma parte de la “racionalidad” en un sentido amplio, sin embargo, tal y como lo expresamos anteriormente, formulamos una distinción entre la logicidad y la racionalidad, a la primera la identificamos con lo que hasta este momento se ha caracterizado como racionalidad en “sentido lato”. Para diferenciar entre logicidad y racionalidad en sentido estricto debemos establecer una serie de características que son comunes a la racionalidad epistémica -ya sea crítica o científica- (por lo pronto estamos dejando fuera de esta argumentación a la racionalidad práctica):

- ❑ Un alto grado de certidumbre (no hablamos en estricto sentido de que sea “verdadero”, puesto que la verdad constituye un ideal filosófico que no siempre se puede traducir a una correspondencia con la realidad)
- ❑ La posibilidad de sistematización
- ❑ Un alto nivel de objetividad
- ❑ La posibilidad de ser sometido a consenso entre especialistas
- ❑ La posibilidad de ser sometido a procesos de comprobación y falsabilidad
- ❑ La posibilidad de ligar la actividad humana que se deriva de la facultad-potencialidad, con el cumplimiento de determinados fines y/o valores.

A partir de estos hechos podemos equiparar a la racionalidad en sentido estricto en dos grandes grupos: la racionalidad epistémica (subdividida además en científica REC y crítica RECri) y la racionalidad práctica (RP).

Nos ocuparemos por lo pronto de la reflexión en torno de la racionalidad epistémica y dejaremos momentáneamente fuera de categorización a la racionalidad práctica.

Reitero, para no dejar fuera a los discursos que tienen coherencia y que a partir de esa coherencia pueden ser y de hecho son generadores de conocimientos nuevos a partir de conocimientos previos hemos considerado el concepto de logicidad. De ello derivamos que un discurso racional forzosamente tiene además logicidad, pero que no todo discurso que tenga “logicidad” es por ese motivo un discurso que tiene “racionalidad”.

⁷⁴ En el capítulo 3 se abordan con mayor detalle los sistemas de construcción social de conocimiento.

En el ejemplo anteriormente señalado, respecto de las cadenas de causalidad de los fenómenos naturales (específicamente de la lluvia) donde la responsabilidad de ésta se atribuye a una entidad específica (Dios, Tlaloc o Vulcano), es válido establecer conocimientos nuevos del orden de: “si la voluntad de los mortales se puede comprar a través de regalos, lo mismo ocurre con los dioses: su voluntad es susceptible de ser comprada con regalos (ofrendas)” y ello desencadenaría razonamientos del tipo:

La situación es que actualmente hay sequía

“z” es el dios de la lluvia

a los dioses les agradan las ofrendas

luego entonces si deseamos que llueva necesitamos hacerle un ofrenda a “z”

Reiteramos, los enunciados anteriores tienen lógica, es decir, son coherentes con una determinada estructura de pensamiento, pero no son racionales en sentido estricto, puesto que hemos reservado la denominación estricta de racionalidad a la racionalidad epistémica y a la racionalidad práctica.

Para concluir, hablamos de racionalidad en dos sentidos:

a). En sentido amplio, como la facultad-potencialidad del ser humano para construir conocimientos nuevos a partir de conocimientos previos, y

b) En sentido estricto, ya sea como racionalidad epistémica o como racionalidad práctica; considerando a la primera como la facultad-potencialidad del ser humano para construir conocimientos nuevos a partir de conocimientos previos, producto que tiene determinadas características como la objetividad, la universalidad, la aceptación provisional (o con reservas) de ese mismo producto y la posibilidad de argumentar a favor o en contra del mismo conocimiento o en algunos casos, incluso de corroborarlo, ya sea a través de la observación o la experimentación.

Mientras que la segunda será definida como la facultad-potencialidad del ser humano que tiene como propósito fundamental ligar la actividad humana con el cumplimiento de determinados fines y/o valores.

Nos ocuparemos en este primer momento de la racionalidad epistémica, desde cuyo ángulo se considerará que un conocimiento es racional si reúnen los siguientes requisitos:

A (ser un conocimiento nuevo producto de un conocimiento previo y que a la vez constituye la expresión de una potencialidad y de una característica humana especial)

B (que sea objetivo, tenga la intención de serlo o se aleje de la subjetividad)

C (sea universal, tenga la pretensión de universalidad, sea aceptado como universal por un grupo de especialistas)

D (sea aceptado como válido por un grupo de especialistas, por la totalidad de una comunidad o tenga la pretensión de ello)

E (tenga la posibilidad de ser comprobado de manera empírica <ya sea a través de la observación directa o a través de la reproducción controlada de las condiciones necesarias para que se geste el hecho, si es que el conocimiento nuevo se refiere a un hecho>; tenga la posibilidad de ser argumentado como válido y en dicha argumentación se expresen razones suficientes que hagan suponer al menos la posibilidad de la validez del enunciado).

Cabe señalar que dichas condiciones son acumulativas de la A a la D, y en el caso de la “E” se da una bifurcación que hace la diferencia entre la racionalidad epistémica científica (REC) y la racionalidad epistémica crítica (RECri).

Asimismo hay que señalar que en el caso de “A”, se trata de una condición “única” y necesaria, es decir, para aplicar el calificativo de “racional” a un conocimiento se debe elaborar en forma de un razonamiento donde se expresen los antecedentes y el consecuente.

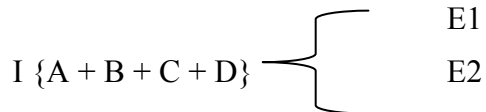
En el caso de las condiciones B, C y D, nos referimos a conceptos “borrosos”, no porque sean ambiguos, sino porque constituyen un espectro relativamente amplio de circunstancias, por ejemplo, en el caso de la “objetividad”, nos podríamos referir a un ideal que en ocasiones se traduce en enunciados de los cuales el consenso en una comunidad, ya sea de especialistas o no, respecto de su objetividad puede ser prácticamente unánime, pero habrá otros enunciados de los cuales exista un opinión muy dividida respecto de su objetividad, incluso habrá miembros de la comunidad que no se atrean a emitir un juicio definitivo del tipo de “el enunciado “x” es un enunciado objetivo, o el enunciado “x” es un enunciado subjetivo”, sino que suspendan su juicio o lo consideren como una situación indecidible; mientras que otros establecerán que el enunciado en conflicto simplemente tiene diversos “grados” de objetividad.

Lo mismo puede ocurrir con C y D, donde en algunos enunciados existirá la posibilidad de tener un consenso prácticamente unánime, pero en otros simplemente habrá una serie de matices.

Finalmente, en el caso de la condición E, cabe señalar la bifurcación antes mencionada como “E1” (una comprobación a través de la observación directa de la materia que es objeto del enunciado; o de una reproducción controlada de las circunstancias que hacen posible la emergencia de la materia que es objeto del enunciado) o como “E2” (la enumeración de una serie de argumentos que harían probable el conocimiento que explica la materia que es objeto del enunciado). La derivación en E1 o en E2, establece la diferencia entre la racionalidad científica y la racionalidad crítica (ambas epistémicas).

La comunicación entre ambos tipos de racionalidad no se encuentra interrumpida, de hecho en ocasiones existirá la posibilidad de que un conocimiento ubicable originalmente como parte de la racionalidad epistémica crítica transite hacia una racionalidad epistémica científica (por ejemplo la posibilidad de comprobar un conocimiento nuevo que se inicia como una conjetura científica o una hipótesis y que en primera instancia no podía tener un referente de carácter empírico, pero que después, gracias al avance de la ciencia, pudo elaborarse finalmente un proceso de reproducción controlada que corrobora al conocimiento que se encontraba originalmente en el plano de la conjetura).

El esquema se puede representar así:



Donde I corresponde a la racionalidad epistémica, E1 a la científica y E2 a la crítica, y

Las letras A,B,C y D las condiciones comunes a la REC y a la RECri.

En esta investigación se adoptará el concepto restringido de racionalidad, por lo tanto, la calificación de racional solamente se dará a los conocimientos y a los productos culturales que reúnan las características enunciadas anteriormente (por lo que se refiere a la racionalidad epistémica).

Lo cual quiere decir también que el calificativo de racionalidad, en el caso del derecho, solamente se aplicará si dicho producto cultural (un enunciado, norma o conocimiento nuevo) reúne los requisitos antes mencionados.

Analizaremos ahora el caso de la racionalidad práctica, la cual no se liga tanto al conocimiento sino a la posibilidad de relacionar el comportamiento humano, la conducta o la acción al cumplimiento de determinados fines, que tienen que ver o no con la moral; o con determinados valores. La racionalidad práctica, tal y como se analizó anteriormente no está ligada a las conductas humanas reactivas, sino que es el fruto (o debería serlo) de una reflexión que vincula a la acción humana con el cumplimiento de ciertos fines o valores. De tal manera que una acción humana tendrá racionalidad práctica, si dicha conducta está orientada al cumplimiento de fines y/o valores, esquematizándose de la siguiente forma:

$$II = f\{(x \text{ y } y) (x \text{ ó } y) (x \sim y) (\sim xy)\}$$

Donde II = racionalidad práctica; f = conducta; x = fines, y = valores

(x y y) coincidencia entre fines y valores

(x ó y) o cumple fines o cumple valores

(x ~y) cumple fines, pero no valores

(~xy) no cumple fines, pero cumple valores

Cualquiera de las cuatro condiciones enunciadas como f (comportamiento) bastan para que el comportamiento se considere como parte de la racionalidad práctica.

1.8.1 El derecho y sus ámbitos

La segunda complejidad marcada radica en la dimensión de lo que se significa como “derecho” y las posibles áreas sobre las cuales puede recaer esa denominación.

La primera respuesta es que el derecho si es racional, ello parece evidente, sobre todo para los operadores del derecho, quienes fueron, en la mayoría de los casos, socializados en un ámbito formal (escuela y trabajo) y fueron aprendiendo paulatinamente el vocabulario, las reglas de trato y las herramientas conceptuales de la profesión.

Sin embargo y a diferencia de lo que ocurre en otras profesiones donde los ámbitos de aplicación son muy definidos y probablemente no tienen tanta trascendencia (por su amplitud) como el derecho, en el caso de lo jurídico hay varios ámbitos. Podemos considerar al menos cuatro grandes áreas del derecho, las cuales son propuestas en el seno de la metodología jurídica, específicamente por Héctor Fix-Zamudio Y Jorge Witker: Aplicación, Creación del derecho, Investigación y Docencia jurídica

Estas áreas básicas implicarían por supuesto la formulación de la pregunta específica en torno de la racionalidad y la correspondiente respuesta:

¿Es racional la aplicación del derecho?

¿Es racional la creación del derecho?

¿Es racional la investigación del derecho? Y finalmente

¿Es racional la enseñanza del derecho?,

Este último sería el cuestionamiento fundamental de esta investigación, pero que no puede responderse sin que se aluda al menos a las preguntas previas.

La respuesta también puede ser relativamente abstracta, considerando al derecho en cualquier latitud y tiempo, o tratar de contextualizarla históricamente, es decir, por ejemplo

¿es racional la aplicación del derecho en México? Lo cual también puede situarse en el plano temporal: ¿lo es en este momento? ¿lo fue durante la Colonia? ¿lo fue en el tiempo de la república restaurada? Etc. Dado que muy probablemente sea incorrecto tratar de dar una respuesta genérica y abstracta, porque habrá lugares en los cuales la aplicación del derecho tenga cierta “logicidad”, pero que no sea racional.

Estas cuatro áreas consideradas por Fix-Zamudio y Witker corresponden a tres grandes ámbitos el de la práctica jurídica profesional, la enseñanza del derecho y la investigación jurídica. La primera considera la aplicación y la creación del derecho y corresponde a las actividades concretas y productos derivados del proceso legislativo, proceso jurisprudencial (como formas de creación del derecho); a la actividad como litigantes frente a tribunales en las diversas áreas (derecho civil, penal, mercantil, laboral, etc.) o en instancias administrativas (frente a las instancias de la administración pública federal o local); o como juzgadores (y servidores públicos relacionados con tareas propias del enjuiciamiento) en los diferentes ámbitos del poder judicial, todo lo cual corresponde a la “aplicación del derecho”.

Finalmente, las áreas de la investigación, que en términos generales constituye la parte “científica” por excelencia del derecho y a la cual le corresponde no solo la tarea de sistematizar las normas vigentes en un sistema jurídico específico, sino formular explicaciones acerca del derecho y de lo jurídico, no solamente en sus aspectos estrictamente formales o técnico-dogmáticos, sino también en los aspectos filosóficos (axiológicos y epistemológicos).

La enseñanza del derecho, vale decir educación jurídica, tiene como propósito el estudio de los mecanismos y el diseño de los mecanismos pedagógicos adecuados para la transmisión del conocimiento jurídico. La pregunta dominante en todas las áreas antes indicadas es la misma ¿son racionales?

La respuesta inmediata debería ser que sí, que no es posible pensar que la creación, aplicación, enseñanza e investigación del derecho no sean racionales. Sin embargo, hay que establecer determinados matices, por ejemplo ¿a qué tipo de racionalidad nos estamos refiriendo al tratar de calificar cualquiera de esas áreas o nos referimos simplemente a una logicidad? De tal forma que los enunciados posibles (y las opciones correspondientes a la pregunta) serían:

- I. La práctica profesional del derecho es racional porque deriva de la racionalidad epistémica
- II. La práctica profesional del derecho es racional porque deriva de la racionalidad práctica
- III. La práctica profesional del derecho no es racional, y
- IV. La práctica profesional del derecho tiene <solamente> determinada “logicidad” (lo cual implica que tiene una estructura lógica, pero que no corresponde en estricto sentido a la racionalidad epistémica en cualquiera de sus variantes, la científica o la crítica).

Para establecer que la práctica profesional del derecho es “racional”, irracional o “con logicidad” hay que establecer la calidad de la estructura del sistema jurídico. De tal forma que si la estructura del sistema jurídico nacional es racional, el ideal es que la práctica profesional del derecho también lo sea.

Ahora, hay que establecer la relación adecuada entre ambas:

¿Si el sistema jurídico nacional es racional ello implica necesaria y fatalmente que la práctica profesional del derecho sea racional? O de hecho ¿se puede dar en la realidad que el sistema jurídico sea racional y la práctica profesional sea irracional? O quizá no necesariamente en ese nivel de contrariedad, sino simplemente en un nivel de simple contradicción donde el sistema jurídico sea racional y la práctica profesional del derecho no sea en estricto sentido racional pero tenga determinada logicidad.

La relación entre racionalidad-irracionalidad y simple logicidad es estrecho, constituye determinados matices que puede tener un enunciado o conjunto de enunciados que tienen características que van en grados:

Partimos del hecho de que un sistema jurídico nacional está constituido por un conjunto de enunciados, los cuales son susceptibles de ser calificados, nos interesa específicamente la calificación como “racional” o “irracional”

Un enunciado (o conjunto de enunciados) **es racional** si es el resultado de un proceso de construcción de conocimientos nuevos a partir de conocimientos previos que reúne las características de ser: B, C, D y E1 ó E2, a saber

B (objetivo, tenga la intención de serlo o de alejarse de una manifiesta subjetividad); C (universal, tenga la pretensión de universalidad, sea aceptado como universal por un grupo de especialistas); D (aceptado como válido por un grupo de especialistas, por la totalidad de una comunidad o tenga la pretensión de ello) y E (donde podemos señalar que es E1 <tenga la posibilidad de ser comprobado de manera empírica (a través de la observación directa o de la reproducción controlada de las condiciones necesarias para que se dé el hecho)>; o es E2 <tenga la posibilidad de ser argumentado como válido y en ésta se expresen razones suficientes que hagan suponer la probabilidad de la validez del enunciado>).

Un enunciado es irracional, si constituye el resultado de un proceso de construcción de conocimientos nuevos a partir de conocimientos previos que no reúnen las características de ser: B, C, D y E1 ó E2, esto es

Que no sean objetivos, que carezcan del mínimo consenso o constituyan solamente afirmaciones suscritas por un individuo, que no tengan la pretensión de validez, ni siquiera en el contexto de un grupo social mínimo y finalmente:

Que carezcan de “E” en cualquiera de sus dos vertientes, es decir, (\sim)E1 <que **no tenga** la posibilidad de ser comprobado de manera empírica>; o (\sim)E2 <que **no tenga** la posibilidad ni la más mínima probabilidad de ser argumentado como válido>).

Situamos entonces los extremos: por una lado la racionalidad y por otro lado la irracionalidad. En un punto intermedio podemos ubicar a la logicidad, donde un enunciado merece el calificativo de “logicidad” (“tiene logicidad”) si constituye un conocimiento nuevo obtenido a partir de conocimientos previos y donde se cumplen las condiciones B, C, D, pero no se cumple “E”, es decir:

E1, el enunciado no tiene la posibilidad de ser comprobado de manera empírica, no tiene referentes fácticos susceptibles de ser corroborados a partir de la observación directa y tampoco se pueden reproducir de manera controlada de las condiciones necesarias para que se dé el hecho que está describiendo el propio enunciado.

E2, el enunciado no tiene la posibilidad de ser argumentado como válido, ni tampoco existen las razones suficientes que hagan suponer la probabilidad de la validez del enunciado.

Hay también otra posibilidad para que podamos válidamente adosar el término de “racionalidad” a un enunciado o conjunto de enunciados jurídicos: la racionalidad práctica, de lo que se deriva que: si en un enunciado (o conjunto de enunciados jurídicos) es posible demostrar que hacen referencia a valores o fines, entonces puede calificarse a dicho enunciado como “racional” (que tiene racionalidad práctica).

La base o esencia de la racionalidad epistémica (crítica o científica) constituida por las condiciones descritas en E1 y E2, no llegan a cumplirse en la logicidad; mientras que la base de la racionalidad práctica se constituye por la referencia a valores o fines.

A partir del planteamiento de nuevo se puede discutir si el sistema jurídico *in abstracto* puede ser racional en sentido estricto, aunque tal “sentido abstracto” deba ser aclarado específicamente sobre qué tipo de racionalidad es (es decir, si tiene racionalidad epistémica o práctica), y la conclusión es que:

El sistema jurídico tiene *logicidad* (es coherente)

El sistema jurídico es racional en sentido estricto porque tiene racionalidad práctica

El sistema jurídico es racional en sentido estricto con referencia a la racionalidad epistémica si se descubre que sus enunciados corresponden con la realidad, es decir, con el comportamiento que se lleva a cabo en los niveles individual, grupal y general.

Este último carácter sin embargo, no tiene “fundamental importancia para los juristas o los profesionales del derecho en primera instancia, sino particularmente para los operadores en el nivel de diseño de la política legislativa y para los estudiosos del derecho, particularmente entre aquellos que se encargan de formular doctrinas, principios y teorías que sirven como modelo para dotar de mayor racionalidad al derecho, a su estudio, a su teoría y a la práctica (incluyendo por supuesto a las instituciones que tienen forzoso fundamento en el derecho).

NO es *per se* racional en el sentido de racionalidad epistémica científica o crítica, porque como producto final que se aplica, como instrumento de control social, de dominación de grupo o clase social, no lo requiere; aunque sí lo es en el sentido de “racionalidad práctica”, dado que orienta la conducta al cumplimiento de fines y valores y además, tiene logicidad.

Lo anterior dado que el objeto primordial, la aspiración del ser humano al construir el sistema jurídico (cualquiera) no es explicativo, no quiere explicar un hecho de la naturaleza o de la sociedad humana, sino solamente establecer una línea de acción de la conducta humana para una sociedad. Muy probablemente, entonces, el adjetivo de “racionalidad en sentido epistémico” deba destinarse a la disciplina o disciplinas encargadas del estudio de lo jurídico: las ciencias jurídicas.

1.8.2 Las posibles relaciones entre el sistema jurídico, el estudio y la enseñanza del derecho:

Trataremos de hacer un ejercicio deductivo respecto de las posibilidades de relación que existen entre el sistema jurídico, la práctica profesional, el estudio del derecho y la enseñanza del derecho, tomaremos en primer lugar los dos primeros.

Se considerará que la práctica profesional del derecho (pp) es posible de ser considerada como una unidad, aunque en la realidad deberíamos considerar las diferentes áreas dentro de las cuales se desarrolla la misma práctica profesional, al menos:

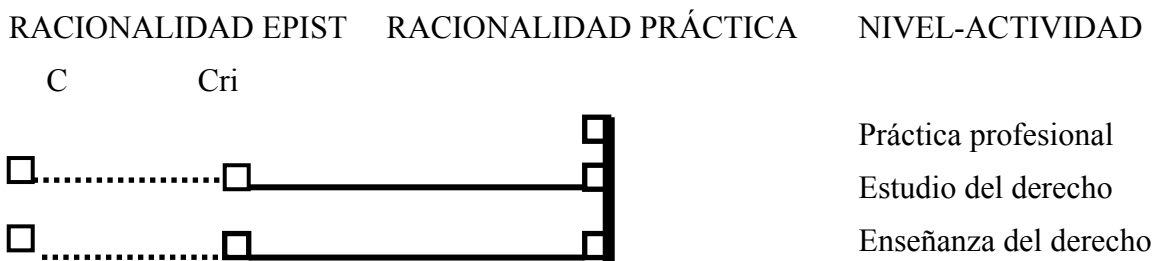
Como juzgador

- Como servidor público en el Poder Judicial
- Como servidor público en la administración pública local o federal
- Como litigante en juzgados
- Como litigante en la administración pública o gestor de trámites ante la misma
- Notario público

La diferenciación es importante, puesto que a pesar de que todos pueden ser considerados como “operadores jurídicos”, hay algunos cuya actividad está regida en mayor proporción por el derecho (por el marco normativo), por ejemplo, en el caso del notario público; y otras áreas en las cuales intervienen también otras racionalidades o logicidades extrajurídicas, como el caso del juzgador, del ministerio público y en mayor proporción, en el caso de los servidores públicos que operan con normas pero en cuya actividad concurren logicidades de tipo político o algunas muy idiosincrásicas.

A pesar de ello, de esa diferenciación necesaria en la actividad profesional de los operadores del derecho, vamos a considerar, para efectos del ejercicio deductivo, que la práctica profesional del derecho puede ser considerada de manera unitaria y que puede ser calificada con un solo adjetivo: racional (sin que sea relevante en este momento el tipo de racionalidad: epistémica o práctica), con logicidad o irracional.

La situación ideal del sistema jurídica se puede representar de la siguiente forma:



Donde C = Científica (racionalidad epistémica-científica)

Cri = racionalidad epistémica crítica

En el cuadro se indica que en el caso de la práctica profesional el tipo de racionalidad involucrado es la práctica (comportamiento orientado a la consecución de fines y/o valores).

Mientras que en el caso del estudio del derecho, los tipos de racionalidad involucrados son el de la práctica y el de la racionalidad epistémica de carácter crítico. Eventualmente se podría alcanzar en la investigación jurídica el nivel de racionalidad epistémica científica, sobre todo, dependiendo de la definición que se tenga de ciencia, si es una definición muy restringida, muy al estilo del positivismo filosófico excluyente (como de Bunge) es probable que no alcance el calificativo de científico; si se tiene una definición más laxa, en la cual se incluyan a las ciencias sociales y a las formales dentro de las ciencias, entonces se puede considerar que se alcanza la racionalidad epistémico-científica en el nivel de los estudios.

Finalmente en la enseñanza del derecho, de entrada hay racionalidad práctica, hay un primer nivel de racionalidad crítica y la aspiración también sería aplicar los conocimientos de la racionalidad epistémico-científica para construir nuevos enunciados.

Al comparar dos niveles, el de la práctica profesional y el del estudio del derecho, de hecho estaremos combinando dos diferentes planos. En un primer podemos considerar dos

tipos de posibilidades: las absolutas y las relativas. Las absolutas tratan de calificar de una manera categórica los enunciados que se generan en ese nivel del derecho:

Todos los conocimientos jurídicos (que se pueden expresar como enunciados) son derivados de la racionalidad práctica. Lo cual puede ser representado de la siguiente forma:

$$A = \forall ppRP$$

Su enunciado contrario será Ningún conocimiento jurídico se deriva de la racionalidad práctica y se puede representar como:

$$E = \forall pp\sim RP$$

En un mismo tiempo y lugar A y E no pueden ser ciertos al mismo tiempo, es decir:

“En México en el año 2006 el sistema jurídico nacional no puede ser al mismo tiempo racional e irracional” (En México en el año 2006 el sistema jurídico nacional no puede al mismo tiempo tener racionalidad práctica y no tenerla. O la tiene o no la tiene).

Si en lugar de absolutos utilizamos los enunciados subalternos la dimensión es diferente:

$$I = \sim \forall ppRP$$

“En México de 2006 algunas normas del sistema jurídico nacional tienen racionalidad práctica”

Enunciado que puede ser real, por otra parte el enunciado “subcontrario”:

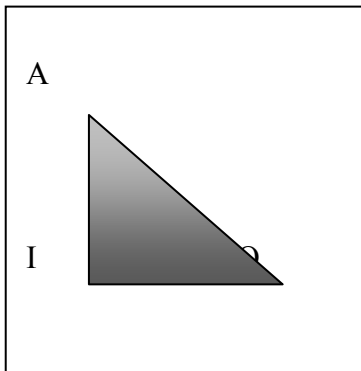
$$O = \sim \forall pp\sim RP$$

“En México en el año 2006 algunas normas del sistema jurídico nacional no tienen racionalidad práctica”

también se escucha probable, y lo más importante, pueden coexistir ambos: I y O pueden ser ciertos (corresponder a la realidad) en un mismo tiempo y lugar determinados.

Incluso se puede establecer un “triángulo de validez empleando uno de los enunciados absolutos, en el caso concreto el afirmativo:

A “En México en el año 2006 todas normas del sistema jurídico nacional tienen racionalidad práctica”



I “En México en el año 2006 algunas normas del sistema jurídico nacional tienen racionalidad práctica”

O “En México en el año 2006 algunas normas del sistema jurídico nacional no tiene racionalidad práctica”

Planteamos a A como el ideal del orden normativo, en tanto que los subalternos (que juegan entre sí un rol de subcontrariedad) constituirían la realidad.

A y I pueden coexistir como entidades ontológicas porque I es un enunciado subalterno de A; mientras que A y O pueden también coexistir porque entre esos enunciados hay una relación de contradicción (oposición entre un enunciado “universal” que considera a todos los miembros de un conjunto y un enunciado “subalterno”, que considera una porción del conjunto que pretende ser sometido a calificación) y no de contrariedad (oposición entre dos enunciados “universales”)

De nuevo, tratemos de suponer que el plano de los universales (A,E) corresponde al deber ser y al no-deber ser; mientras que el plano de los subalternos (I, O) corresponde solamente al de la realidad o de la probabilidad de correspondencia con la realidad (en una situación y en tiempo específicos). Esta suposición nos conduce a poder representar el

plano del ideal o del deber ser contrastando o entrelazando a dos planos jurídicos que nos interesa vincular: la práctica profesional y el estudio del derecho, donde los aspectos ideales se pueden señalar así:

A y A'

Donde A corresponde a pp, es decir a la práctica profesional del derecho y

A' corresponde a ed, es decir a la enseñanza del derecho

Lo cual se puede enunciar así: $A \Rightarrow A'$

Si la práctica profesional del derecho tiene racionalidad práctica, luego entonces, el estudio del derecho tiene racionalidad práctica. Reitero, enunciado esto como la situación ideal que se vive en un sistema jurídico.

En términos reales esto significa que la práctica profesional del derecho está fundamentada en una racionalidad práctica, es decir, la conducta de los operadores jurídicos (en cualquiera de los niveles, desde la creación de la norma a través de los procesos legislativo y jurisprudencial <y otros>, hasta la aplicación que hace el juzgador y todo el conjunto de actividades de los profesionales particulares orientadas a la gestión (lato sensu) o defensa de los intereses de otros particulares frente a los órganos de administración de justicia o de la administración pública) tiene como premisa fundamental el cumplimiento de determinados fines y de ciertos valores.

Esos fines y valores, generalmente se encuentran previstos en el propio marco normativo, especialmente los primeros, en ocasiones los segundos y cuando no lo están es relativamente fácil discernir cuáles son los valores que están protegidos por la norma jurídica a partir de un ejercicio hermenéutico, en ocasiones no muy accesible para el grueso de la población, aunque de fácil acceso para los profesionales socializados en el derecho.

Reitero el hecho de que con la racionalidad práctica basta para la práctica profesional del derecho, dado que es un conjunto de actividades que inciden directamente sobre la realidad social, sobre el comportamiento de los individuos frente a otros individuos, frente a grupos sociales o frente a la sociedad entera, no tiene un propósito eminentemente cognitivo, sino de actuación.

Esto no quiere decir que la racionalidad epistémica, ya sea de carácter crítico o científico se encuentre excluida de la práctica profesional del derecho, constituye un requisito indispensable para el ejercicio de la actividad profesional, en este momento, en este grado de desarrollo de las sociedades modernas (y aún de las sociedades que no estén plenamente incorporadas a la modernidad post-capitalista) es impensable suponer a la práctica profesional del derecho sin el requisito de una formación de profesionales cuyo sustento teórico esté basado en la racionalidad epistémica.

Aunque es de reconocer, que esa tendencia, acentuada con la globalización, se puede describir como predominante en el mundo contemporáneo.

Lo mismo podemos hacer con los contrarios E y E', cuya relación indica:

Si la práctica profesional del derecho no tiene racionalidad práctica, luego entonces, el estudio del derecho tampoco tiene racionalidad práctica. Situación que habla entonces de una normatividad irracional, no orientada al cumplimiento de fines y/o valores y que está fundamentada, muy probablemente, sólo en una percepción autoritaria del ejercicio del poder, donde el contenido de la norma obedece a un imperativo de la voluntad del gobernante sin atender las razones o necesidades de la población o, en el mejor de los casos

tratando de interpretar cuáles son las necesidades de la población. Esto por lo que hace a la práctica profesional (en esta breve descripción hemos considerado dos esferas de la actividad de los operadores jurídicos: la creación del derecho, suponiendo que la principal fuente de las obligaciones jurídicas es la norma legislada; y la decisión de los tribunales).

La relación se puede representar entonces con el siguiente esquema

A E
 A' E'

Donde A corresponde con A', es decir, la práctica profesional del derecho que tiene racionalidad práctica, corresponde con el estudio del derecho que tiene también racionalidad práctica; mientras que E, que indica la posibilidad de una práctica profesional que carezca de racionalidad práctica (y por lo tanto, de cualquier tipo de racionalidad), corresponde con un estudio del derecho que también carece de racionalidad práctica.

Podría darse el caso de que en un tiempo y lugar determinados, en un país que se encuentre en un franco proceso e descomposición se carezca de una práctica profesional con racionalidad (que esté desposeída de racionalidad práctica), pero que al mismo tiempo tenga a un grupo de estudiosos del derecho que estén desarrollando, a partir de principios, del uso de la lógica formal o de estudios comparativos, el intento por desarrollar (al menos como proyecto) un sistema jurídico con racionalidad. No nos ocuparemos en esta situación. En el esquema planteado anteriormente se tiene la idea de la vinculación a partir de planos paralelos. Por ejemplo, si se trata de imaginar y representar las posibilidades de la racionalidad práctica en la práctica profesional a través de los enunciados tradicionales de A, E, I, O, a decir:

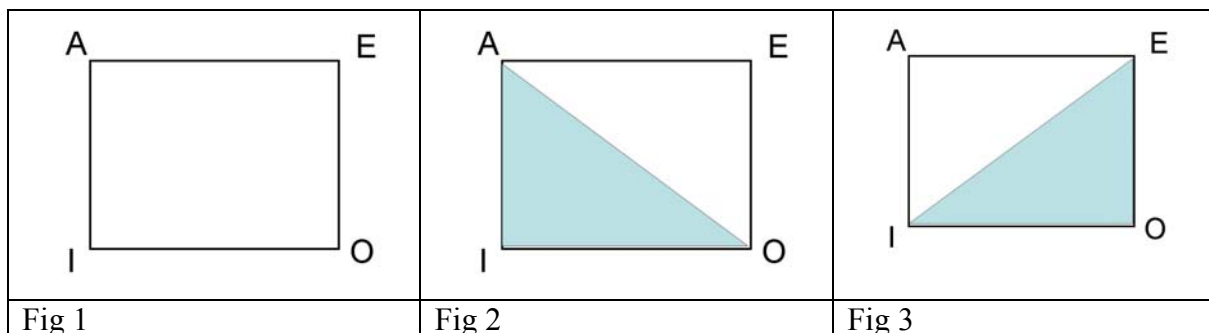
Todas las normas del sistema jurídico nacional x tienen racionalidad práctica (A)

Ninguna norma del sistema nacional x tiene racionalidad práctica (E)

Algunas normas del sistema jurídico nacional x tienen racionalidad práctica (I)

Algunas normas del sistema jurídico nacional x no tienen racionalidad práctica (O)

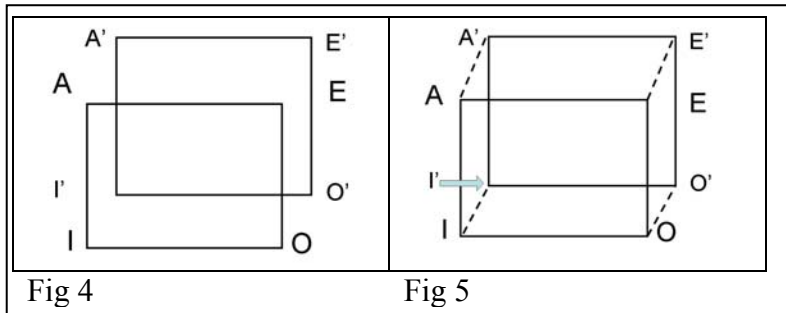
Lo cual representamos a través del típico cuadro, donde las posibilidades “reales se pueden representar a través de un triángulo rectángulo cuyo vértice se encuentra orientado ya sea hacia la izquierda o hacia la derecha:



Las posibilidades “lógicas” se establecen en la figura 1” mientras que en las figuras 2 y 3 se establecen las posibilidades “reales”, considerando que los extremos de las letras A y E son “ideales” y los I, O, son los que pueden coexistir en la realidad sociojurídica de un

país concreto. Este esquema se puede aplicar para los diversos tipos de relación que se analizarán en los niveles de práctica profesional, investigación y enseñanza del derecho

Para establecer la vinculación entre práctica profesional y estudio del derecho se utilizarán dos cuadros, uno colocado detrás del otro y las relaciones se pueden establecer entre los dos absolutos y los dos tipos de subalternancia:



En la figura 4 se representan los planos de la práctica profesional (cuadrado representado por A,E,I,O) y el plano de la investigación jurídica (cuadrado representado por A', E', I', O'). En la figura 5 se establecen las

relaciones posibles entre los diversos extremos o vértices y se ligan de hecho los dos planos, donde A, A', E, E', representaría al ideal de universales:

- Todas las normas del sistema jurídico nacional x tienen racionalidad práctica (A)
 - Ninguna norma del sistema nacional x tiene racionalidad práctica (E)
 - Todos los enunciados de la investigación jurídica del sistema jurídico nacional x tienen racionalidad práctica (A')
 - Ningún enunciado de la investigación jurídica del país x tiene racionalidad práctica (E')
 - Mientras que los puntos I, I', O, O', representarían a las posibilidades más reales que se pueden dar en un país y que se pueden representar con los siguientes enunciados:
 - Algunas de las normas del sistema jurídico nacional x tienen racionalidad práctica (I)
 - Algunas de las normas del sistema nacional x no tienen racionalidad práctica (O)
 - Algunos enunciados de la investigación jurídica del sistema jurídico nacional x tienen racionalidad práctica (I')
- Tratando de relacionar los dos niveles: la práctica profesional y la investigación jurídica se encuentran las siguientes posibilidades:

	A'	E'	I'	O'
A	AA'	AE'	AI'	AO'
E	EA'	EE'	EI'	EO'
I	IA'	IE'	II'	IO'
O	OA'	AO'	OI'	OO'

Lo cual traducido a enunciados ligados con el conectivo “y” se convierten a:

Elementos simples del plano de la práctica profesional:

- A Todas las normas del sistema jurídico x tienen racionalidad práctica
- E Ninguna norma del sistema jurídico x tienen racionalidad práctica
- I algunas de las normas del sistema jurídico x tienen racionalidad práctica
- O algunas de las normas del sistema jurídico x no tienen racionalidad práctica

En el segundo plano los enunciados básicos son:

- A' Todos los enunciados de la investigación jurídica del país x tienen racionalidad práctica
- E' Ningún enunciado de la investigación jurídico del país x tiene racionalidad práctica
- I' algunos enunciados de la investigación jurídica del país x tienen racionalidad práctica

O' algunos enunciados de la investigación jurídica del país x no tienen racionalidad práctica

Las combinaciones pueden ser 16:

AA' Todas las normas del sistema jurídico x tienen racionalidad práctica y Todos los enunciados de la investigación jurídica del país x tienen racionalidad práctica

AE' Todas las normas del sistema jurídica x tienen racionalidad práctica y Ningún enunciado de la investigación jurídico del país x tiene racionalidad práctica

AI' Todas las normas del sistema jurídico x tienen racionalidad práctica y algunos enunciados a la

AO' Todas las normas del sistema jurídico x tienen racionalidad práctica y algunos enunciados

EA' Ninguna norma del sistema jurídico x tienen racionalidad práctica y Todos los enunciados de la investigación jurídica del país x tienen racionalidad práctica

EE' Ninguna norma del sistema jurídico x tienen racionalidad práctica y Ningún enunciado de la investigación jurídico del país x tiene racionalidad práctica

EI' Ninguna norma del sistema jurídico x tienen racionalidad práctica y algunos enunciados de la investigación jurídica del país x tienen racionalidad práctica

EO' Ninguna norma del sistema jurídico x tienen racionalidad práctica

IA' algunas de las normas del sistema jurídico x tienen racionalidad práctica y Todos los enunciados de la investigación jurídica del país x tienen racionalidad práctica

IE' algunas de las normas del sistema jurídico x tienen racionalidad práctica y Ningún enunciado de la investigación jurídico del país x tiene racionalidad práctica

II' algunas de las normas del sistema jurídico x tienen racionalidad práctica y algunos enunciados de la investigación jurídica del país x tienen racionalidad práctica

IO' algunas de las normas del sistema jurídico x tienen racionalidad práctica y algunos enunciados de la investigación jurídica del país x tienen racionalidad práctica

OA' algunas de las normas del sistema jurídico x no tienen racionalidad práctica y Todos los enunciados de la investigación jurídica del país x tienen racionalidad práctica

OE' algunas de las normas del sistema jurídico x no tienen racionalidad práctica y Ningún enunciado de la investigación jurídico del país x tiene racionalidad práctica

OI' algunas de las normas del sistema jurídico x no tienen racionalidad práctica y algunos enunciados de la investigación jurídica del país x tienen racionalidad práctica

OO' algunas de las normas del sistema jurídico x no tienen racionalidad práctica y algunos enunciados de la investigación jurídica del país x no tienen racionalidad práctica

En estas combinaciones se puede encontrar conflicto y el conflicto, puede generar “irracionalidad”, aunque muy probablemente en el caso de las combinaciones entre práctica profesional e investigación del derecho no sean tan relevantes, como por ejemplo pueden serlo entre práctica profesional y enseñanza del derecho.

Pensemos en un sistema jurídico en el cual la opinión de los juriconsultos y el peso de la investigación no tiene mucho peso en la vida profesional “real”, los operadores de ambas esferas se encuentran relativamente aislados, cada uno en su propio ámbito de aplicación, en su actividad y sin que los sucesos de una de las esferas tengan trascendencia

en la otra: por mucho que se pueda avanzar en el ámbito de la investigación, de la formulación de teorías y en la solución formal de problemas a través de la reflexión y especulación, dicho conocimiento no tendrá relevancia social.

Por otra parte, la separación de la práctica social respecto de la investigación jurídica, simplemente derivará en que la investigación adquiera matices academicistas que en el futuro anulen la utilidad social de la investigación.

Más grave resulta la separación entre la práctica profesional y la enseñanza del derecho, será mayor generadora de conflictos porque, sobre todo en las sociedades modernas la educación formal es el camino primordial que conduce a la práctica de profesiones especializadas y tan normadas. La relación entonces entre las escuelas donde se enseña el derecho y la práctica profesionales debe ser muy estrecha.

A un sistema jurídico que tenga racionalidad práctica le debe corresponder una enseñanza del derecho que igualmente sea racional, y que lo sea en los dos sentidos, en el sentido de la racionalidad práctica (en este caso de los dos tipos, la que está vinculada a la moral y la que no lo está) y una racionalidad epistémica (sobre todo del tipo de la crítica). Si esta condición se cumple, se puede considerar que hay una concordancia entre el sistema educativo, especialmente el que está orientado a la formación de los operadores jurídicos y la práctica profesional, en la cual debe reflejarse dicha formación.

El caso contrario, de una absoluta discordancia entre la formación educativa de los operadores del derecho y la práctica profesional puede conducir a dos consecuencias:

- a) Que la separación entre práctica profesional y formación sea tan grande, que las escuelas y los programas educativos dejen de cumplir expectativas sociales;
- b) Como consecuencia de lo anterior, que las escuelas que ajusten su programa lo más posible a la realidad de la práctica profesional sean los más exitosos;
- c) Si la posesión de un título y una cédula para poder trabajar en cualquiera de las esferas del derecho es un requisito, el estudio del derecho en las escuelas se convertirá en una “carga” en un simple requisito o condición que debe cumplirse para poder ejercer la carrera, sin que constituya una verdadera “acumulación de conocimientos útiles para la vida”.
- d) adicionalmente, si no hay requisitos de calidad debidamente consolidados en el sistema educativo, será muy probable el surgimiento de escuelas que con un mínimo de condiciones se dediquen al otorgamiento de títulos que permitan el ejercicio de la profesión.

1.8.3 En resumen:

Cuando decimos que el derecho es racional debemos aclarar a qué nos referimos con “racional” y “racionalidad”. Por racional entendemos en sentido amplio la facultad-potencialidad del ser humano que se expresa en la posibilidad de construir conocimientos nuevos a partir de conocimientos nuevos. En sentido estricto no nos referimos a:

- a) Racionalidad epistémica, que se refiere expresamente a la posibilidad construir conocimientos nuevos que reúnan una serie de características, como la universalidad, la objetividad, la contrastabilidad y la posibilidad de comprobarlo contra la realidad (RAC) o en su caso, de argumentar los enunciados en los cuales se puede expresar el conocimiento nuevo (RACri).
- b) Racionalidad práctica, que se refiere a que la acción del ser humano se encuentre orientada a la realización de fines, o de valores o de ambos simultáneamente.

Cuando hablamos de derecho también hay que aclarar a qué nos referimos cuando hablamos del mismo, para efectos de esta investigación se está utilizando en tres grandes áreas:

- a) La práctica profesional, en la cual hemos considerado no solamente la práctica profesional como tal, en el litigio ante los tribunales judiciales, sino también ante la administración pública local o federal, el notariado, la actividad del juzgador e incluso la actividad desarrollada y que tiene como propósito emitir una resolución y el de los procesos de creación de la norma jurídica, ya el legislativo o el jurisprudencial.
- b) La investigación jurídica, significada por la actividad cada vez más formalizada e institucionalizada que tiene como propósito fundamental desarrollar teorías en el ámbito del derecho, ya sea en su aspecto estrictamente doctrinal o en el aspecto de ciencia social que analiza el impacto de la norma sobre la estructura social y la influencia que ésta ejerce sobre el contenido de la norma y sobre la actividad de los operadores del derecho.
- c) La enseñanza del derecho, entendida como la actividad que se desarrolla en espacios especializados y que tienen como propósito la transmisión de los conocimientos necesarios para llevar a cabo la práctica profesional y en su caso, la investigación jurídica a las nuevas generaciones de profesionales, que han de pasar por un proceso de formación que está debidamente reglamentado por las normas de la materia.

Dadas las anteriores premisas se puede hacer un debido matiz acerca de la racionalidad del derecho y de la enseñanza del mismo:

En la práctica profesional del derecho se exige al menos una racionalidad de carácter práctico, que permita a los operadores ubicar los fines, y en su caso, los valores que orientan sus actividades.

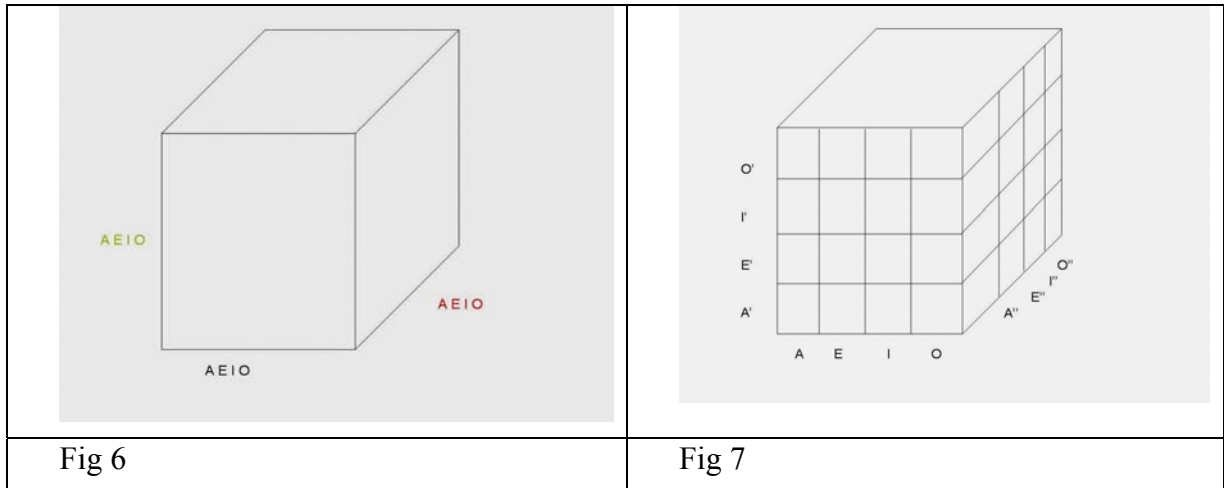
En la investigación jurídica se acuda una mayor importancia de la racionalidad de tipo epistémico, aunque los operadores de esta esfera también deben estar conscientes de los fines que se persiguen en el contexto de la actividad.

Finalmente, en la enseñanza del derecho, se deben reunir los dos tipos de racionalidad, tanto la epistémica, como la práctica. Hecho que será motivo de análisis en los siguientes capítulos.

Addenda: La complejidad de las combinaciones

Solamente para dimensionar la complejidad de las combinaciones que se pueden hacer sobre las relaciones que hay entre la práctica profesional, la investigación jurídica y la enseñanza del derecho, se dejarán planteadas dichas posibilidades.

Para poder representar las posibilidades recurrimos a la figuras 6 y 7:



En la figura 6 se indican los tres planos sobre los cuales se organizarán las posibilidades de combinación de la racionalidad práctica y falta de racionalidad práctica. En el imaginario plano x se representa a la práctica profesional del derecho (pp); en el plano y se representa a la investigación jurídica (ij) y finalmente, con el plano z (ed), que le da la profundidad al cubo, se representa la enseñanza del derecho.

En el ejercicio anterior de combinación de posibilidades se enunciaron solamente 16 posibilidades (4 de pp, por 4 de ij); mientras que considerando los tres planos se llega a 64 posibilidades de combinación, las cuales solamente quedan insinuadas en la figura 7⁷⁵.

1.9 Apunte descriptivo de la racionalidad humana

Anteriormente se formuló un concepto operativo de “racionalidad” y se hizo la distinción entre la racionalidad epistémica (crítica y científica) y la racionalidad práctica. A partir de estos planteamientos se identificaron los límites de la racionalidad en términos muy generales, posteriormente los límites de la racionalidad en la enseñanza del derecho. Sin embargo, se considera que no basta con el concepto operativo enunciado en el capítulo anterior, se consideró necesario hacer una breve descripción acerca del funcionamiento del cerebro.

1.9.1 El cerebro humano: descripción

En esta época es cierto que todavía no se detallan exhaustivamente las funciones del mismo, tampoco se tiene la idea que prevaleció durante muchos años del cerebro como un reservorio de la mucosidad que sale por la nariz⁷⁶. Sin embargo, la idea del papel que

⁷⁵ En el anexo I se desarrollan esas posibilidades.

⁷⁶ Brailowsky et al sitúan como el origen de esta idea del cerebro como “simple” productor de la mucosidad nasal a los egipcios, cuyas costumbres funerarias en un época consistían en la preservación del cuerpo a través del embalsamamiento y la conservación de los que consideraban como los principales órganos (visceras), a excepción del cerebro, el cual era vaciado del cadáver a través de la nariz con el uso de instrumentos especiales. Todos los órganos “importantes” se conservaban en ánforas especiales, solamente el cerebro era desechado. Cf Brailowsky, Simón; Stein, Donal G. y Will, Bruno. *El cerebro averiado. Plasticidad cerebral y recuperación funcional*, 2ª ed., FCE, México, 2004, pp 22-23

desempeña el cerebro en la vida humana es vieja, Platón⁷⁷ consideraba que la sustancia de la vida (aquello que da alma y vida) radicaba en el cerebro, la médula espinal y el esperma.

El cerebro es una parte constitutiva del encéfalo, el cual es la porción del sistema nervioso central de los vertebrados contenida dentro del cráneo. El cerebro está en íntima relación con el resto de las partes del encéfalo: cerebelo y tronco cerebral. El cerebro en el ser humano pesa aproximadamente 1,3 kg y es una masa de tejido gris-rosáceo que se estima está compuesta por unos 100.000 millones de células nerviosas o neuronas, conectadas entre sí y responsables del control de todas las funciones mentales. Además de las neuronas, el cerebro contiene células de la glía (células de soporte), vasos sanguíneos y órganos secretores. Es el centro de control del movimiento, del sueño, del hambre, de la sed y de casi todas las actividades vitales necesarias para la supervivencia. Todas las emociones humanas: amor, odio, miedo, ira, alegría y tristeza, están controladas por el cerebro. También recibe e interpreta las señales que le llegan desde el organismo y el exterior.⁷⁸

El encéfalo humano tiene tres componentes estructurales principales: los grandes hemisferios cerebrales (parte integrante del cerebro) con forma de bóveda (arriba), el cerebelo, más pequeño y con cierta forma esférica (más abajo a la derecha), y el tronco cerebral (centro). En el tronco cerebral, destaca el puente de Varolio (el ensanchamiento central) y la médula oblongada o bulbo raquídeo (justo debajo del anterior). Los hemisferios cerebrales son responsables de la inteligencia y del razonamiento. El cerebelo ayuda a mantener el equilibrio y la postura. El bulbo raquídeo está implicado en el mantenimiento de las funciones involuntarias, tales como la respiración. El tálamo, situado entre el tronco cerebral y los hemisferios cerebrales, actúa como centro de retransmisión de los impulsos eléctricos que viajan hacia y desde la corteza cerebral⁷⁹

1.9.2 Los hemisferios cerebrales

La tendencia de la naturaleza es diseñar conservando órganos duplicados lo cual constituye una ventaja adaptativa, tenemos dos piernas, dos manos, dos ojos y dos cerebros.

El centro que reconocemos actualmente con procesador de los datos es el cerebro, un órgano constituido por representantes diferentes funciones y altas capacidades de conexión entre sus redes, todas organizadas para mantener la estabilidad del organismo y del cerebro en sí; es decir, debe estar al tanto de las funciones que lleva cabo para conectar los hombres externo y de las reflexiones íntimas que tiene cada individuo.

Los dos tipos de actividades, las que tienen que ver con el afuera y las que nos relacionan con el “adentro de nosotros”, se unen en la vida cotidiana, en la que reconocemos diversos elementos: biológico, psicológico, social y el denominado trascendente y cuyo fundamento está constituido por todas las preguntas que nos hacemos respecto de por qué, para qué, como llegamos a este mundo y hacia dónde vamos.

Señala Abia que en la sociedad occidental estamos acostumbrados a la especialización y al análisis, qué consiste grosso modo, en la separación de un todo en sus partes, con el propósito de poder descubrir cuáles funcionamiento. Esta forma de pensar suponemos que es válida para todas las culturas; sin embargo, al parecer en muchas otras

⁷⁷ Cf Idem.

⁷⁸ Cf Biblioteca de Consulta Microsoft ® Encarta ® 2005. © 1993-2004 Microsoft Corporation

⁷⁹ Idem.

culturas no se tiene esta idea de la separación entre especialización, sino al contrario, la tendencia consiste en tratar de encontrar los aspectos más globales de las cosas.

En este contexto es que la investigación acerca de las funciones del cerebro, se ha empeñado en tratar de encontrar y de ubicar los sitios específicos en los cuales se lleva a cabo una función determinada.

“En la década de los años 50 se publicaron las investigaciones de Jackson y Penfield, quienes demostraron la existencia de regiones cerebrales especializada en integrar los movimientos y sensaciones corporales. Tales áreas se localizan en ambos lados del cerebro, son cuatro en total, un par de regiones que controlan los movimientos y por ello son llamadas motoras, el otro par dedicado a registrar las sensaciones, conocidas bajo el nombre sensoriales. En el lado derecho del cerebro hay una zona motoras y otra, vecina, sensorial, lo mismo ocurre en el lado izquierdo.

De ellas se dice que trabajan en forma cruzada, pues las ubicadas en el lado derecho, reciben y envían información a la mitad del cuerpo, mientras que las del lado izquierdo cerebral hacen lo mismo, con la mitad derecha del cuerpo.”⁸⁰

Dentro de los descubrimientos reportados en la década de los años 60, hay algunos relacionados con lesiones del cuerpo calloso, el cual es una estructura fibrosa que conecta ambos hemisferios y tiene como objetivo primordial la coordinación de las actividades conjuntas, si se daña esa región, el cerebro se divide en cierta forma, en dos diferentes zonas de procesamiento de los datos del exterior y del interior, lo cual nos lleva también a suponer la existencia, no solamente de dos hemisferios, sino de hecho de dos cerebros.

¿Y para que dos cerebros? Se pregunta Jorge Abia, al parecer la respuesta se encuentra en la propia evolución del ser humano, dado que se han encontrado fósiles del homo habilis, en los cuales se identifica el centro del lenguaje (área de Broca).

“Tal parece que lenguaje, las herramientas y la cultura surgieron en la misma poca de los antecesores del homo habilis no se identifican esas capacidades, (...). Así parece que la ubicación de distintas funciones en cada uno de los dos cerebros se dio al mismo tiempo que la capacidad de emitir lenguaje y el uso o fabricación de instrumentos [...] entonces podemos suponer que desde esa época las sociedades humanas privilegiaron los aspectos de la comunicación verbal, a la vez que un manejo del medio ambiente.”⁸¹

Lo importante es que dichos hemisferios tienen diferentes funciones Jazmín Zambrano las describe así:

“Cada hemisferio cumple diferentes funciones dentro del desempeño intelectual, pero la función de ambos es pensar, uno con palabras y el otro con imágenes sensoriales. El izquierdo rige el lado derecho del cuerpo y se ha demostrado que es predominantemente hablador, lógico, matemático, analizador, mientras que el derecho es creativo, intuitivo, artístico, sintetizador.”⁸²

Jorge Abia detalla y enumera las habilidades de los hemisferios:

Cerebro izquierdo

Manejo de información verbal;

Control motor del aparato el lenguaje (lengua, labios, etc.);

⁸⁰ Jorge Abia “Cómo se construye la realidad” en ROBLES, Teresa. Concierto para cuatro cerebros en psicoterapia, Instituto Milton H. Ericson de la ciudad de México, México, 1990, p 47

⁸¹ ibidem p 48.

⁸² ZAMBRANO, op cit p 23.

Manejo de información lógica;
 Pensamiento proposicional (propone, analiza, usa);
 Procesamiento de información en series (de uno en uno);
 Manejo de información matemática;
 Memoria verbal;
 Aspectos lógico-gramaticales del lenguaje;
 Organización de la sintaxis;
 Discriminación fonética,
 Atención focalizada;
 Control del tiempo;
 Planeación, toma y ejecución de decisiones;
 Menos apto que el cerebro derecho todas las tareas manipulativas y espaciales (diseño con bloques, dibujos, etc.). A menos que se requiere la intervención de códigos verbales, y
 Menos apto porque el cerebro derecho para distinguir frecuencias sónicas altas y para la detección de texturas.⁸³

Cerebro derecho

Manejo de información espacial;
 Orientación espacial manejo de la conducta espacialmente dirigida;
 Persecución de un mismo;
 Aspectos entonacionales e los sonidos
 Aspectos entonacionales del lenguaje;
 Automatismos verbales (contar, decir los días de la semana, etc.)
 Aspectos emocionales;
 Reconocimiento de palabras sencillas y conocidas (generalmente sustantivos, menos probablemente reconoce adjetivos, pronombres y adverbios, incapaz de reconocer verbos)
 Ordenación de secuencias de letras para formar palabras;
 Evaluación de características cognoscitivas de las palabras (si las conoce, reconoce o desconoce);
 Evaluación de características emocionales e las palabras;
 Más apto que el cerebro izquierdo para las tareas manipulativas y espaciales
 Más apto que el cerebro izquierdo para distinguir frecuencias sónicas más altas y para la detección de texturas;
 Especialización en tareas que requieren procesamiento no secuencial y espacial;
 Atención difusa;
 Pensamiento totalizador (recibe comprar en forma global, expansiva);
 Reconocimiento y producción musical
 Procesa en forma simultánea e información contenida en grandes bloques, y
 Atemporalidad⁸⁴.

La identificación de las funciones de cada hemisferio tiene gran importancia en diversos ámbitos, entre los cuales podemos enunciar los siguientes:

a) Ayuda a la comprensión de los procesos mentales (nivel de conocimiento “puro”:
 ¿cómo conocemos?

⁸³ Ibidem p 50.

⁸⁴ Ibidem p 51.

b) Ayuda a desentrañar la dualidad entre “mente y cerebro”, el gran debate que se suscitó en el siglo XX, en torno de si lo que tradicionalmente se ha denominado como “mente” corresponde o puede corresponder a lo que los científicos han descrito como “cerebro”.

c) En el ámbito terapéutico, ayuda a la comprensión de algunas enfermedades o accidentes que se sufren en el cerebro y que implican la separación de las funciones entre los dos hemisferios; y

d) en el caso de la educación, para establecer mejores estrategias de aprendizaje.

1.9.3 Una teoría acerca del funcionamiento del cerebro: la teoría Trino de MacLean

Independientemente de la relación funcional que guardan los diferentes elementos del cerebro entre sí y que ha sido brevemente descrito en el inciso anterior, hay una teoría que además de explicar las diferencias funcionales de las diversas estructuras que integran el cerebro, ofrecen una explicación más detallada del porqué de esas diferencias y la inserción de las funciones “superiores” del cerebro del ser humano y su diferenciación de las de otros mamíferos, incluso de las del resto de los primates.

Esa teoría debida a Paul MacLean se denomina “trino” (o triuno, tal y como la describen otros autores) y se relaciona con la explicación de porqué la racionalidad es una función relativamente reciente en la evolución.

La síntesis de la teoría de Paul MacLean la plantea Carl Sagan de la siguiente manera en el texto de *Cosmos*:

“Como todos nuestros órganos el cerebro ha evolucionado, ha aumentado su complejidad y su contenido informativo a lo largo de millones de años. Su estructura refleja todas las fases por las que ha pasado. En el cerebro evolucionó desde dentro afuera. En lo hondo está la parte más antigua, el tallo encefálico, que dirige las funciones biológicas básicas, incluyendo los ritmos de la vida, los latidos del corazón y la respiración. Según (...) Paul MacLean, las funciones superiores del cerebro evolucionaron en tres fases sucesivas. Coronando el del tallo encefálico este complejo R, la sede de la agresión, del ritual, de la territorialidad y de la jerarquía social, que evolucionó hace centenares de millones de años en nuestros antepasados reptilianos. En lo profundo de nuestro cráneo hay algo parecido al cerebro de un cocodrilo. Rodeando el complejo R está el sistema límbico del cerebro que los mamíferos (...) no primates. Es una fuente importante de nuestros estados de ánimo y emociones, de nuestra preocupación y cuidado por los jóvenes.”⁸⁵

En esta síntesis de la teoría de MacLean agrega: en el exterior, viviendo en una tregua incómoda con los cerebros más primitivos situados debajo, está la corteza cerebral, que evolucionó 12 millones de años (...), donde la materia es transformada en conciencia. Comprende más de las dos terceras partes y en el radican la intuición y el análisis crítico. Ahí tenemos ideas e inspiraciones, donde leemos y escribimos, hacemos matemáticas y música. La corteza regula nuestras vidas conscientes y en cierto modo distingue a nuestra especie, se puede decir que la civilización es un producto de la corteza cerebral.⁸⁶

⁸⁵ SAGAN, Carl. *Cosmos*, Trad. Miquel Muntaner et al., Planeta, Barcelona, 1984, p 276

⁸⁶ *Ibidem* p 277.

En síntesis la teoría de MacLean plantea que al ser la cúspide de la evolución (hasta el momento) el ser humano es el compendio del desarrollo previo que han tenido las especies y que una de las evidencias es el desarrollo del cerebro, en el cual se suman las etapas sucesivas, las más viejas en el fondo y las recientes en la parte externa del cerebro.

En una obra previa, Sagan explica más detalladamente la teoría de MacLean (publicada en 1973): MacLean ha elaborado un modelo de la estructura y evolución cerebral a partir del cual afirma que estamos obligados a examinarnos a través de dos mentalidades muy distintas, en dos de las cuales no interviene la facultad del habla. Sostiene que el cerebro humano equivale a tres computadoras biológicas interconectadas, cada una con una peculiar y específica <inteligencia>, subjetividad y sentido del tiempo y espacio, así como funciones propias y que corresponden a una etapa evolutiva de primordial importancia.⁸⁷ P P P P P P P

Nos interesa resaltar la parte más primitiva del cerebro, la cual comprende la médula espinal: la médula oblongata y la protuberancia anular que forman el cerebro posterior; y el cerebro medio o mesencéfalo. MacLean llama “armazón neural” al conjunto integrado por la médula espinal, el cerebro posterior y el cerebro medio. Alberga los mecanismos neurales básicos de la reproducción y la autoconservación, aspecto que incluye la regulación del ritmo cardíaco, circulación sanguínea y respiración... en un pez corresponde prácticamente a todo su cerebro.⁸⁸

Agrega Sagan MacLean distingue tres elementos motrices en el armazón neural. El de formación más antigua envuelve el cerebro medio (estría olfatoria, cuerpo estriado y globus pallidus); lo comparten con nosotros los restantes mamíferos y los reptiles. Probablemente se desarrolló centenares de millones de años. MacLean lo denomina complejo reptílico.

Señala el mismo Sagan, si la tesis de MacLean es correcta se puede suponer que el complejo R sigue desempeñando en el cerebro las mismas funciones que cumplía en el dinosaurio, y que la corteza límbica genera los estereotipos mentales de los pumas y los perezosos. Es indiscutible que cada nueva fase en el proceso de cerebración viene acompañado de transformaciones en la fisiología de los primitivos componentes del cerebro. La evolución del complejo R habrá acarreado cambios en el cerebro medio y en otras regiones de encéfalo. Pero sabemos que la regulación de buen número de funciones es tarea común de diferentes componentes cerebrales de la base del neurocortex y sería extraño que no continuaran actuando como lo hacían en tiempo de nuestros ancestros.⁸⁹

MacLean ha demostrado que el complejo R desempeña un papel importante en la conducta agresiva, la territorialidad, los actos rituales y el establecimiento de jerarquías sociales... señala Sagan:

“...tengo la impresión de que estos rasgos configuran en gran medida el comportamiento burocrático y político del hombre actual. No quiero decir con ello que el neocortex no juegue un papel en una convención política estadounidense... a final de cuentas se trata de rituales en los que prevalece la comunicación verbal, pero sorprende

⁸⁷ SAGAN, Carl. *Los dragones del edén. Especulaciones sobre la evolución de la inteligencia humana*. Grijalbo, México, 1984, p 74

⁸⁸ idem.

⁸⁹ Ibidem p 81.

en qué medida nuestros actos reales (en contraposición a lo que pensamos o decimos) pueden explicarse en función de las pautas que rigen la conducta de los reptiles...”⁹⁰

Para ello cita una frase que parece ser una intuición genial sobre el funcionamiento del cerebro: Maquiavelo aconseja al príncipe “a actuar a sabiendas como las alimañas”.

Sagan señala que en el sistema límbico se gestan las emociones intensas, hecho que pareciera contradecir la frialdad con la cual se ha caracterizado al comportamiento del reptil, relativamente pasivo⁹¹. Sin embargo la sede del efecto de muchas drogas psicotrópicas reside en el sistema límbico, el cual controla una gran variedad de emociones, entre otras la hilaridad y el sobrecogimiento.

Uno de los elementos del sistema límbico que desempeña un papel muy importante en la conducta del ser humano es la glándula pituitaria “las alteraciones del ánimo que acarrear los desequilibrios endocrinos ofrecen interesantes indicios acerca de la conexión del sistema límbico con los estados mentales. En el sistema límbico (... la) amígdala que desempeña un importante papel en la génesis de los impulsos agresivos y de los sentimientos de temor. La excitación eléctrica de la amígdala en pacíficos animales domésticos puede llevarlos a grados de agitación extrema [...] las perturbaciones del sistema límbico pueden originar irritaciones, miedo intenso sin causa aparente.”⁹²

La parte más primitiva del sistema límbico es la corteza olfativa, relacionada por supuesto con la percepción de los olores. En el hipocampo (estructura también del sistema L) se localiza una buena parte de nuestra capacidad de retención y evocación del pasado, incluyendo al parecer también en el caso de los seres humanos una vinculación con el apetito sexual*.

Con lo anterior no se quiere decir que el comportamiento sexual esté determinado exclusivamente por el sistema límbico y que el ser humano carece de racionalidad respecto de esa esfera del comportamiento: “... parece evidente que una actividad propia de los mamíferos tan compleja como la función sexual viene regulada simultáneamente por cada uno de los tres componentes del cerebro “trino”...”⁹³

El sistema límbico tiene al parecer un sistema de regulación de la emotividad extrema, la hormona adrenocorticotrópica (ACTH) secretada por la glándula pituitaria, que además parece repercutir en funciones mentales como la retención visual, la ansiedad y el grado de atención. Señala Sagan que hay motivos suficientes para creer que las raíces del comportamiento altruista se hallan en el sistema límbico, ya que salvo raras excepciones como los insectos sociales, los mamíferos y las aves son los únicos seres que se esmeran en el cuidado de su prole.⁹⁴

⁹⁰ Ibidem p. 82.

⁹¹ Aunque por otra parte el ataque de los saurios –cocodrilos y caimanes- suele ser muy violento.

⁹² Ibidem p 84.

* La mayoría de estas funciones han sido descritas gracias a casos clínicos de personas que han sufrido lesiones específicas en zonas muy ubicadas del cerebro. Sagan menciona dos casos muy parecidos de personas que sufrieron lesión o extirpación de porciones de la corteza olfativa y sufrieron pérdida de la capacidad olfativa, amnesia –permanente respecto de eventos ocurridos en el pasado inmediato- en ocasiones anestesia –o tolerancia fuera de lo común al dolor- y finalmente impotencia o inapetencia sexual cf Ibidem pp 88 y 89.

⁹³ Ibidem p 89.

⁹⁴ Ibidem p 85.

Finalmente las funciones de cautela e iniciativa parece que están regulada en los animales superiores en el neocortex, región en la cual también se ubican muchas de las funciones cognitivas del ser humano. En la corteza cerebral suelen distinguirse cuatro regiones o lóbulos: frontal, parietal, temporal y occipital. Parece que los lóbulos frontales están relacionados con la reflexión y la regulación de la acción; los lóbulos parietales con la percepción espacial y el intercambio de información entre el cerebro y el resto del cuerpo, los lóbulos temporales tienen complejas tareas perceptuales y los lóbulos occipitales tienen relación con la vista.⁹⁵

Una especial importancia atribuyen los investigadores al lóbulo prefrontal, en el cual se supone radican muchas de las cualidades que distinguen al ser humano como tal, por ejemplo la capacidad de anticipación de futuro, los sentimientos del ansia y la desazón. Estas tres cualidades han caracterizado al ser humano, al parecer es el único ser que tiene la capacidad de prever o anticipar lo que puede suceder en el futuro, ya sea inmediato o mediato, a partir de la configuraciones de cadenas de causalidad el ser humano puede formular hipótesis acerca del futuro, muchas de las cuales tienen una razonable probabilidad de cumplirse.

Lo anterior ha podido ser descubierto a partir de lesiones provocadas en determinadas áreas del cerebro o por intervenciones quirúrgicas muy específicas:

“... el corte transversal del lóbulo frontal reduce la ansiedad. Por otro lado la lobotomía prefrontal puede mermar la capacidad del ser humano de comportarse como tal. El precio que pagamos por la previsión del futuro es la desazón que engendra <...por otra parte> la ventaja que procura el pronóstico de las catástrofes radica en la posibilidad de adoptar medidas para evitar que se produzcan...”⁹⁶

Parece también que el lóbulo frontal tiene una función muy importante en la postura erecta y todo lo que ella posibilitó: la liberación de las manos, su posterior diferenciación respecto de las extremidades inferiores y el desarrollo de habilidades especiales de manipulación que no ha llegado a desarrollar otro primate.

La información visual al parecer llega al lóbulo occipital y las impresiones auditivas se localizan en el lóbulo temporal. Las lesiones en esas regiones provocan pérdidas muy importantes en la capacidad de “ver”, de comprender el lenguaje o de escribir.⁹⁷

El modelo de cerebro Trino deriva de los estudios realizados sobre el comportamiento y las neuropatía comparados. Sin embargo, la especie humana no desconoce el análisis introspectivo veraz y genuino, y si el modelo de cerebro trino es exacto cabe esperar que hallemos un indicio de su existencia en la historia del empeño humano por conocerse a sí mismo.*

⁹⁵ Ibidem p 92.

⁹⁶ Ibidem p 94.

⁹⁷ Cf Ibidem p 95.

* La explicación del complejo comportamiento del ser humano no es nueva en la cultura occidental, Sagan esboza en su *Dragones del Edén*, un seguimiento que no llega a concluir (puesto que no es motivo primordial de su libro). Señala que hay escasas concomitancias entre la teoría Trino y lo que postula el psicoanálisis freudiano:

La hipótesis más conocida y que recuerda la del cerebro trino es el modelo de Freud quien clasifica el psiquismo humano en tres categorías: el ello, el ego y el superyo. Los aspectos relacionados con la agresividad y la sexualidad que hallamos en el complejo R corresponden a la descripción de Freud sobre el ello, es decir, la condición animal de nuestra naturaleza. Pero <para mí> en su definición del ello Freud no da excesiva preponderancia a los aspectos rituales o sociojerárquicos del complejo R. Freud habla de las

Algunos autores como Eric Jensen afirman respecto del modelo “trino” del cerebro, “presentado en 1952 y popularizado durante los años setenta y ochenta, **se encuentra actualmente desfasado**”⁹⁸, sin embargo, no explica qué parte de la teoría ha sido “superada”, a pesar de que en su obra revisa detalladamente las funciones cerebrales.

Carlos von der Becke⁹⁹, retoma la tesis “trino” y tratan de actualizarla conforme a los nuevos descubrimientos de neurociencias.

Tratando de describir la teoría trino señala que el cerebro estaría formado por tres partes de origen evolutivo secuencial. Los neurólogos contemporáneos no critican abiertamente el modelo, que desde hace décadas es un “paradigma” de esta especialidad, aunque dudan de los límites y de la unidad del segundo módulo, el límbico. Se describe el modelo como “tres computadoras biológicas interconectadas, cada una con su particular inteligencia, subjetividad diferente, noción diferente de la trama espacio-temporal y su propia memoria.”¹⁰⁰ Por orden de aparición hay

Un paleo-cerebro ofídeo o reptil con el cerebelo y la médula espinal

Un segundo paleo-cerebro, esta vez paleo- mamífero o límbico y

emociones como una función del ego, pero no presenta al superego como el emplazamiento básico del razonamiento abstracto, sino más bien como elemento de absorción de las constricciones sociales y familiares, que en el caso del cerebro trino sospechamos son una función del complejo R. “Por todo ello me veo obligado a considerar que la mente tripartita que propone el psicoanálisis presenta escasas concomitancias con el modelo del cerebro trino” <cf. SAGAN, op cit (Los dragones...), p. 104>.

Sin embargo, Sagan no descarta totalmente a Freud, puesto que en su descripción topológica de la mente encuadra un poco más la teoría trino:

“Tal vez una metáfora más válida sea la división de la mente que efectúa Freud al hablar de lo consciente, lo preconsciente, es decir, de lo que permanece latente pero que es aprensible, y del inconsciente, o sea. Todo lo que por estar reprimido escapa a un primer análisis.” <cf Idem>.

Finalmente Sagan hace referencia a la alegoría de Fedro en el correspondiente diálogo de Platón, donde Sócrates compara el alma humana con un carro tirado por dos caballos, uno blanco y otro negro, que empujan en distintas direcciones y a los que el auriga apenas acierta a dominar. “La metáfora del carro y del auriga se asemeja notablemente a la noción de armazón neural que propone MacLean. Los dos caballos representan al complejo R y la corteza límbica, mientras que el auriga que apenas puede controlar las sacudidas del carro y del galope de los caballos corresponde al neocórtex. Freud utilizando otra metáfora, habla del ego como de un jinete que monta un potro desbocado. Tanto la alegoría freudiana como la platónica ponen de relieve la considerable independencia y tensión existente entre las partes constitutivas de la psique...” <cf Idem>.

Culturalmente se puede establecer entonces una solución de continuidad entre las tres teorías, la primera de las cuales tiene un aspecto eminentemente metafórico y las otras dos, la de Freud y la de MacLean, ya dentro de la contemporánea tradición científica de Occidente. Tienen en común que tratan de explicar porqué el ser humano se comporta en ocasiones de manera racional y porqué en otras lo hace de manera más instintiva o impulsiva (tal como parece que se comportan los animales).

Cada una de las explicaciones ofrece en su momento la mejor explicación posible de las cosas, y no deberían descalificarse las dos más viejas por su imprecisión, puesto que simplemente denotan el grado de avance y complejidad de las explicaciones y del conocimiento de la época en la cual fueron concebidas.

Lo interesante de resaltar es que el interés por el complejo comportamiento humano no es nuevo, parece que sí es propio de la tradición cultural de Occidente y que los descubrimientos actuales van reforzando o reconstruyendo en otro nivel (aludiendo a la metáfora del materialismo dialéctico: en otra curva de la espiral histórica) lo que sospecharon o supusieron investigadores de épocas pasadas. De tal forma que las tesis o metáforas tanto de Platón como de Freud constituyen aproximaciones muy interesantes de la moderna teoría de MacLean, incluso en su versión revisada y complementada.

⁹⁸ Cf JENSEN, Eric. P 15. El resaltado es nuestro.

⁹⁹ Carlos von Der Becke. “Modelo Triune del cerebro (Paul MacLean) y los nuevos descubrimientos”, en <http://club.telepolis.com/ohcop/salument.html>, consultado el 24 de septiembre de 2005

¹⁰⁰ Idem.

Un único cerebro neo-mamífero con un neocórtex mucho más desarrollado que en el cerebro paleo-mamífero.

Cada uno de los tres cerebros está conectado por nervios a los otros dos y las tres capacidades son diferentes. **No es cierto - según MacLean - que el neocórtex domine a los otros paleo cerebros***. El sistema límbico, regulador de las emociones, puede muchas veces dominar todas las funciones mentales superiores. MacLean ha propuesto que nuestro cráneo anida tres cerebros (no uno), cada uno representando un estrato evolutivo distinto construido encima de la más vieja capa.

La terminología varía en la explicación de Von der Becke respecto de la hecha por Sagan, aunque básicamente tiene los tres elementos:

Ofideo - Tiene varios nombres: primitivo, complejo R, cerebro basal, arquipaleum.

Médula, puente (pons), cerebelo, mesencéfalo, globus pallidus, bulbos olfatorios (sobre cuya base se han construido los otros sentidos fisiológicos)

Sus conductas están programadas arcaicamente como las de reptiles y ofideos.

Conducta rígida, obsesiva, compulsiva, ritualística, cuasi-paranoica, mecánica, llena de memorias antiguas. Control muscular, respiratorio, cardíaco, del balance. Este cerebro se halla activo aún durante el sueño profundo. No aprende de las equivocaciones.

Paleo-mamífero - Llamado paleo-paleum, sistema intermedio, centro de las emociones, sistema límbico, nombre este último dado por MacLean a la parte media del cerebro (1952).

Emociones, instintos, ingesta, enfrentamiento, huida, conducta sexual, todo lo que es "ya sea agradable, ya sea desagradable". La supervivencia para este sistema involucra evitar el dolor y repetir el placer. Cascadas de emociones que no ocupan sitios determinados sino cambiantes.

Impredictibilidad y conducta creativa.

Sitio de residencia de la atención, muchas veces ligada por los expertos a la conciencia.

Hipotálamo, hipocampo, amígdalas cerebrales. Conducta de tendencias plenamente paranoicas y según nuestro autor, sitio de residencia de los valores superiores.

Neo-mamífero - Llamado neo-palium, córtex, corteza o neocórtex. Comprende casi la totalidad de los hemisferios y algunos otros grupos neuronales subcorticales. Corresponde a los primates.

Las funciones superiores se hallan en el córtex. Maclean señala que el córtex es "la madre de la invención y el padre del pensamiento abstracto".

En el hombre, el neocortex ocupa dos terceras partes de la masa cerebral. Aunque todos los animales también tienen un neocortex, es relativamente pequeño, con muy pocos pliegues (que son índices del área superficial y de la complejidad y el desarrollo). Un ratón con la primitiva corteza extirpada puede actuar de manera bastante normal, mientras que un ser humano sin corteza es un vegetal.

La corteza se divide en los hemisferios izquierdo y derecho. Son el famoso cerebro izquierdo y derecho. La mitad izquierda de la corteza controla el lado derecho del cuerpo y el derecho del cerebro lo hace con el izquierdo del cuerpo.

También, el cerebro derecho es más espacial, abstracto, musical y artístico, mientras que el cerebro izquierdo es más lineal, más racional y verbal.¹⁰¹

* El resaltado es nuestro.

¹⁰¹ Idem.

Tal y como lo explica Von der Becke, hasta aquí la elaboración de Paul MacLean. De acuerdo con los nuevos descubrimientos, no hay tres, sino cuatro capas evolutivas en el cerebro y a pesar de que se siguen admitiendo –con ciertas reservas las enunciadas por MacLean en su teoría “trino”- se considera adicionalmente:

Novísimo Cerebro. (Humano reciente)

El cuarto nivel del cerebro - la corteza prefrontal - ocurre solamente en seres humanos y a veces se considera una parte del neocórtex. Pero sus funciones son bastante diferentes de gran parte del neocórtex "clásico" y es posible considerarlo como nivel separado.

Es el lugar que nos capacita para combinar la imaginación (especialmente la capacidad de planear) con la sensación (necesaria para la empatía y para la motivación).

Tiene fuertes conexiones con el tercer cerebro, el neocórtex "clásico" y con el segundo cerebro, el viejo cerebro mamífero (especialmente con las áreas asociadas al cuidado de la prole).

Este cuarto cerebro se centra fuertemente en la integración tanto de la racionalidad como de la emocionalidad logrando la emergencia de actividades "extrañas" como el altruismo y la teoría del regalo*. Con esos nuevos atributos que son semillas de una teoría racional de los juegos, nos podemos identificar con otros individuos de nuestra especie...¹⁰²

La consideración de una “cuarta capa” adicional a las tres descritas por MacLean en los años cincuenta, enriquece la explicación del funcionamiento del cerebro y ayuda a comprender la diferencia entre las conductas del ser humano y las de otros primates, con quienes comparte también el “neo-paleum o neocórtex”.

Lo importante de la teoría de MacLean, es que los tres o cuatro niveles o “cerebros” se encuentran interconectados, cada uno de ellos al parecer predomina en determinados comportamientos del ser humano y se puede cuestionar la idea de la racionalidad como característica esencial del ser humano, al menos desde el punto de vista estructural-funcional del propio cerebro: al parecer no son el neocórtex ni la corteza prefrontal los cerebros o niveles dominantes en el comportamiento humano, sino pueden ser diferentes elementos (o niveles) los que en un momento dado (bajo determinadas circunstancias y condiciones) puedan fungir como el elemento esencial o predominante en la conducta que está emitiendo en un tiempo y lugar determinados un individuo.

Ante esta complejidad, cabe quizá tener la esperanza de que el ser humano a través de la cultura haya sido capaz de someter a la racionalidad (neocórtex y corteza prefrontal) los impulsos que proceden desde el resto de los niveles del cerebro*.

1.10 La evolución, del proceso de hominización al proceso de humanización.

Quizá uno de los problemas de la sociedad occidental, influida por el cristianismo que supone al ser humano bajo dos premisas humanísticamente muy importantes, pero científicamente cuestionables señala que el ser humano está hecho a imagen y semejanza de

* O de la “reciprocidad”, que en derecho la comprendemos como “do ut des”.

¹⁰² Idem (Von der Becke).

* Cf el comentario en el capítulo anterior respecto de la conformación de la racionalidad y la postulación casi intuitiva de teorías explicativas que tratan de comprender la interacción entre los diferentes tipos de comportamiento que conviven en el ser humano.

Dios y que TODOS los seres humanos (aquí una de las aportaciones ideológico-religiosas más importantes del cristianismo) somos hermanos por ser hijos de Dios. Sumado a la directiva de comportamiento previsto en el decálogo: “amarás a prójimo como a ti mismo”. Tiene las siguientes consecuencias:

a) El ser humano es una entidad acabada (concluida desde el momento de la creación). Esto por lo pronto niega de hecho el desarrollo que ha tenido el ser humano, generalmente las posiciones evolucionistas, basadas en hallazgos paleontológicos se oponen a las ideas creacionistas, que suponen la creación del ser humano en el último día.

b) Posee por ende, de entrada las facultades que Dios dispuso en su creación (en este sentido la fe es algo que se posee desde el inicio de la vida, no es algo que sea susceptible de desarrollar, al menos de acuerdo con la teología. En tanto que la racionalidad tiene una naturaleza muy parecida, sirve para que el ser humano pueda discernir entre el bien y el mal y haciendo uso de su voluntad y capacidad de elección <libre albedrío> opte por una de las dos posibilidades).

c) Lo anterior se “da” per se, es intrínseco a la condición de ser humano. No es necesario que el hombre se gane su condición.

Si bien desde el punto de vista de ideal humanista, incluso de premisas de corte ético, como punto de partida para la acción humana, las premisas anteriormente descritas son muy valiosas; desde el punto de vista de la filosofía positivista constituirían un obstáculo epistemológico para conocer el desarrollo del ser humano, desde el tronco común compartido con el resto de los primates y para reconocer la naturaleza de las características de la racionalidad humana.

En primer lugar, el ser humano no es una entidad acabada al nacer, simplemente es potencialidad y los datos aportados por la paleontología hacen suponer que se encuentra todavía en proceso de cambio, quizá no tan evidentes como los experimentados cuando asumió el bipedalismo, la construcción de herramientas y el lenguaje, sin embargo, todavía sigue en un proceso de cambio. Es probable que estemos esperando cambios notables en un periodo muy corto, ya que la civilización empieza hace 20 mil años con la construcción de los primeros asentamientos urbanos en Asia Menor.

El ser humano ha cambiado notablemente desde hace tres o seis millones de años¹⁰³ hasta los cuales se puede ubicar a los antecedentes más remotos, los cuales al parecer ni siquiera son homo sapiens sapiens sino otra especie de homínidos. En un periodo tan relativamente corto ha pasado de ser un símil de los antropoides a un ser cuyo uso de la racionalidad (epistémica y práctica) lo diferencia mucho de sus antecesores y de los primates con los cuales guarda una muy cercana relación genética¹⁰⁴.

¹⁰³ Hasta hace quince se consideraba que los restos más antiguos de homínidos eran los encontrados en 1974 en Etiopía por el equipo de Richard Leakey, el cual era una hembra de *Australopithecus afarensis* que fue bautizada como “Lucy”. A principios del presente milenio Michel Brunet de la Universidad de Poitiers descubrió en las dunas del Sahara los restos del que está considerado hasta ahora como el representante más antiguo de los homínidos, el cual tiene algunas diferencias con los australopithecus y fue bautizado como *Sahelantropus tchadensis*, esos restos óseos —el cráneo únicamente— tiene una antigüedad entre 6 y 7 millones de edad y aunque en un principio algunos paleontólogos supusieron que en realidad era un antecesor de los gorilas más que de los humanos, el propio Brunet argumenta que sus dientes pequeños lo conectan más como antecesor de los hombres. Cf. Carl Zimmer “Grandes misterios de la evolución humana” en *Discover en español*, México, octubre de 2003, p 22. En tanto se define el debate, es plausible suponer que los antecesores más remotos del ser humano son homínidos de seis millones de años de antigüedad.

¹⁰⁴ Entre el 93 y el 95%.

La racionalidad es una característica relativamente reciente: algunos millones de años como potencialidad que se manifestaba a través de la construcción y manipulación de herramientas y el uso de un lenguaje complejo.

En la propia actualidad, la racionalidad es una potencialidad que debe ser desarrollada por el ser humano durante el proceso de socialización que se inicia en casa y posteriormente en la sociedad y presumiblemente de manera más acelerada y con objetivos plenamente identificados en la educación formal. No es algo que se dé simplemente por el hecho de ser hombre, sino que es algo que además debe desarrollarse (hay una distinción quizá muy poco “humanista” desde el sentido filosófico del término pero quizá más acorde con la descripción del desarrollo de las potencialidades del ser humano: “hay que diferenciar entre el *homo sapiens sapiens* que nace y el ser humano que puede llegar a consolidarse una vez que ha desarrollado en el seno de la sociedad sus posibilidades”). Esto nos llevaría a concluir que se nace *homo sapiens sapiens* y se hace ser humano.

Las facultades como la racionalidad epistémica (ambas, la crítica y la científica), incluso la conciencia de sí mismo y su libre albedrío (la conciencia de los límites de su actuación y la posibilidad de elección aún dentro de situaciones que aparentemente representan dilemas radicales) son cualidades que no son intrínsecas, o mejor dicho son potencialmente intrínsecas, pero no fatalmente desarrollables, es necesario del concurso de la sociedad y de la propia elección del individuo.

Abandonando un poco los ideales éticos del cristianismo y dejándolos en su dimensión de premisas para la acción humana en la interacción con los demás seres humanos. Se partirá de la premisa de que: a) la racionalidad es la característica que distingue al ser humano del resto de los seres vivos; b) la racionalidad es una potencialidad que puede desarrollarse, pero que no constituye una fatalidad;

En el resto del inciso se tratará de argumentar brevemente cómo ciertas circunstancias de la evolución del ser humano han favorecido la aparición y desarrollo de la racionalidad. En primer lugar se hará mención de lo que Pinillos describe como el proceso de “hominización”, para posteriormente revisar brevemente el proceso de “humanización”.

Por “hominización” se entiende la serie de transformaciones biológicas que se llevaron a cabo y que dieron como consecuencia la aparición del ser humano¹⁰⁵.

En ese proceso se pueden ubicar al menos dos grandes periodos, el primero de ellos que describe el origen de la vida y hasta la aparición de las primeras ramas que actualmente se consideran ya como homínidos (los australopithecus); y la segunda parte, que describe la forma en que los homínidos fueron desarrollándose hasta llegar a un ser que tiene actualmente características muy particulares que lo posibilitan para la construcción de una cultura muy compleja.

Es de aclarar que el estudio del origen tanto de la vida como del desarrollo del ser humano se enfrenta a dos problemas:

a) Es un conocimiento que está en proceso de construcción y en constante ajuste, de tal forma que hay todavía discrepancias mayores y menores entre los mismos paleoantropólogos, y en ocasiones nuevos descubrimientos redefinen lo que durante algunas décadas se consideraba como un conocimiento sólido (el ejemplo señalado en la nota a pie de página <1> de este capítulo es válido: hace apenas quince años se consideraba que el origen de los primeros homínidos se remontaba al hallazgo de “Lucy”, datado

¹⁰⁵ Cf PINILLOS, José Luis. *La mente humana*. Espasa-Calpe, serie Temas de Hoy, México, 1993, p 15

aproximadamente en 2.5 millones de años y en el año 2002 <fecha en que se dio a conocer el hallazgo de *Sahelantropus tchadensis* > probablemente signifique recorrer la fecha hasta 6 o 7 millones de distancia).

b) Como toda actividad humana, la ciencia y en particular la que involucra directamente al ser humano como objeto de estudio, está sujeta a la subjetividad de quienes hacen ciencia, aunque se pretende hacerla bajo la mejor de las intenciones de objetividad. De tal forma que eludir las perspectivas en ocasiones teleológicas¹⁰⁶ es una tarea muy difícil. De tal manera que la interpretación de la “hominización” puede ser incluso un fenómeno que implique caer en el homocentrismo.

El primer aspecto es inevitable, muy probablemente al terminar este trabajo de investigación <iniciado en septiembre de 2005> la investigación paleo antropológica haya realizado hallazgos que sitúen la antigüedad de los homínidos más allá de los siete millones de años, o se hayan realizado ajustes en los instrumentos de medición que permitan suponer que los hallazgos han sido datados de manera incorrecta y recorran de nuevo la fecha de restos fósiles. El segundo de los hechos es hasta cierto punto explicado y justificado desde las modernas teorizaciones acerca de la ciencia y las ciencias sociales: es imposible la absoluta objetividad en la ciencia.

José Luis Pinillos menciona:

“En el precámbrico inferior aparecieron los primeros conglomerados de prótidos y las primeras macromoléculas y las bacterias, hasta que los primeros prehomínidos –el *oreopithecus*, por ejemplo- hicieron su aparición en el Mioceno, transcurrieron más de 2000 millones de años de filogénesis. Y tan sólo desde el Silúrico inferior, en que aparecen los vertebrados ancestrales fluviales hasta el momento en que emergen los primeros antropoides hominoideos, transcurre un lapso de 500 millones de años.

Restos de criaturas hominoideas jalonan luego un largo periodo de 40 ó 50 millones de años, durante los cuales se van separando varias familias de antropoides: una representada por los orangutanes, gorilas y chimpancés, y otra por el hombre.”¹⁰⁷

No concentraremos en la explicación de lo que hemos denominado como segunda etapa, no sin antes reiterar la idea de que en ocasiones detrás de las explicaciones científicas puede encontrarse un componente de carácter teleológico, el cual se puede ubicar en las propias ideas acerca de la evolución entendida como cambio de un nivel inferior a uno superior o de uno simple a uno más complejo (el corolario de esta idea es suponer que el ser humano es la culminación o cúspide de la propia evolución). A pesar de ese riesgo, considero que las explicaciones de tipo evolucionista hasta el momento ofrecen la mejor respuesta a la pregunta del origen de la vida y del ser humano, aclarando que por “mejor respuesta” se entiende la que da la explicación más detallada y las mejores pruebas (contrastables) que otras explicaciones (como la religiosa).

Muchos cambios que significan el surgimiento de la rama de los homínidos y su separación respecto de la rama de los demás antropoides. Pinillos menciona cinco características muy especiales que tiene la hominización en la <segunda etapa>:

¹⁰⁶ Algunos filósofos de la ciencia <o científicos que incluyen dentro de sus reflexiones aspectos de filosofía> mencionan que hay dos grandes tendencias de explicación que pueden caracterizar a las ciencias, por un lado el enfoque casuístico, que en apariencia solamente “describe” las cadenas de causalidad que dan como consecuencia un hecho, sin calificar o establecer una “intención” en el hecho. Por otro lado, el enfoque teleológico, que explica a partir de una finalidad un hecho y la intervención en el mismo.

¹⁰⁷ PINILLOS, op cit pp 24-25.

El proceso de evolución biológica que se inicia posiblemente hace 2000 millones de años, culminó en el Pleistoceno con la aparición de unos antropoides cercanos ya en su anatomía, fisiología y hábitos al hombre. La culminación definitiva de este proceso de hominización se llevó a cabo cuando surgieron especies con características humanas:

Bipedismo. La puesta en pie de los hominoideos mediante la especialización sustentacular de los pies supuso importantes modificaciones esqueléticas que repercutieron en la ulterior conformación del cráneo.

Liberación de las manos. Al no tener que utilizar las manos para la marcha e independizarlas funcionalmente de los pies, muchas funciones prensiles que antes estaban vinculadas a las fauces ganaron en precisión y eficacia. La desaparición gradual de la faz hocihada se debe probablemente a esa liberación de las manos así el desarrollo de la técnica.

Teleencefalización. El desarrollo de los niveles superiores de integración de estimulaciones sensoriales y referencias motoras es otra de las características de la hominización, que se pone de relieve al comparar el cortex de las distintas especies. La frontalización, operculización, disimetría de los hemisferios y la complementariedad manual son notas ligadas a la cerebración del género *Homo* sin la cual el lenguaje y la razón no hubieran hecho su aparición en el mundo.

Nacimiento inmaduro. El ser humano es el que viene a la vida más indefenso y más necesitado de un largo periodo de cuidados y adiestramiento. Durante mucho más tiempo que otros seres, su vida depende de la sociabilidad de la especie. Debido a esto y a la capacidad de asimilar las tradiciones culturales, la socialización del ser humano es tan profunda y sus instintos cuenta poco en su vida normal de relación.

Ecumenismo. La familia de los homínidos ha culminado su evolución en una sola especie y en la ampliación de su hábitat hasta ocupar toda la tierra...¹⁰⁸

El hombre actual no procede directamente de los monos y simios actuales, formamos junto con ellos cinco grandes familias de antropoides que se separaron de un tronco común hace unos 40 o 50 millones de años. Estas cinco familias de antropoides son: los cébidos o monos arañosos sudamericanos; hapálidos, concretamente los titíes; los ceropitecos, entre los cuales se cuentan macacos y mandriles; símidos o grandes simios como el gibón, orangután, gorila y chimpancé y finalmente los homínidos. Solamente la familia de los homínidos experimentó una evolución superior. La capacidad craneal de los símidos se encuentra estabilizada desde hace 40 millones de años en cifras superiores al resto de los mamíferos pero inferiores a los homínidos, es lo que ha sido denominada la “explosión cefálica” ocurrida en el último millón de años. Por ejemplo los orangutanes tienen una capacidad craneal promedio de 400 centímetros cúbicos, los chimpancés de 450 y los gorilas entre 500 y 600 centímetros cúbicos. En el ser humano la capacidad craneal es de 1500 centímetros cúbicos.¹⁰⁹

En el proceso evolutivo, el ser humano experimentó un crecimiento notable en el último millón de años, el *Australopitecus* tenía una capacidad de unos 600 centímetros cúbicos, muy parecida a la de los actuales orangutanes, con la diferencia de que morfológicamente tenía unas notables ventajas en cuanto la posibilidad de manipular objetos. 200,000 años más tarde, señala Pinillos se han encontrados los restos del

¹⁰⁸ Ibidem pp 28-29.

¹⁰⁹ Las cifras son tomadas de Pinillos, ibidem p. 29.

Pithecanthropus erectus, un antropoide cuyos rasgos se asemejan más a los nuestros y cuya capacidad craneal es un poco mayor a 2000 centímetros cúbicos. Otros antropoides posteriores como el hombre de Java, cuyos restos ubican alrededor de 700,000 años a.C. y el *Sinanthropus pekinensis* alcanzaban capacidades de 1300 centímetros cúbicos.

En el proceso de “encefalización” el actual ser humano compartió durante un tiempo el espacio vital con otro homínido, el Neandertal, cuya capacidad era muy semejante a la nuestra y el cual sin embargo, desapareció de la tierra.¹¹⁰

Pinillos establece que en los dos grandes momentos de la evolución de los antropoides (incluido al ser humano como “homínido”) se da en primer lugar una evolución de carácter biológica, identificable con el proceso de encefalización creciente que lleva a los homínidos de los 600 a los casi 2000 cc de capacidad craneal; y una segunda etapa, en la cual el desarrollo biológico parece haberse detenido pero durante la cual aparece la cultura y ello significa otro cambio muy importante.

A partir del surgimiento de la cultura, que se ubica aproximadamente hace 50 mil años, con la construcción de utensilios de hachas de sílex, a la fecha, los cambios han sido ostensibles; sin embargo la humanización dada a partir de la cultura no puede comprenderse sin la previa cerebración. A partir de entonces los cambios más que ser biológicos son del orden cultural:

“... lo que ocurre es que, con las mismas estructuras neurobiológicas, un hombre puede vivir en la barbarie, en la Atenas de Pericles o en el mundo técnico del presente. A partir de determinado momento de la evolución biológica, lo que entra en juego es un factor nuevo: la cultura, la acumulación y transmisión de conocimiento.”¹¹¹

La diferenciación entre el ser humano y el resto de los seres vivos se puede ubicar dentro de un esquema de evolución que va al parecer de lo simple a lo complejo, aunque esta perspectiva en sí misma es antropocéntrica (muy ubicada dentro de la tradición cultural judeocristiana que ubica al ser humano, no como víctima de las deidades naturales, sino al contrario como un ser único, por ser hijo predilecto de Dios o en el caso de la tradición cultural racionalista –también de corte Occidental– que de igual forma ubica al ser humano como un ser único, cúspide de la evolución biológica que inicia con los primeros organismos unicelulares y que desemboca en el ser humano), sin embargo, es la única versión de la cual disponemos por el momento¹¹² o tal vez, la mejor versión de la cual podemos hacer uso en tanto no exista una entidad racional que nos permita observarnos como seres humanos desde otra perspectiva¹¹³.

¹¹⁰ Cf Ibidem pp 30-31.

¹¹¹ Ibidem p 31.

¹¹² La opción por supuesto es considerar que el ser humano simplemente es un ser creado por algún Dios y cuyo propósito primordial en este mundo y en esta vida consiste en alabar a su creador y esperar el momento para reunirse con él.

¹¹³ Esta preocupación puede parecer una exageración si partimos de suponer que la explicación científica ES la explicación verdadera acerca de la naturaleza y aquella que potencialmente puede permitir al ser humano lograr su ubicación en el universo. Sin embargo, si adoptamos una posición más humilde acerca de la ciencia y el conocimiento científico, podemos suponer que es una explicación entre tantas, que ofrecer ventajas respecto de otras explicaciones como la religiosa o la ideológica, pero dichas ventajas solamente pueden ser discernibles desde el propio discurso de la ciencia, el cual parece poco comprensible para el resto de los discursos explicativos (religión e ideología) y sobre los cuales, al menos socialmente hablando parece no tener un fuerte ascendente (es decir, socialmente hablando el hecho de que un discurso sea científico no le da mayor prestigio respecto de otros discursos, que muy probablemente no tienen referente de carácter empírico

1.10.1 Una breve digresión teleológica

Con el peligro que entrañan las interpretaciones de corte teleológico, que buscan encontrar un sentido en la actividad humana y que muy probablemente, con la ayuda de disciplinas como la psicología, la psicología social y la antropología puedan plantear una explicación del comportamiento en el nivel individual, sin embargo, más complejo resulta tratar de dar una explicación al comportamiento colectivo, y mucho más difícil y “débil” resultaría una explicación en el nivel macro, que no solamente abarca a una sociedad en un tiempo y lugar determinados, o realizando un corte temporal en un periodo bien definido (v gr. tratar de explicar el comportamiento de la sociedad alemana durante el periodo del nazismo), sino que intente dar un sentido al desarrollo que tiene, por ejemplo la evolución.

A pesar del peligro que entraña abordar una concepción explicativa de esa magnitud, se tratará de ofrecer, al menos en el nivel especulativo, una explicación que dé sentido al desarrollo que ha tenido el ser humano, considerando el proceso de hominización y luego el proceso de humanización, tal y como lo plantea Pinillos.

La pregunta que se trata de responder a través de la descripción teleológica que será descrita a continuación, se puede formular así:

¿Se puede establecer un sentido en el desarrollo del ser humano y de su cerebro? La pregunta resulta pertinente (porque desde la ciencia) se puede deducir la existencia de un sentido en la forma en que se ha desarrollado el ser humano, los cambios que ha sufrido, tanto en su conformación anatómica y en el crecimiento de su cerebro y el desarrollo de habilidades muy complejas.

La respuesta afirmativa que se puede argumentar incluso solamente de la descripción del desarrollo de las especies sobre el planeta, deja fuera del esquema al factor del azar: es decir, los cambios sufridos en las poblaciones animales, el desarrollo, el perfeccionamiento y la especialización de ciertas funciones pueden dar constancia de que en la vida del planeta y los cambios que ha sufrido ésta a lo largo de millones de años, no son casuales, sino probablemente tienen un sentido, solo basta con descubrirlo o en su caso, reconocerlo.

La respuesta negativa deja cierto grado de incertidumbre, deja abierta la puerta a la casualidad, y al accidente: somos (como especie predominante¹¹⁴ en el planeta) simplemente el accidente afortunado de una serie de circunstancias muy fortuitas y contingentes, que muy bien pudieron haber sido de otra manera y que darían como resultado, por ejemplo, que en lugar de que los descendientes del hombre de cromagnon se

y sin embargo si son más apreciados por el grueso de la sociedad (de nuevo hablamos del discurso religioso que involucra nada más que la trascendencia supraterrrenal del ser humano o el ideológico, que a pesar de estar tan desprestigiado tiene el atractivo de vincularse con el poder. Cf respecto de los discursos interpretativos o creadores de esquemas de interpretación social al capítulo 4 de este trabajo.

¹¹⁴ Contextualizaré la expresión “especie dominante sobre el planeta”: significa que somos la especie viva que mayor probabilidad tiene de provocar cambios sobre el entorno en el cual se desarrolla, y de hecho, la actividad de los seres humanos tiene el mayor impacto sobre el planeta que el que pudiera ejercer otra especie.

encuentren sentados analizando al resto de las especies y analizándose a sí mismos, fueran los neandertales los que llevaran a cabo una cuidadosa disección de sus primos cromagnones reducidos al papel de especies exóticas que se exhiben en recintos especialmente diseñados para ello, o que, en el peor de los casos, estudiaran cuidadosamente los restos fósiles de una especie que por motivos aún inexplicables desapareció de la historia y que probablemente fueron competidores de sus antecesores.

De ser cierta la percepción del “accidente afortunado”, la idea contrario es también una posibilidad que se puede considerar en el futuro inmediato: el accidente desafortunado, que puede significar el fin de la civilización tal y como la concebimos en este momento.

Situémonos en el primer contexto, en el marco de la respuesta afirmativo al cuestionamiento de este inciso: SI existe una dirección en el cambio que ha sufrido la vida en el planeta y más específicamente el ser humano desde la aparición de los primates sobre la tierra. De hecho son dos ámbitos a considerar: a) indicar un sentido o una dirección en el cambio que ha sufrido el planeta desde su formación hasta nuestros días, o b) establecer un sentido solamente a partir de la aparición de los primates y hasta nuestros días.

En el primer caso, señalar un sentido sería muy pretencioso e implicaría pasar de largo el accidente afortunado que significó para los mamíferos el hecho de la desaparición masiva de los dinosaurios a finales del periodo Cretácico, **hecho que es situado aproximadamente hace 65 millones de años**. El argumento pesimista esgrimible en contra de esa asignación de sentido al desarrollo de la vida en el planeta, consiste en que así como los dinosaurios se extinguieron prácticamente en su apogeo, nosotros, como especie, también nos podemos extinguir y ello puede resultar prácticamente tan inexplicable para nosotros y para la próxima especie que se constituya en la dominante en el planeta¹¹⁵, como resulta ahora la extinción de los dinosaurios, considerando la plausibilidad de las al menos 45 hipótesis diferentes que tratan de explicar los motivos por los cuales se extinguieron.

Es decir, la asignación de un sentido o de una dirección al cambio, desarrollo o evolución de la vida en el planeta, no es garantía de que esta permanezca.

Si optamos por la segunda posibilidad, la meta más humilde de establecer el sentido del desarrollo del primate, desde su aparición hasta la prevalencia de una sola de las diferentes especies de homínidos que se desarrollaron a lo largo de los últimos dos millones de años, es posible encontrar y argumentar a favor de un sentido muy específico en el desarrollo de los homínidos y su separación de los antropoides: los cambios sufridos en los diferentes homínidos apuntan hacia un crecimiento del cerebro (la denominada “encefalización”), su especialización, su transformación en la herramienta más importante de los homínidos que garantizan tanto su sobrevivencia como la posibilidad de controlar con determinados límites su entorno y de manera concomitante el cambio anatómico que favorece también el propio cambio del cerebro, el bipedalismo, el ensanchamiento de las caderas de las hembras de los homínidos, la diferenciación y especialización de las extremidades superiores y la posibilidad de las capacidades de comunicación.

A partir de ese hecho se puede explicar por qué el hombre de cromagnon fue capaz de sobresalir incluso por encima de la otra especie de homo <neandertal> que fue contemporáneo suyo y con el cual, según han descrito algunos paleontólogos compitió por la subsistencia en las adversas condiciones climáticas de las últimas glaciaciones.

¹¹⁵ Suponiendo que también desarrolle habilidades cognitivas y metacognitivas.

Los cambios anatómicos antes descritos posibilitaron el éxito del antecesor inmediato de nuestra especie. Luego del proceso de hominización, que significó el éxito de la especie del homo sapiens sapiens y que incluso le permitió prevalecer y muy probablemente eliminar (de manera directa o indirecta) a los potenciales competidores homínidos, podríamos considerar que se cierra la etapa de hominización y da origen el proceso de “humanización”, obviamente el límite no está tan claramente definido, más bien hay una especie de sobreposición de las dos etapas: el mayor cambio se puede manifestar en la aparente desaceleración de los cambios físicos, el crecimiento del cerebro en volumen se detiene y no hay mayores cambios anatómicos hasta el momento, pero surge la cultura.

Si en la primera etapa que hemos descrito se puede asignar un sentido al desarrollo y cambio del homínido y se favorece el crecimiento del cerebro y el desarrollo de ciertas potencialidades como el bipedalismo, la comunicación y el uso de herramientas, ¿podemos encontrar igualmente un sentido en el proceso de “humanización”?

Quizá la respuesta sea menos clara para esta etapa e involucra el estudio de las diversas culturas que se han desarrollado sobre la tierra. Hacer simplemente un recuento de todo lo que ha acontecido en la historia de la humanidad en los últimos cinco mil años, o remontándonos a la aparición de la urbe como el espacio por antonomasia de la vida humana, tal vez podríamos reducirlo todo simplemente al azar y a la contingencia: se han desarrollado a lo largo de cinco mil años innumerables culturas que en apariencia cumplen un ciclo de inicio, apogeo, decadencia y desaparición. Hecho que llega al extremo en ocasiones de desconocer el nombre que las culturas se daban a sí mismas, o de conocerlas por el nombre que les daban sus vecinos¹¹⁶.

Si hacemos una revisión de carácter eurocentrista, resaltando la importancia y la dirección que ha marcado la cultura Occidental y cristiana, podemos identificar un sentido: el desarrollo de la racionalidad y del pensamiento formal y de la racionalidad epistémica como eje central de la explicación e indagación del ser humano acerca de sí mismo.

Así como la explosión de la encefalización se puede ubicar en un periodo relativamente específico del proceso de hominización, la aparición de la racionalidad como eje de explicación del ser humano respecto de su entorno (la naturaleza) y de sí mismo, es relativamente ubicable en un periodo específico: en la época moderna con el surgimiento del racionalismo y el traslado del centro de importancia de Dios al propio ser humano (el paso del teocentrismo al homocentrismo). Aunque obviamente se pueden señalar esbozos previos o antecedentes¹¹⁷ que no lograron fructificar debido al aparente ciclo de “inicio, apogeo, decadencia y desaparición” que ya ha sido mencionado.¹¹⁸

¹¹⁶ En este sentido el caso de los etruscos es significativo. La denominación “etrusco” por la cual se conoce generalmente a esa cultura era el apelativo que les daban los romanos <etruschi o tuschi>; que por otra parte eran llamados “tirrenos” por los griegos <tyrrēnoi, tyrsēnoi> y que a sí mismos se denominaban “rasna”, “rassenna” o rasenos. Cf al respecto Joseph M. Walker. *Los etruscos*, Edimat, Madrid, 2003, pp 28 y ss.

¹¹⁷ Rolando Tamayo defiende *Razonamiento y argumentación jurídica* (IIJ-UNAM, 2003) un sentido “originario” de ciencia, emparentándolo con el término y el sentido que tenía en la Grecia antigua el concepto de episteme, el cual se fue acuñando a partir de la revolución que significaron en el pensamiento las ideas de Tales de Mileto (624 a. C.). El primer pensador en utilizar enunciados alfa (α), los cuales expresan el pensamiento sin recurrir a elementos de tipo invocativo (en el lenguaje “invocativo” se recurre a una deidad o fuerza natural y la fuerza de los enunciados depende de la “fuerza” de la fuente). En los enunciados alfa no existe la intención de persuadir al auditorio, sino simplemente de enunciar: “<Tales> fue el primero en proporcionar una explicación, libre de sentimientos, emociones o prejuicios. Frente a las innumerables opiniones y creencias, emerge una nueva vía: la razón.” (cf ibidem p 28). Con la razón se construye un nuevo

Es entonces a partir de la “segunda vida del racionalismo” (a partir del siglo XVII) que se genera toda una reflexión en torno de la recuperación de la “humanidad” del ser humano, de nuevo identificando de una manera quizá un tanto forzada al racionalismo no como una corriente filosófica muy estricta, sino más bien como una perspectiva orientadora del pensamiento que implica establecer la primacía de la razón como fuente de conocimiento, la intención de elaborar enunciados carentes de invocaciones mágicas o divinas y finalmente, la posibilidad de comprobar la validez de los enunciados, ya sea a través de un referente empírico¹¹⁹ o de un complejo proceso de deducción, o incluso a través de los dos caminos.

Es esta segunda vida del racionalismo la que estaría dándole un sentido al desarrollo del ser humano, de manera individual, global y como especie. Puesto que implica que los cambios que están sufriendo las sociedades humanas de forma global están inscritas dentro de la lógica de la cultura Occidental tienen un sentido: favorecer el desarrollo de la racionalidad como nota distintiva del ser humano.

Sin embargo dicho “sentido” carece de componentes mágicos o fatales, implican que las sociedades humanas han encontrado que la ciencia, el pensamiento y la racionalidad epistémico constituyen el mejor camino para el desarrollo del ser humano. Es un camino solamente, una hipótesis de trabajo que se manifiesta como la mejor –tal vez- solución posible para la aparente falta de sentido que tienen otras formas del pensamiento humano.

Se indica que es un camino solamente, porque 30 siglos de civilización humana urbana han significa un cambio muy complejo en las sociedades humanas (resistiendo un poco la tentación de denominarle a ese cambio “progreso” o “evolución”), de tal forma que las sociedades capitalistas contemporáneas son muy diferentes a las sociedades de hace diez o veinte siglos y los cambios se han acelerado en los últimos doscientos años... el hecho más evidente es quizá la tecnología y el impacto que ha significado sobre el entorno físico de las sociedades humanas y las características de éstas. Eso hace suponer en ocasiones que no hay retroceso posible en las sociedades humanas (al menos es una ilusión que tenemos

tipo de conocimiento, porque los enunciados alfa son comprobables, se pueden cotejar contra la realidad; en tanto que las creencias, las formas dominantes del pensamiento antiguo no son susceptibles de ser “comprobados”, sino simplemente de ser “creídas” (cf Ibidem p 32). Este nuevo conocimiento que no es invocativo y que además es susceptible de ser comprobado constituye la episteme, que se plantea como una alternativa contraria a la doxa, al caótico mundo de las metáforas y de las invocaciones que son aceptadas a partir de la creencia.

¹¹⁸ Desde este momento se puede plantear la perspectiva de que es ahora, en esta época moderna cuando se está consolidando lo que iniciaron los griegos con la “revolución de los milesios”; sin embargo, haciendo el recuento, desde los racionalistas modernos: Leibnitz y Descartes (siglo XVII) a la fecha, ha transcurrido menos tiempo (alrededor de 400 años), que el periodo en el cual estuvieron vigentes en la antigüedad las ideas de los milesios o al menos la forma de concebir el estudio de la realidad de los mismos (muy optimistamente podemos suponer un periodo muy largo, entre 600 a.C. y el año de 529 de nuestra Era, cuando el emperador Justiniano ordena el cierre de la Academia Platónica: son alrededor de once siglos).

¹¹⁹ Generalmente se considera que el “racionalismo” es una doctrina filosófica contraria al empirismo, con el cual disputa la primacía del punto de partida para el conocimiento, ya sea la razón o la experiencia, respectivamente. Al respecto explican Jacobo Muñoz y Julián Velarde (Compendio de Epistemología), que “(...) tal simplificación resulta deformadora. La primacía de la razón no tiene como principal contrincante la experiencia, sino la pretensión de subordinar la razón a presuntas formas extrarracionales de conocimiento, por ejemplo la fe (...) también se oponen al racionalismo las posiciones que pretenden romper los límites de la razón con el recurso a la imaginación creadora, intuiciones, sentimientos, impulsos irracionales, etc. Como formas superiores de saber.” Cf p 477).

en este momento; sin embargo los “retrocesos” sociales se pueden ver y son relativamente frecuente, incluso en la historia de la sociedad Occidental¹²⁰) y que hay ciertas etapas que han sido “superadas” históricamente y que por ellas no hay que preocuparse, no regresarán.

Dos ideas nos hacen suponer que la segunda vida del racionalismo es definitiva (y no solamente una etapa más en el ciclo inicio-apogeo-decadencia-desaparición y sustitución):

a) La sólida apariencia que tiene la modificación introducida en la vida cotidiana por los tecnología resultado de la aplicación de la racionalidad epistémica. Incluso la tendencia de la tecnología es hacia una mayor complejización y no al estancamiento y mucho menos al retroceso (esto sucede en las sociedades capitalistas avanzadas y con mucho esfuerzo es una tendencia también en las sociedades de capitalismo dependiente, sobre todo en aquellas que además de haber sufrido los efectos de la expansión Europea en una etapa relativamente tempranas entre el siglo XVI y XVII experimentaron una fuerte asimilación de la cultura occidental y cristiana.

b) La sensación (sobre todo en los países capitalistas desarrollados) de que los cambios vividos en la sociedad mundial son definitivos, que no hay marcha atrás, que es muy difícil que de la sociedad capitalista se regrese a una modalidad de corte feudal o que el avance por ejemplo, en materia de derechos humanos sufra importantes retrocesos.

De nuevo reiteramos que la anterior afirmación es una hipótesis de trabajo, no es un hecho pleno. A partir del optimismo inicial de Fukuyama respecto de que la caída del muro de Berlín y la disolución del mundo del socialismo real eran la evidencia del fin de la historia se podría haber pensado que era verdad esa afirmación y la consecuencia de la misma: la historia del mundo había llegado a su fin en su modalidad de confrontación entre grandes polos contrapuestos y de ahora en adelante (contando a partir de la caída del mundo socialista) la historia sería solamente un ajuste relativamente tranquilo (con conflictos de baja intensidad que no revestirían el encono de las contradicciones ideológicas de la guerra fría), un plácido tránsito hacia el capitalismo.

La historia más reciente demostró que la tesis de Fukuyama había sido demasiado optimista y que las confrontaciones del presente siglo no tendrían el cariz ideológico, pero sí otros componentes que las harían más agudas que los conflictos del siglo anterior: entre muchos factores se encontraban incitando el conflicto motivos de fundamentalismo religioso o reivindicaciones étnicas¹²¹.

¹²⁰ La falta de certeza absoluta en el camino que se pretende como definitiva o al menos la “ruta trazada” de manera concluyente para la humanidad es evidente, se refleja con frecuencia en esos espacios de ensoñación colectiva constituidos por los medios de comunicación colectiva, especialmente, cine y televisión, en los cuales es frecuente ver historias y argumentos que describen un futuro muy diferente a la “línea trazada” por la modernidad actual, un mundo en el cual el futuro no goza de las ventajas tecnológicas del presente y los espacios conquistados por el desarrollo humano, por ejemplo los privilegios derivados del reconocimiento de los derechos humanos y los avances en materia de medicina y seguridad social se han desvanecido. De tal manera que muchas de esas “ensoñaciones colectivas” describen a un futuro que remite a la etapa anterior del capitalismo: un medioevo retrasado y oscurantista, ejemplos de esta son **el planeta de los simios (la viejas versiones y el remake reciente de Tim Burton)**

En la historia de Occidente al menos se puede comparar el paso del periodo del Imperio Romano al Medioevo, en el cual, incluso la conciencia sobre el mundo conocido se redujo, tal y como se puede apreciar de los mapas que lo representan, la idea de una tierra de forma esférica, hecho solamente deducible a partir de observaciones y reflexiones profundas se desvaneció en aras de una idea basada en el sentido común y en dogmas de fe.

¹²¹ Una tesis interesante al respecto, que sin embargo, debe ser tomada con todas las reservas del caso es la de Huntington quien en *El Choque de las civilizaciones* (...) describe un mundo dividido en cultural, cada una

De cualquier manera podemos, al menos en el contexto del mundo Occidental plantear que hay un sentido, una dirección en el proceso de cambio del ser humano, como especie, como sociedad (Occidental) y como especie. El cual, reitero no es hecho demostrable, sino como gran parte de los productos humanos: la asunción de una directiva para la acción humana, susceptible de ser impuesta o asumida conscientemente.

En resumen, se pueden esbozar los sentidos del cambio:

Etapa considerada	Sentido	Característica esencial del sentido de cambio
Proceso de hominización	Diferenciación de los primates a través del proceso de encefalización anatómico	Anatómico
Proceso de humanización	Perfeccionamiento de las características potenciales derivadas del cambio anatómico a través de la cultura	Cultural disperso
Proceso de racionalización	Inicio del perfeccionamiento de las habilidades de abstracción y desarrollo del pensamiento lógico-formal.	Cultural excluyente
Segundo proceso de racionalización ¹²²	Recuperación del ser humano como animal-racional a través de pasar lo emotivo por el filtro de la racionalidad e integrado a un sentido de desarrollo	Cultural integrador

Hemos descrito en las páginas anteriores las tres primeras etapas, quizá con mayor profusión las dos primeras y de manera casi insinuada la tercera, que mencionamos se inicia plenamente con el siglo de las luces, aunque tenga antecedentes remotos y una deuda intelectual muy fuerte con la forma de pensamiento inaugurada por los milesios.

El segundo proceso de racionalización está por venir, está en proceso de construcción y a diferencia de la primera etapa (el paso hacia la hominización) no es fatal, sino que debe ser construida desde la sociedad.

Por último, quiero considerar, para evitar posibles controversias en torno del modelo sobre el cual está fincada la modernidad, que hablamos de racionalidad en un sentido muy amplio, de tal forma que establecemos una solución de continuidad¹²³ entre el pensamiento

con sus propias características, en ocasiones irreconciliables y que en el futuro serán el motor de la historia, considerando que el conflicto humano, intersocial constituye el “motor de la historia”.

¹²² Etapa perfilada apenas en esta época.

¹²³ Esta misma solución de continuidad, presente en la antigüedad griega, la insinúa Rolando Tamayo cuando señala que los enunciados alfa se separaban de su emisor y se creaba una comunidad de habla: dado que no era necesario un lenguaje persuasivo que en ocasiones debía ser interpretado y cuyo emisor era también el único reconocido para dar la “interpretación correcta” del discurso, la cual no era demostrable sino constituía una “cuestión de fe”. Esta “comunidad de habla” cuyos enunciados no eran invocativos y además eran verificables (cotejables contra la realidad), daba como consecuencia una “comunidad de lo real”: “si todos los miembros de una comunidad dicen lo mismo, entonces todos hablan de lo mismo, y si todos hablan de lo mismo, entonces el mundo es el mismo para todos... de ahí que la razón se base en la comunidad de lo real.” Cf Tamayo, op cit p 35. a ese mundo, que es el mismo para todos, los griegos lo llamaban realidad o experiencia. (dice literalmente Tamayo “en la medida en que los enunciados alfa hablan de la experiencia, los enunciados alfa son, en este sentido, enunciados empíricos” cf ibidem p 36)

racionalista y el empirismo, pese a lo que pudiera parecer ambos son dos facetas complementarias del pensamiento moderno de Occidente.

1.10.2 elementos contraargumentativos a la explicación teleológica del desarrollo del ser humano y del aumento de la capacidad craneal.

Quizá la objeción más fuerte que se puede elaborar en contra de la explicación hecha en el inciso anterior se puede resumir en el peligro de incurrir en un subjetivismo que adolezca de antropocentrismo acentuado y, en el peor de los casos, que sea un antropocentrismo tan específico que se circunscriba solamente en observar los hechos y suponerlos a partir de la cultura Occidental.

El componente teleológico parece ser inevitable en las ciencias sociales¹²⁴, por más que se trate en ocasiones de “solamente describir” los hechos sin atribuirles un sentido (que la mayoría de las veces implica un proceso de calificación adicional) o una dirección última. De los procesos que hemos descrito en el inciso anterior la manera más objetiva de caracterizarlos es como “cambio”, los procesos de hominización, humanización y racionalización constituyen simplemente “cambios” que se han dado en el ser humano, en el nivel personal y de especie. Sin embargo, al establecer un sentido en esos cambios se introduce un elemento de carácter teleológico y es fácil caer en algunas de las concepciones que han sido criticadas por sociólogos, específicamente revisaremos lo que implican <sociológicamente hablando¹²⁵> las ideas de “evolución, desarrollo y progreso”.

Cuando enunciamos en el inciso anterior las dos grandes etapas por las cuales ha pasado el ser humano y que implicaron su separación de los primates: la hominización y la humanización, estamos en presencia de un “cambio” que describe simplemente la modificación de un estado inicial a otro diverso.

Evidentemente entre el proceso denominado como “hominización” hay un cambio entre un estado inicial: el de una especie que tiene características anatómicas muy cercanas a los primates y centenas de miles de años después, la misma especie tiene un estado muy diferente (un cerebro muy grande que le permite llevar a cabo operaciones más complejas que aquellas que llevaban a cabo los individuos en el estado inicial).

Eso que de la manera más descriptiva posible se puede calificar simplemente como “cambio” (paso de un estado a otro), puede ser también ubicado con cualquiera de los siguientes términos: evolución, desarrollo y progreso.

Bajo el influjo del optimismo que ahora podemos explicar desde la posición privilegiada de imperio que tenían los europeos, la noción de cambio <en las sociedades humana> nace ligada al concepto de progreso, específicamente la idea de Augusto Comte acerca de los tres estados de desarrollo se comprende ahora desde ese contexto.

Comte es habitante de uno de los Estados Europeos imperialistas que en la segunda mitad del siglo XIX: Francia, poseedora de colonias y además, una de las potencias industriales, comerciales y tecnológicas de la época. A partir de este contexto Comte bien podía suponer que su país estaba en la cima de la civilización y bajo un esquema etnocentrista, también podía pensar que los demás países debían seguir sus pasos.

¹²⁴ Incluso parece estar muy presente en las ciencias naturales, tal y como describe Arturo Ronseblueth en su artículo “...”

¹²⁵ en el lenguaje común pueden emplearse y de hecho se hace, como sinónimos.

En el planteamiento de Comte se va de menos a más, de lo más primitivo a lo más sofisticado, del retraso tecnológico a los adelantos de la vida moderna de mediados y fines del siglo XIX. A este concepto se le puede denominar de “progreso”, y es un sentido de cambio en el cual se tiene la confianza de que el cambio supone **el perfeccionamiento de las instituciones sociales y del propio ser humano**.

Para Cristina Puga en un principio los cambios sociales eran explicados desde fuerzas metasociales y metahumanas, tales como la voluntad divina, el destino o las fuerzas de la naturaleza y es a partir de la revolución francesa, con el triunfo del racionalismo que se trata de dar una explicación diferente, ligada, por las circunstancias de la época a la idea de progreso, la cual suponía tres principios:

- a) La firme convicción en la bondad y superioridad de la civilización occidental
- b) la creencia en la razón y el conocimiento científico
- c) la aceptación del valor del crecimiento económico y los avances tecnológicos¹²⁶

La superioridad tecnológica que tenía Occidente (especialmente los países capitalistas metropolitanos como Francia, España, Inglaterra, los países Bajos, Alemania, Italia y Estados Unidos) le permitió imponerse sobre las naciones menos desarrolladas, incapaces de oponerse a la fuerza de las armas y que tuvieron que aceptar también el esquema interpretativo de Occidente (incluyendo por supuesto su ciencia). De esa manera los anteriores principios fueron aceptados como parte del dogma de la civilización occidental.

En tal esquema optimista se interpretaba que la historia de los países se dirigía en cierta dirección y debían transitar forzosamente por varias etapas hasta llegar al máximo de desarrollo. Señalan las autoras que: “en la actualidad, la visión lineal del cambio social ha quedado desacreditada: los cambios en las sociedades no siguen un camino obligado.”¹²⁷

La segunda de las ideas que analizaremos es la de evolución social, que según Bottomore proviene directamente de las teorías del evolución biológica que influyeron en el siglo XIX sobre la filosofía de la historia y la configuración de la sociología, por ejemplo, Herbert Spencer propuso una analogía entre la sociedad humana y el organismo vivo, entre el crecimiento social y el crecimiento orgánico. La teoría de Spencer constituye una aplicación analógica muy interesante, en su época significó un ejercicio de integración muy importante al tratar de suponer que la sociedad era como un organismo vivo, dadas muchas de las similitudes que se pueden plantear entre ambos.

Bottomore señala que Spencer dejó de lado rasgos específicos de la teoría biológica, por ejemplo, la definición de evolución como una descendencia con modificaciones. Señala asimismo que otros sociólogos o filósofos sociales como Taylor¹²⁸ utilizaron el concepto de evolución en el sentido de diversos grados de desarrollo que pueden considerarse como etapas, cada una de las cuales es el resultado de un proceso histórico anterior. Al inicio de la segunda mitad del siglo XX, había sociólogos que no rechazaban del todo el concepto de evolución social, cita Bottomore como ejemplo a Gordon Childe:

“El lenguaje figurativo, basado en la analogía, puede desorientar al incauto... el equipo y las defensas del hombre son exteriores a su cuerpo; puede prescindir de ellos o utilizarlos a su voluntad. Su utilización no se hereda, sino que se aprende, dentro del

¹²⁶ PUGA, Cristina; PESCHARD, Jacqueline y CASTRO, Teresa. Hacia la sociología, 3ª ed., Addison-Wesley-Longman, México, 2003, p 139

¹²⁷ Ibidem p 139.

¹²⁸ Cf Idem.

grupo social que cada individuo pertenece. La herencia social del hombre no se transmite (...) sino través de una tradición que empieza a compartir únicamente cuando ha salido del vientre materno. Los cambios en la cultura y la tradición pueden ser iniciados, controlados o aplazados por la elección consciente y deliberado de sus autores y ejecutores humanos [...] hay que entender la máxima claridad sobre las diferencias que subsisten entre estos procesos.”¹²⁹

Tomado como metáfora el concepto de evolución podía servir para comprender algunos mecanismos del cambio en las sociedades, sin embargo, considerado de manera literal causa más problemas de los que ayuda a comprender, en particular cuando la idea de cambio-evolución va seguida del concepto de progreso en una dirección determinada, tal y como fue la concepción dominante en el evolucionismo de los seguidores de Spencer y en algunas versiones más ortodoxas del marxismo, a partir de las cuales se pensaba que fatalmente las sociedades debían cumplir ciertas etapas¹³⁰.

La aplicación de la idea de desarrollo en el cambio social tampoco ha sido muy afortunada, explica Bottomore que el término desarrollo en el lenguaje común significa despliegue gradual de lo que está en germen, por ejemplo el desarrollo de un niño o una enfermedad. El problema está en que si es difícil aplicar el concepto de desarrollo a un hecho particular, cuyo referente es otro hecho particular ya conocido¹³¹; mucho más complejo resulta el caso de las sociedades.

Incluso en el caso de los ejemplos anteriormente citados mencionados: un niño y una enfermedad, hay una gran diferencia en cuando a su “desenvolvimiento”. En el caso del niño, es evidente que la totalidad de ellos se dirige a un desenlace que es predecible con un grado de certidumbre muy alto: adolescencia, edad adulta y vejez, no hay excepciones a este hecho (salvo el deceso prematuro). Mientras que en el caso de la enfermedad hay dos desenlaces posibles: la salud y la muerte; y una gama muy variada de posibilidades dentro de la salud: desde la recuperación plena o una salud afectada con secuelas.

Si se tiene a un niño específico y se trata de establecer su desarrollo, en grandes líneas se puede plantear que: crecen, se desarrollan hasta la adolescencia y edad adulta y posteriormente la muerte. Sin embargo, si quisiéramos establecer el mismo proceso en una enfermedad, nos enfrentamos al hecho de que las resoluciones son más variadas, aunque el proceso es simple: diagnóstico, pronóstico y tratamiento.

Aplicar cualquiera de las categorías para una explicación global de la sociedad, resulta más complejo: suponer que las sociedades nacen, crecen, decaen y mueren –como el ser humano–, aunque facilita la comprensión de los cambios sociales, pueden involucrar la justificación ideológica de muchas medidas, por ejemplo, “para retrasar” la decadencia de la sociedad concreta, se pueden adoptar una serie de providencias que en realidad lo que hacen es mantener un estado de cosas específico –por ejemplo la desigualdad de las clases sociales–.

Bottomore menciona que solamente hay dos procesos sociales a los que se puede aplicar el término desarrollo: el aumento del conocimiento y el aumento del control

¹²⁹ Gordon Childe, *Man makes himself* cit por Bottomore, op cit p 321.

¹³⁰ Específicamente la idea del tránsito necesario por el feudalismo, capitalismo, socialismo y comunismo.

¹³¹ La construcción de ciertas teorías del desarrollo social parece derivar de un proceso de comparación entre hechos individuales biológicos y aplicación analógica a hechos sociales. Desde el ángulo de la lógica resulta interesante, desde el proceso de construcción de teorías, tiene sus inconvenientes.

humano sobre el medio natural, expresado por la eficiencia tecnológica y económica.¹³² En las ciencias sociales modernas se ha utilizado el término de desarrollo para distinguir entre dos tipos de sociedades, las industriales prósperas y las sociedades rurales y pobres. La segunda aplicación de la idea de desarrollo se da en la industrialización y modernización:

De la edición más reciente del texto de Bottomore a la fecha ha cambiado un poco la percepción del desarrollo, los movimientos ecologistas han ayudado a modificarla. Se sigue distinguiendo entre naciones desarrolladas y subdesarrolladas, entre países industrializados y rurales, sin embargo, ahora se reprocha, desde el ecologismo, que los países que accedieron al principio a la industrialización devastaron sus recursos naturales y modificaron el entorno, además de que sus actividades –sobre todo de países como Estados Unidos– están generando un cambio climático mundial por el uso de tecnología que emiten gases que favorecen el efecto invernadero.

De esta forma, se trata de hacer conciencia en los países no desarrollados para que accedan a la industrialización desde el “desarrollo sustentable”, es decir, un desarrollo que no signifique la depredación del entorno, ni agote en el corto plazo los recursos naturales y que deje disponible para las futuras generaciones. Este hecho significa un mayor costo en las tecnologías de explotación y por supuesto una desventaja competitiva en una economía global dominada por el capitalismo “salvaje”.

La idea de cambio/desarrollo-económicoindustrial es cuestionable al menos como discurso –aunque en la realidad sea de hecho uno de los discursos predominantes de la modernidad capitalista– y no puede ubicarse, al menos en este momento, un destino final o la meta para todas las sociedades.

Sociológicamente hablando de los tres conceptos analizados en este inciso habrá que retomar la idea de cambio, en su contexto más amplio de: modificación de las condiciones iniciales de una sociedad considerada en un periodo de tiempo. De tal forma que en esa idea tan general de cambio, se pueden englobar y estudiar muy diversos fenómenos, desde un simple cambio en la densidad poblacional de un país (que desencadena una serie de hechos, algunos regulares y otros muy específicos de las culturas) hasta otros hechos que se pueden ligar incluso con concepciones teleológicas de progreso, evolución o desarrollo, todas ellas discutibles.

Tratando de tomar un punto de partida descriptivo se puede señalar que hay un cambio en las sociedades humanas (al menos en la cultura Occidental) en relación con el modelo de pensamiento, y ello implica una crítica muy fuerte al pensamiento racionalista.

No puedo en este momento describir si en todas las sociedades humanas es una constante la revisión del racionalismo, por que ello implicaría que al menos durante los dos últimos siglos (XIX y XX) verdaderamente fue asumido el paradigma de la racionalidad por todas las sociedades del mundo (hecho que no consta porque diversos paradigmas han sobrevivido en las naciones que fueron colonias europeas, ya sea en África, Asia e incluso en América Latina, donde el pensamiento mágico –premilésico- llega a tener en ocasiones mayor peso que la racionalidad científica o epistémica). Sin embargo es evidente que en los países capitalistas desarrollados (con excepción de Japón) y por influencia en los países de capitalismo periférico o dependiente, específicamente en aquellos en los cuales el proceso

¹³² Bottomore, op cit p 322.

de culturización Occidental fue más largo¹³³ (concretamente América Latina) se está discutiendo en los círculos académicos la validez del denominado paradigma racionalista, lo cual conduce en ocasiones a posiciones antirracionalistas.

Sin embargo, las opciones en caso de que se abandonara el paradigma del racionalismo como fuente de ordenamiento de las sociedades serían relativamente escasas, o se puede retornar al pensamiento mágico premilésico, en el cual reaparecerían los componentes invocativos del lenguaje, la metáfora, la vaguedad y la ausencia de comprobación formal o empírica de los enunciados (situación que grosso modo es criticada por Carl Sagan en su texto de *El mundo y sus demonios*, lo cual sería una situación un tanto peculiar por la presencia de la tecnología <producto directo del pensamiento racionalista-epistémico>. Y la segunda opción sería que pudieran rendir frutos concretos las críticas hechas al modelo racionalista por las diversas corrientes de pensamiento que son agrupadas en la denominada postmodernidad y que hasta el momento han efectuado acotaciones muy interesantes a lo que han denominado el “paradigma de la racionalidad”, pero que todavía no rinde un producto o una configuración teórica totalmente consiste.

De nuevo, es un hecho que hay un cambio en el pensamiento de las sociedades humanas, el cual se caracteriza por una fuerte crítica al modelo del pensamiento racionalista construido en Occidente desde el siglo XVII, muchas de esas críticas son válidas, sin embargo, parto en esta investigación de la hipótesis de que muy probablemente el racionalismo como modelo de pensamiento no se encuentra agotado, sino simplemente acotado y que el enfrentamiento que ha tenido con las posiciones postmodernistas y los descubrimientos que se han hecho desde las ciencias de la mente (las cuales finalmente son disciplinas pensadas “desde el modelo racionalista”) han venido a reforzar algunos de los planteamientos originales y a matizar a otros.

La reflexión hecha acerca de la validez que desde la sociología tiene hablar de cambio como desarrollo, evolución o progreso, nos deja con la incertidumbre de cómo calificar el actual proceso de modificación que está sufriendo el pensamiento en Occidente. Parece indudable pensar que hubo evolución durante el proceso de hominización; posteriormente, durante el de humanización, casi podríamos calificarlo como “progreso”, puesto que supuso un “perfeccionamiento” del ser humano, la afinación a través de la creciente “societarización” del hombre de una serie de potencialidades que se fueron manifestando con la vida en sociedad. Asumo como propio el comentario que hace Adam Kuper en *El primate elegido*:

"No existen teorías neutras sobre el ser humano. Cada una de ellas transporta una carga que puede alimentar (...)a un programa político. Las teorías que versan sobre la

¹³³ Hago la distinción entre países de capitalismo dependiente con proceso de culturización occidental “largo” y países de capitalismo dependiente con proceso de culturización occidental “corto” porque la duración del contacto como colonia de un país europeo implica una mayor o menor asimilación, no solamente de la religión, de ciertos esquemas de comportamiento y de pensamiento cotidiano, sino además, porque asimilan los “modelos” <o paradigmas> del pensamiento más complejo. Sociedades que sufrieron un proceso de “occidentalización” largo, como América Latina –casi de 300 años– asumieron no solamente la lengua de los conquistadores, sino además su religión y en gran medida su visión acerca del mundo (al menos la combinaron con las autóctonas), mientras que sociedades que tuvieron periodos muy cortos de Occidentalización (como los países africanos, sobre todo del África subsahariana) no tuvieron tiempo para “asimilar” la cultura, escasamente adoptaron el idioma de las metrópolis, fueron en general reacios a las nuevas religiones y muy pocos modelos de pensamiento adoptaron.

evolución humana son explosivos especialmente potentes, pues sugieren que sería factible guiar el progreso, contribuir a la consecución del cambio.”¹³⁴

La idea de cambio, traducida a progreso o evolución en el caso de la evolución del ser humano puede conllevar elementos que son potencialmente autoritarios, o en el menos malo de los casos simplemente erróneos (como la ilusión de progreso generada desde el positivismo de Augusto Comte), a pesar de la advertencia de Kuper¹³⁵, tomaremos la decisión de considerar que la cuarta etapa descrita, como “segunda vida o proceso de racionalismo” a partir del cambio en su modalidad de progreso.

Los cambios prohijados por la vida en sociedad, parecen resultar solamente un ventaja dentro del cobijo de la propia sociedad, muchas de las nuevas habilidades que ha ido desarrollando el homo sapiens, muy probablemente serán inútiles si el ser humano fuera condenado de pronto, por alguna catástrofe, a vivir de nuevo en la naturaleza, por ejemplo las grandes habilidades de matemáticas, la inteligencia musical, la notable capacidad de abstracción, muy probablemente sean poco eficientes para sobrevivir en un mundo donde la fuerza física fuera determinante para vivir.

Filosóficamente y con esto quiero se pretende cerrar la reflexión iniciada en el inciso anterior, se puede <volver a> asignar una dirección a la más reciente etapa de cambio del ser humano, esa dirección consiste en un racionalismo renovado que asume, desde la propia racionalidad epistémica el estudio y la evaluación de la parte “animal” o biológica del ser humano para comprenderla, justificarla o en su caso controlarla.

Todavía hay muchos pendientes en el ámbito de la racionalidad epistémica, el primero de ellos consiste en concebirse solamente como una de los grandes sistemas explicativos ideados por el ser humano, junto con la religión, la ideología política y ese cúmulo de ideas, prejuicios e interpretaciones que es el “imaginario colectivo”.

Uno más de los sistemas que tiene la ventaja de ofrecer, a quienes deseen asumir la vida desde su perspectiva la “mejor explicación posible” acerca de las cosas del universo tangible y de algunos de los mundos de las representaciones. Y por mejor explicación posible se asume desde los dos ámbitos:

- a) El del pensamiento formal, que conlleva la posibilidad de crear reglas de pensamiento para validar al propio pensamiento, y
- b) El de la comprobación empírica

En tal sentido, se puede decir que el ser humano, durante un largo periodo que barca el primer surgimiento del pensamiento racionalista-epistémico y hasta el renacimiento del racionalismo epistémico en el siglo XVII, ensayo desde diversas latitudes con diferentes modelos de pensamiento que le permitieran y específicamente desarrolló diversas

¹³⁴ KUPER, Adam. *El primate elegido*. Naturaleza y diversidad cultural, (trad. Oriol Canals), Drakontos, Barcelona, 1996, p 108.

¹³⁵ Kuper ilustra el hecho con dos extremos generados por la teoría de Carlos Darwin, la cual fue recibida por Carlos Marx y procesada a partir de su hegelianismo y generó un interpretación dialéctica de la evolución, y en cierto modo inspiró la idea de progreso de Marx (Kuper relata la carta amable que le respondió Darwin a Marx como respuesta al ejemplar de *El Capital* enviado por el otro Carlos: <no estaba del todo de acuerdo con Marx pero...> “estaba seguro de que las obras de ambos contribuirán a la extensión del conocimiento”. El otro extremo está significado por el derecho asumido por algunos de los seguidores de Darwin, que pretendieron justificar la política expansionista de Inglaterra al asumir que la cultura inglesa estaba destinada a prevalecer sobre las demás, porque era la más apta para la sobrevivencia. Una misma idea que describe la evolución humana coadyuva a generar dos perspectivas opuestas sobre el ser humano. Cf KUPER, op cit pp 109 y ss.

modalidades, desde un ángulo sofisticado del pensamiento el modelo religioso y algunas opciones del modelo ideológico; ninguna de las cuales rindió muchos frutos¹³⁶ y que significó una leve preeminencia del aspecto “animal” del ser humano, hasta la llegada del modelo racionalista, a partir del cual se presume que uno de los grandes tirones “empujan” a la humanidad a convertirse en más “racional” que animal.

1.11 Lógica natural, lógica científica y socialización

Hemos planteado anteriormente la idea de que la racionalidad no es una condición per se, sino una potencialidad que comúnmente se desarrolla en el entorno social. El ser humano nace con las estructuras biológicas que le permiten desarrollar la racionalidad si y sólo si concluye exitosamente el paso de homo sapiens sapiens a ser humano a través del proceso de socialización y culturalización que incluye la asimilación de los comportamientos básicos que distinguen a un ser humano, comunicarse de manera con lenguaje verbal, no verbal y escrito; así como conducirse respecto de situaciones sociales de la manera “adecuada”, es decir, de la forma en que esperan los demás miembros del grupo social en razón del lugar que ocupa (status) en la sociedad y de las características que pueda tener.

Esta conducción en la forma “adecuada” deriva también de la asimilación de una “lógica”, que se adquiere en el seno de la sociedad, resulta importante distinguir entre lo “natural” y lo adquirido en la educación formal.

En los cursos de lógica¹³⁷ generalmente se hace la distinción entre diversos tipos, las más usuales son las clasificaciones entre a) lógica “natural” y lógica científica; b) lógica formal y material; c) lógica tradicional y dialéctica. Interesa por lo pronto la diferencia entre la lógica “natural” y la “científica”:

Por lógica natural se entiende la aptitud que tienen los seres humanos para pensar coherentemente, mientras que la lógica científica es el desarrollo de la capacidad de raciocinio a través de estudios formales.

Uno de los divulgadores más importantes de la lógica en México, Raúl Gutiérrez Sáenz¹³⁸ hace el siguiente paralelismo: el de un joven que tiene aptitudes para la música, las cuales desarrolla posteriormente a través del estudio formal en el conservatorio.

¹³⁶ Enuncio el criterio utilizado para determinar el contexto de la frase “no rindió frutos”, que puede ser ambigua: en el medioevo europeo gran parte del conocimiento estuvo orientado al conocimiento de Dios y del Universo tomando como punto de partida la idea de que lo existente es fruto divino (se concibe al hombre como “creatura” y no “criatura”, en virtud de que fue “creado por Dios” y no es el resultado de la “crianza”); sin embargo, dicho conocimiento sin referente empírico no se extiende a la sociedad, se queda encerrado en los monasterios y el común de la gente se enfoca a conocimientos empíricos, lo que construía el imaginario o lo que la religión les permitía conocer. Comparado con el paradigma del racionalismo, en este modelo ocurre un boom del pensamiento, el afán por conocer se extiende a todas las áreas, se desacraliza el pensamiento y la concepción del hombre y la tecnología y el conocimiento médico favorece un aumento en la calidad y cantidad de vida del ser humano (las expectativas de vida aumentan). La tecnología y la medicina son hijas del racionalismo. Comparado con el estado anterior, el racionalismo “rindió frutos” muy evidentes.

¹³⁷ En el ámbito de la enseñanza del Derecho en la Universidad Nacional Autónoma de México, es en los programas de Metodología Jurídica donde se introduce el estudio de la lógica. De los dos planes de estudio actualmente vigentes 0256 (que paulatinamente se está concluyendo) y 1138 (denominado “nuevo plan”), la primera unidad de la materia está dedicada al estudio de la lógica. Específicamente en el inciso 2.1 se aborda la clasificación de la lógica. Cf al respecto v880.derecho.unam.mx/web2/descargas/plan_2.pdf, consultado el 22 de septiembre de 2005.

¹³⁸ Esta clasificación de la lógica se considera en el texto de *Lógica* (ed Esfinge) en las ediciones previas a 1998. a partir de esa edición y en la consultada (2000) omite la clasificación mencionada.

Otro de los autores que considera la clasificación antedicha es Reynaldo Ceballos, quien asimila a la lógica natural con el sentido común: “trata de las formas de razonamiento que de manera natural desarrollan todas las personas”¹³⁹. En tanto que en la definición de la lógica científica coincide con Gutiérrez Sáenz.

La diferencia entre ambas posiciones respecto de la lógica “natural” es evidente, para Gutiérrez Sáenz es una “posibilidad para”, mientras que Ceballos¹⁴⁰ la considera como una forma de razonamiento. Al igualarla con el sentido común hace referencia un “producto”, a una forma de reflexionar.

De las dos formas de concebir a la “lógica natural optamos por la de Ceballos, ya que se refiere a un producto que es explicable a partir del análisis de sus características.

Reconceptualizando, podemos señalar que la lógica natural en realidad es la “natural” aptitud que tiene el ser humano, en razón de sus estructuras cerebrales y el desarrollo en un entorno social específico para poder pensar de manera coherente y de que su pensamiento y comportamiento sean calificados como “coherentes” por el grupo social:

Explicamos los elementos de esta “reconceptualización”:

1. Más que “lógica” natural, hablamos de “natural aptitud”. Si habláramos de “lógica natural” como lo contrapuesto a la lógica “académica” o mejor dicho a la lógica aprendida en el proceso de educación formal, la estaríamos equiparando con la lógica “asimilada y aprendida” en la vida social.

2. “En razón de sus estructuras cerebrales”. Las actuales estructuras del cerebro nos permiten ser potencialmente racionales. A diferencia del resto de los animales tenemos estructuras adicionales en el cerebro que permiten llevar a cabo tareas y actividades que van más allá del instinto.

3. “(y) el desarrollo en un entorno social específico para poder pensar de manera coherente.” Gracias al proceso de socialización y culturización el ser humano se convierte en tal. Para poder explicar que el ser humano se comporta como “ser humano”, en dos sentidos, uno amplio, como perteneciente a una especie animal que vive en forma gregaria y tiene comportamientos recurrentes; y una más específica, referido a un ser humano perteneciente a un grupo determinado, ubicable en tiempo y espacio.

La primera idea acerca de la socialización es que consiste en un proceso a través del cual el sujeto se convierte en un miembro del grupo o de la sociedad en la cual vive y solamente puede hacerlo si asimila un conjunto de valores, actitudes, comportamientos y acepta desempeñar determinados papeles que el propio grupo le asigna.

Salvador Giner dice que el concepto tiene su origen en la obra de Simmel y en ella se alude a la “transformación que sufren los individuos como consecuencia de la interacción con otros”¹⁴¹. Adicionalmente señala que luego se utilizó como sinónimo de “psicología social del desarrollo” o “enculturación” en antropología y describe “al proceso por el cual el individuo en desarrollo se adapta a los requerimientos de la sociedad en que vive.”¹⁴²

¹³⁹ Cf CEBALLOS HERNÁNDEZ, Reynaldo et al. *Métodos de investigación I*, Nueva Imagen, México, 1994, p 14.

¹⁴⁰ En el mismo sentido en que Ceballos utiliza el concepto de “lógica natural” lo emplea Esteban Ortega en su *Lógica, introducción a la filosofía y a la ciencia*, Diana, México, 1993, cf p 78: “Lógica natural o sentido común es la capacidad para razonar correctamente que posee toda persona en mayor o menor grado. Es la lógica vulgar o popular”

¹⁴¹ Cf GINER, LAMO y TORRES, op cit p 695.

¹⁴² Idem.

En el mismo sentido Selznick y Broom describen a la socialización como el proceso de “acomodar” a los nuevos individuos dentro de un modo de vida organizado y en una tradición cultural establecida¹⁴³. Y es un proceso que empieza a una edad muy temprana y dura toda la vida del ser humano en sociedad, pues conforme el individuo participa en nuevas formas e instituciones sociales aprende disciplina y va desarrollando valores. Estos conceptos de socialización conllevan una carga “positiva” o precisando, se orientan hacia el modelo del consenso, en el cual el proceso de socialización tiene fundamentalmente el papel de “acomodar” a los individuos dentro de la sociedad (de los diferentes grupos y de la estructura social). Sin embargo, hay algunos enfoques más críticos.

Gregorio Kaminsky define a la socialización como: todas y cada una de las instancias a través de las cuales un sujeto humano integra e incorpora las consignas y determinaciones de la estructura social en la que interactúa¹⁴⁴. Posteriormente aclara, son las instancias a través de las cuales un sujeto humano se hace “individuo”, lo cual implica “individualizar en una persona aquellas características que connotan una estructura social.

Hasta aquí la idea de socialización de Kaminsky es muy parecida a lo mencionado por Giner y Selznick-Broom, sin embargo agrega:

“La socialización, así como también la ideologización, tiene como objetivo fundamental la homogeneización de los miembros de una sociedad [...] la socialización es uno de los principales elementos que componen una sociedad, a la que se ofrece tanto validación y reforzamiento de desigualdades e injusticias, como la posibilidad de reconocerlas para su superación, aun cuando deba ser solidaria de los cambios transformacionales de la estructura básica de producción.”¹⁴⁵

La socialización tiene dos aspectos:

- a) Inserta y acomoda al nuevo miembro en la sociedad, y
- b) Legitima y valida el estado de cosas presente en la sociedad, a través de una serie de mecanismos que promueven el consenso y previenen el conflicto social.

Este segundo aspecto no siempre es reconocido por los autores, quienes dan por hecho el consenso e incluso le atribuyen siempre una característica favorable.

Añade Kaminsky:

Toda estructura social regulada bajo el sistema capitalista de producción económica, reconoce sectores dominantes encargados no sólo de la propiedad y apropiación de los medios y bienes económicos, sino también de la elaboración de las necesarias respuestas a las preguntas que plantea el devenir social conflictivo. Incluso en las coyunturas en donde los conflictos se operan como verdaderas luchas, las respuestas deben ser acciones ideológicas eficaces y acciones socializadoras fuertes. En caso contrario, la debilidad en el proceso de socialización acarreará, conjuntamente a las crisis económicas la posibilidad de la desestructuración de la sociedad, inaugurando periodos de revolución social.¹⁴⁶

La idea de Kaminsky se ubica en el seno de las tesis acerca de la sociedad, que tienen como base del análisis el enfoque del conflicto y la posibilidad de la transformación social.

¹⁴³ Cf SELZNICK-BROOM, op cit p 118

¹⁴⁴ KAMINSKY, Gregorio. Socialización, 2ª ed., Trillas, México, 2001, p 11

¹⁴⁵ Ibidem pp 12-13.

¹⁴⁶ Ibidem p 12.

El proceso de socialización es entonces el complemento (visto desde un ángulo diacrónico) de las potencialidades del ser humano. Es gracias a la socialización que el ser humano se comportará de acuerdo a determinadas expectativas y que su comportamiento recibirá (tal vez) el calificativo de “lógico” o “racional” o incluso, algún equivalente (por ejemplo “adecuado”).

4. finalmente el último de los elementos de la “lógica natural” es “que su pensamiento y comportamiento sean calificados como <coherentes> por el grupo social”. Ligado estrechamente con lo anterior, existe también el proceso de calificación que hace el grupo social, ya sea el inmediato (como la familia), el mediato (la ubicación más amplia en una comunidad o grupo específico) o de plano el general (la sociedad).

En el contexto del argumento anterior, respecto de que la sociedad humana se puede desenvolver ya sea de manera racional-epistémica, para lo cual es indispensable el conocimiento más detallado de la lógica formal y de otras lógicas académicas (desarrolladas especialmente para llevar a cabo procesos de formalización y de construcción de pensamientos nuevos muy complejos) y por otra parte se puede desenvolver a partir de la logicidad del pensamiento común o pensamiento vulgar, que en sí mismo contiene el germen de la lógica formal, pero que usualmente es incapaz de poder explicarse cómo llega a las conclusiones, inferencias y nuevos conocimientos. Es decir, no es consciente de su propia capacidad de conocimiento y de aprendizaje.

De nuevo, reitero, las estructuras biológicas del cerebro existen, pero esa existencia no implica fatalmente que se vaya a desarrollar el pensamiento. Algo ocurrió en el medioevo, suponiendo que por un momento nos tomamos la licencia de suponer que la racionalidad epistémica en su fase primigenia surgió y floreció en la época del esplendor de la cultura griega e incluso sobrevivió al sometimiento por parte de los romanos, lo que no pudo hacer, es sobrevivir a la implantación del cristianismo como religión oficial del imperio Romano que fue muy poco tolerante con los sistemas explicativos alternativos.

Durante un largo periodo, el predominio de la explicación teológica y teocentrista se impuso en la Europa medieval, y la visión racionalista sobrevivió en los monasterios, debidamente “cristianizada” y despojada de aquellas conclusiones y contenidos que pudieran estar en contra de la iglesia o de los dogmas eclesiásticos.

Durante ese largo periodo el ser humano actuó conforme a sus impulsos y en ocasiones lo hizo guiado con la razón, siempre y cuando ésta se basara en la religión y se orientara a la “salvación eterna del alma”.

La lógica natural prevaleció y la científica (en su germen) se desarrolló limitadamente en los muros de los monasterios. Posteriormente, bajo el nuevo impulso que significó la emigración de los griegos que huían de la invasión turca al imperio Bizantino, se fijan las bases para la recuperación del “espíritu” griego en diversos ámbitos, sobresaliendo las artes y el pensamiento. Esto sentó las bases para el renacimiento y para el siglo de las luces.

Con la segunda época del racionalismo (a partir de Descartes y Spinoza) se adopta un nuevo paradigma que todavía es vigente y que todavía sigue rindiendo productos muy notables que se evidencian en la tecnología y en los avances de la medicina, que en cierto modo han permitido aumentar la expectativa de la vida de los seres humanos (en términos muy generales y de manera muy diferenciada, el aumento es muy notorio en las sociedades capitalistas desarrolladas y mucho menos en las naciones del tercer mundo o de capitalismo dependiente). En este paradigma racionalista tiene como uno de sus elementos fundamentales a la lógica “científica”, es decir, no solamente el desarrollo y

perfeccionamiento de las habilidades de pensamiento, sino también la conciencia acerca de dichas habilidades (dentro de las diversas formas de realizar por ejemplo inferencias deductivas el especialista o el individuo que conoce de la lógica formal es capaz de revisar su propio pensamiento, saber qué figuras específicas empleó y porqué, y en su caso, incluso es capaz de identificar las posibles fallas formales o sospechar las materiales).

En tal sentido, esto ha permitido restar un poco de la importancia que tienen otros sistemas de construcción del pensamiento (religión, ideología e imaginario colectivo), sin que hasta el momento haya sido posible prescindir de ellos o acabarlos.

Por último, hay que resaltar que la escuela moderna ha sido uno de los vehículos de difusión de la lógica formal, en muchos lugares, específicamente en nuestro país, es obligado su estudio; sin embargo, a pesar de ello, considero que todavía no podemos suponer que se ha constituido en el “paradigma dominante” de la sociedad humana, ni siquiera de la sociedad Occidental, dada la sobrevivencia de los demás sistemas e incluso del peso específico que tienen en algunas sociedades los sistemas ideológicos y religiosos.

1.12 Una metáfora sobre la socialización

Para reforzar la idea expresada en el inciso anterior respecto del ser humano como un ser eminentemente social que desarrolla sus potencialidades en el seno de la sociedad, se mencionará en este inciso una tesis paleontológico-psicológica. El psicólogo Igor Caruso destaca que: “el nacimiento biológico no basta, pues, para hacer un ser humano del biológicamente nacido. Para ello se necesita la socialización, que se inicia antes del nacimiento; solamente socializado puede el individuo vivir y desarrollarse.”¹⁴⁷

Menciona una teoría acerca de la génesis del género humano debida al paleontólogo L. Bolk y corregida por Adolf Portmann inherente al nacimiento prematuro del ser humano y de su permanente juventud:

“El hombre debe su facultad de aprender a la circunstancia de que presenta un nacimiento prematuro, si se le compara con otras especies de antropoides y llega a la vida siendo un animal siempre juvenil, que para poder subsistir tiene que razonar e inventar técnicas, actividad a la cual “renunciaron” sus parientes antropoides más maduros.”¹⁴⁸

Muy probablemente no “deba” exactamente su facultad de aprender a la circunstancia del nacimiento “prematuro”, sino más bien que aprendió –como especie e individuo– a tomar ventaja de una debilidad aparente: el nacer “prematuro” y con una escasa probabilidad de sobrevivir, dada su escasa fuerza –en comparación con los depredadores– que le impedía ponerse a salvo o al menos intentarlo, como las crías de otras especies.

Esta circunstancia coincidió con un cerebro muy grande, que potencialmente podía desarrollar actividades diferentes a las del resto de los animales e incluso, diferentes a las de los demás primates y ello obligó al incipiente ser humano, primero a vivir juntos, en grupos familiares o en clanes familiares para poder defenderse mutuamente y poder hacerse cargo de las crías, y posteriormente para desarrollar una memoria colectiva, un incipiente banco común de información valiosa que se fue transmitiendo de generación en generación.

¹⁴⁷ CARUSO, Igor. Narcisismo y socialización. Fundamentos psicogenéticos de la conducta social, trad. Félix Blanco, Siglo XXI, México, col Mínima núm 75, 1979, p 25.

¹⁴⁸ Ibidem p 45.

Forzando un poco la tesis Bolk-Portman, podríamos señalar metafóricamente que si se compara al ser humano con los demás animales¹⁴⁹ se podrá suponer que más que parecerse a los mamíferos, se parece más a los marsupiales; ya que éstos últimos precisan de un desarrollo posterior y adicional al que tiene lugar en el seno de la hembra (en la bolsa marsupial). De manera similar el ser humano cuando nace está relativamente incompleto, está prácticamente a merced del medio y debe terminar de formarse en lo que Bolk y Portman denominan el “útero social”, idea recogida por Caruso¹⁵⁰.

A partir de esta idea del “útero social” puede fortalecerse el aserto mencionado anteriormente de que el ser humano nace como *homo sapiens sapiens* y sólo hasta que es sometido al proceso de socialización se convierte plenamente en ser humano.

La socialización en el ser humano es más compleja que en el caso de otros animales societarios, en los que su repertorio conductual se encuentra muy condicionado por lo biológico (como los turones mencionados anteriormente e incluso el resto de los primates). En el caso del ser humano lo aprendido es tan complejo y en ocasiones tan variable, a pesar de las similitudes propias de pertenecer a una misma especie, que es relativamente corta cualquier comparación que se haga de la conducta de otros primates con el ser humano, es probable que muchos primates utilicen elementos de la naturaleza y los usen como “herramientas” para facilitarse algunas tareas, por ejemplo tomar una vara para sacar termitas de un termitero; sin embargo el ser humano no solamente “utiliza” elementos de la naturaleza, sino que construye herramientas y forma extensiones de sus extremidades, las que superan con creces la relativa debilidad de la especie.

La socialización es muy importante en los animales societarios, sobre todo en los primates, pero especialmente en el hombre le da la posibilidad de no tener que descubrir constantemente y en cada generación sus potencialidades, de ello se encarga el útero social en términos generales y muy particularmente la educación formal, la cual se da principalmente a través de la escuela.

1.13 Consideraciones finales del capítulo

En este primer capítulo se ha tratado de esbozar un concepto operativo acerca de la racionalidad, el cual supone tres aspectos estrechamente relacionados que integran el concepto (cualidad-potencialidad y posibilidad de construir conocimientos nuevos):

a) Como cualidad especial que tienen los seres humanos y que sirve para distinguirlo de otros seres (el ser humano definido como “animal racional”), una facultad exclusiva que le permite conocer el universo que le rodea más allá de la satisfacción de sus necesidades inmediatas, e incluso le permite darse cuenta de su posesión y le permite estructurar un discurso especial en torno de dicha cualidad;

b) Como la potencialidad de poder hacer uso de la facultad definitiva de su propia humanidad, lo cual implica que al ser una “potencialidad” no siempre se desarrolla, o no lo

¹⁴⁹ Hablo en general de los animales, porque el orden de los Primates tiene esa característica común de desarrollo en el seno de un grupo, señala el etólogo Alejandro Estrada: “Los primates no sólo son notables por ser intensamente sociales, sino que también sobresalen por su gran flexibilidad conductual, encadenada a un periodo largo de inmadurez y de dependencia biológica” (cf. ESTRADA, Alejandro. Comportamiento animal. El caso de los primates, FCE, col. La ciencia desde México, núm. 65, México, 1989, p 17.

¹⁵⁰ Que posteriormente adiciona con su tesis acerca de la relación entre socialización y narcisismo, éste concepto como un ideal frente a la posibilidad de que el ser humano sea un autista emocional y se aleje o no logre internalizar los valores de la sociedad.

hace de manera permanente o de la misma intensidad en todas las culturas o en todos los individuos.

c) Como el proceso a través del cual se construyen conocimientos nuevos a partir de conocimientos previos. Aspecto que constituiría la concreción tanto de la cualidad como de la potencialidad antes enunciadas. Obviamente esta posibilidad de construcción de conocimientos nuevos le permite asimismo operar sobre su entorno (social y natural) y sobre sí mismo.

Posteriormente se elaboró una clasificación provisional de la racionalidad, de la cual derivaron cuatro tipos finales de racionalidad, agrupados en dos conjuntos: racionalidad epistémica y racionalidad práctica; la primera tiene como propósito simplemente conocer por conocer; mientras que la segunda tiene como propósito “conocer para actuar”. Del primer tipo de racionalidad se deriva la racionalidad científica y la epistémica; la científica (RECi) está ligada al uso del método hipotético deductivo y a un necesario referente de carácter empírico; mientras que la racionalidad epistémica crítica (RECri) está ligada al uso de otros métodos generales de conocimiento, no necesariamente tiene un referente de carácter empírico y se permite la especulación y la sospecha.

En el caso de la racionalidad práctica, que tradicionalmente se ha relacionado con la moral, puesto que se supone prevista para acción, donde necesariamente se alude a la moral; hicimos una separación, se considera en términos generales que tiene como propósito la acción humana, pero ésta se considera de dos tipos: con referencia a la moral y sin referencia a la moral.

Esto permite cubrir, en apariencia un gran espectro dentro del cual se desenvuelve la racionalidad humana (en triple carácter de cualidad-potencialidad y creación de conocimientos nuevos). Asimismo se distinguió entre racionalidad y logicidad, enfatizando que racionalidad tiene el sentido ya mencionado, mientras que logicidad se refiere, ya sea al carácter lógico de un pensamiento o discurso, y mejor aún, a la “cualidad de estructuración coherente que tiene un discurso”, lo cual permite suponer que hay discursos que tienen logicidad pero no necesariamente tienen racionalidad (el típico ejemplo fue el de los discursos religiosos, que pueden tener coherencia interna, pero no necesariamente “racionalidad”. En tanto que la racionalidad implica necesariamente tener “logicidad”.

Para no dejar esta definición operativa simplemente en un plano de carácter enunciativo se trató de vincularla con la idea que han empleado diversas disciplinas, entre ellas la filosofía, la lógica, la psicología, sociología y las neurociencias, llegando a la conclusión de que la mayoría de las ciencias aludidas utilizan como base la definición de racionalidad como característica exclusivamente humana.

En la última parte del capítulo se trató de hacer un “apunte descriptivo” de la racionalidad humana, esto es ubicar, en la medida de lo posible, la racionalidad como una función concreta del cerebro humano, para ello se aludió al funcionamiento del mismo de acuerdo con la tesis elaborada por MacLean del cerebro Trino a finales de los años sesenta, debidamente adicionada por Carlos von der Becke (lo cual conduciría a reformular la tesis de tres en uno o “trino”, en cuatro en uno “cuatruño”). Esta tesis permite explicar de manera más detallada y funcional (aludiendo a determinadas regiones del cerebro) la diferencia entre el comportamiento de los animales humanos (denominados por algunos etólogos como “primates superiores o “primates humanos”) y el comportamiento de otros animales. Lo sugerente de la tesis trino <cuatro en uno> es que logra concretar y actualizar

con los nuevos descubrimientos científicos la descripción topográfica de la mente que había formulado Freud a finales del siglo XIX).

Para completar el cuadro no solamente en el plano sincrónico (el ahora), sino también en el diacrónico (desarrollo en el tiempo) se incluyó también un esbozo de la evolución del ser humano, desde el hipotético ancestro común que tenemos con el resto de los primates, hasta la fecha, esto con base en la obra de Pinillos. Este autor establece dos grandes etapas en la evolución del ser humano: la hominización o proceso a través del cual el nuestro ancestro se separa de los demás primates y va adquiriendo las características morfológicas que los distinguen en la actualidad de otros primates (que básicamente se puede reducir a la “encefalización”), y posteriormente, el proceso de humanización, en el cual, los cambios anatómicos ya no son tan notables como en el periodo anterior, ya que los cambios más significativos se dan en la conformación de una cultura humana cada vez más compleja.

En la última parte se ocupa un espacio muy importante en la discusión de imputar un elemento teleológico al desarrollo humano, en discernir si es posible ubicar un sentido en la evolución del cerebro humano y su repercusión en el comportamiento, en la cultura y primordialmente en el uso de la racionalidad.

A partir de la consideración de que el racionalismo (que sería una forma de aplicar la racionalidad epistémica) constituye una manera especial de pensamiento que rompe con los pensamientos previos, especialmente en que trata de ser una descripción “objetiva” de las cosas (incluso de los fenómenos del universo) y que abandona el lenguaje invocativo (que alude a la divinidad como fuente del orden de las cosas o simplemente de la existencia de las mismas), se trata de encontrar el sentido de la evolución de la sociedad humana: una de las direcciones posibles de la humanidad consiste en reforzar las características de racionalidad epistémica que puede llegar a desarrollar, ganado terreno a la parte instintiva.

Se hace mucho énfasis en el elemento “racional” porque se relaciona estrechamente con una de las características más importantes que también han llegado a definir al ser humano: lo societario. A través del proceso de socialización el ser humano pasa de ser un homo sapiens sapiens cuando nace a convertirse en un auténtico humano, es importante este hecho porque será posteriormente enlazado con el capítulo correspondiente al análisis del proceso de conocimiento, en el cual el proceso de socialización tiene una importancia fundamental.

En este momento de la investigación se podría insinuar un corte y plantear un punto de partida para un modelo educativo basado en la racionalidad (aunque se escuche un tanto pretencioso), sobre todo tomando como base la definición de racionalidad acuñada. Desde esa perspectiva el requisito mínimo que se debe pedir a la educación formal es que sea racional, comprendiendo por ello los cuatro tipos de racionalidad.

La obligación será quizá que el racionalismo sea asumido en todos los niveles que intervienen en el proceso educativo, desde profesor y alumnos, hasta las autoridades educativas de primer nivel (directivos y administración directamente involucrada o en contacto con el proceso), y la de segundo nivel (la burocracia intermedia y de alto nivel que tiene escasa vinculación con el proceso educativo).

En los siguientes capítulos se abordará de una manera más específica las características que idealmente debería contener la enseñanza en general y la enseñanza del derecho a partir de un programa que asuma el concepto operativo de racionalismo aquí expresado.

1.14 Addenda: El nacimiento de la racionalidad en la antigua Grecia¹⁵¹

El nacimiento de la racionalidad está muy ligada al nacimiento de la filosofía, entendida ésta más que como una actitud frente al conocimiento y su divulgación, Marco Tulio Cicerón atribuye a Pitágoras el haber acuñado el término de filósofo:

“...fue llamado a Fliunte para discutir con León [Leontes] ¿gobernante de Fliunte? algunos temas de alto nivel e importancia. Tras quedar admirado León del talento y elocuencia de Pitágoras, le preguntó en qué arte confiaba más, a lo que éste replicó que no conocía arte alguno, sino que era filósofo. Asombrado León por la novedad de la denominación, le preguntó quiénes eran filósofos y en qué se diferenciaban de los demás. Pitágoras le respondió que la vida de los hombres se parece a un festival celebrado con los mejores juegos de toda Grecia, para el cual algunos ejercitaban sus cuerpos para aspirar a la gloria y a la distinción de una corona, y otros eran atraídos por el provecho y lucro en comprar o vender, mientras otros, que eran de una cierta estirpe y del mejor talento, no buscaban el aplauso ni el lucro, sino que acudían para ver y observar cuidadosamente qué se hacía y de qué modo...”

Si bien la idea de que la filosofía denota una actitud frente a la vida y frente al conocimiento y su divulgación, ya que al decir Pitágoras que no es un sabio (sofista) sino un amante de la sabiduría, lo que hace es deslindarse de las actitudes y actividades de algunos de los sofistas, que por encima de la búsqueda de la verdad, buscaban satisfacciones más terrenales como el reconocimiento de los miembros de su comunidad, la fama o el dinero.

Dejando de la lado la leyenda que tiene sus tintes poéticos y que por ello tal vez ha sobrevivido al paso del tiempo, es de resaltar que la filosofía constituye un tipo de conocimiento especial, ahora y en la antigüedad, sobre todo si se le compara con la doxa u opinión, que érale conocimiento más común que pudieron ubicar los griegos; y aún si se le compara con el conocimiento vulgar y el conocimiento empírico, los cuales constituyen la base de la pirámide del conocimiento contemporáneo.

El Dr. Rolando Tamayo cuando habla específicamente de la racionalidad en Grecia, considera que el pensamiento racional nace en Grecia, en la ciudad Jonia de Mileto. Uno de los primeros filósofos fue Tales de Mileto, quien, de acuerdo con Tamayo fue el primero que “habló diferente a como hablaba el resto de la humanidad”¹⁵². Dice el mismo autor que anteriormente en el mundo previo a Tales se hablaba de manera invocativa y persuasiva, que el lenguaje se utilizaba, además de describir, hacía invocaciones a los dioses y de paso trataba de convencer a los interlocutores a través de dicha invocación:

“Nadie podía decir lo mismo. El interlocutor tenía que mencionar de quién la había oído (...) el hecho de ser invocativo y persuasivo hace a este lenguaje ceremonial y escénico (...) este lenguaje es patético, expresa componentes emocionales...”¹⁵³.

Tamayo por una parte resalta el elemento geométrico de la filosofía en su inicio, puesto que al describir en un enunciado un hecho de la geometría “Cuando dos líneas rectas se intersectan los ángulos opuestos son iguales”¹⁵⁴ hace caso omiso de emociones,

¹⁵¹ Como parte de las recomendaciones hechas por el Comité Doctoral en el examen de candidatura, específicamente por el doctor Rolando Tamayo y Salmorán, se incorporó este inciso, en el cual se detalla un poco más el origen de la racionalidad en la cultura griega.

¹⁵² TAMAYO Y SALMORÁN, Rolando. *Razonamiento y argumentación jurídica: el paradigma de la racionalidad y la ciencia del derecho*, IJ-UNAM, México, 2003, p 24.

¹⁵³ Ibidem p. 27.

¹⁵⁴ Tomado de TAMAYO, p 28.

sentimientos o pasiones: “introduce una nueva forma de hablar... fue el primero en proporcionar una explicación, libre de sentimientos, emociones o prejuicios. Frente a las innumerables opiniones y creencias, emerge una nueva vía: la razón.”¹⁵⁵

Hernández-Pacheco coincide en señalar que efectivamente los griegos empiezan a pensar y hablar de manera distinta a la de otros pueblos de las riberas del mediterráneo e incluso más, de las riberas del Tigris y Eufrates e incluso de las del Indo y el Nilo:

“... por el siglo VI a. de C., en tierras de Asia Menor, que a algunos hombres, bien viajado, más bien ricos y bien nacidos (...) les comenzó a parecer sospechoso de insensatez lo que sus compañeros decían...”¹⁵⁶

Lo novedoso del lenguaje de los griegos Tamayo lo describe a partir de los enunciados alfa, denominación que le da a los enunciados que tenían tres características fundamentales:

- a) Es descriptivo.
- b) No es invocativo.
- c) Es declarativo, entendiendo por esto, que no están ligados a su emisor y que independientemente de quien los haya dicho valen por dicen. Tamayo señala “siguen diciendo lo que dicen”, y
- d) Son verificables.

Estas cuatro características constituyen el fundamento del conocimiento científico. Dado que gracias a los enunciados alfa se constituye una comunidad de habla que es al mismo tiempo una comunidad de la razón, dado que elude a la sinrazón de los enunciados invocativos, que siguen siempre ligados al emisor o a la fortaleza que le atribuye el emisor al responsabilizar de su origen a una deidad.

Asimismo, en la medida que los enunciados alfa se “quedan”, en razón de que pueden ser dichos por otros en la medida que se requieran, van construyendo un legado de talentos que se conservan, añade Tamayo: “Que los enunciados alfa expliquen; que sean transmisibles, que sean utilizados, que se verifiquen, muestra la utilidad del pensamiento racional.”¹⁵⁷

Ese nuevo lenguaje inaugurado por los milesios constituye el logos. Dice de nuevo Tamayo, los enunciados alfa son el logos de Tales y “de todos aquellos que elaboran o usan enunciados alfa, razonar es hacer (y usar) Enunciados alfa.”¹⁵⁸

El modelo o paradigma planteado por Tamayo tiene consecuencias profundas y es posible desglosarlo así:

Los milesios inventan una nueva forma de pensar.

Esta forma nueva de pensar se caracteriza por un nuevo lenguaje que tiene enunciados alfa.

Este lenguaje es descriptivo, declarativo, verificable y está ausente de invocaciones.

Estos nuevos enunciados constituyen el fundamento del conocimiento científico y de la racionalidad (razonar consiste en elaborar enunciados alfa).

¹⁵⁵ Ibidem, p. 28.

¹⁵⁶ HERNÁNDEZ-PACHECO, Javier. Hypokeimenon. Origen y desarrollo de la tradición filosófica. Ed. Encuentro, Madrid, 2003, p. 25.

¹⁵⁷ TAMAYO, op cit p. 37.

¹⁵⁸ Ibidem p. 38.

Lo que sigue después tiene consecuencias para el ámbito del derecho y para la concepción moderna acerca de la ciencia, e incluso para el viejo debate en torno de la naturaleza (o valga decir, del carácter disciplinar del estudio del derecho). En primer lugar, aclara, Tamayo que la geometría fue uno de los conocimientos más acabados (perfeccionados) de los griegos. Después de Thales hubo muchos otros pensadores griegos que perfeccionaron el conocimiento en matemáticas y más específicamente en geometría, lo cual tuvo aplicaciones de las más diversas, desde las artes. Muy especialmente la escultura y la arquitectura; hasta actividades más prácticas, como la agricultura, el cálculo y la construcción, hasta aquellas que en apariencia no tienen mucha relación con la vida de los mortales, como la astronomía.

Como ejemplo del perfeccionamiento logrado por los griegos en matemáticas y en geometría se encuentra la obra de Euclides, a quien los matemáticos suelen considerar como uno de los pensadores que inicia el proceso de formalización de la geometría, anota Pedro y Cristina Gómez y en la introducción de *Sistemas Formales Informalmente*, que la corriente formalista de las matemáticas constituye un intento de fundamentar el conocimiento matemático sobre una base sólida que garantice su validez absoluta y universal, y consideran que efectivamente son las matemáticas las ciencias que más se han acercado al ideal de un conocimiento absoluto, cuya verdad esté fuera de duda.¹⁵⁹

Con la creación de la geometría sucede algo parecido que con la creación de la filosofía, hay posiciones radicales, o se lea todo el mérito a los griegos o se les trata de escatimar la importancia, atribuyéndole participación a culturas cuyos méritos se encuentran enterrados en medio de la leyenda y en ocasiones con pocos vestigios. En lo referente a las matemáticas uno de los antecedentes más viejos que se conocen de aplicación a problemas concretos se puede encontrar en el papiro de Rhind, escrito alrededor de 1,650 a. de C. y su autoría se atribuye al escriba Ahmés. Muchos de los problemas planteados en el mencionado papiro, así como sus soluciones parecen haber constituido el modelo para los problemas que se formulan en las escuelas y que deben ser resueltos por los alumnos (constituye pues un paradigma), son del tipo de ¿cómo se pueden repartir 6 barras de pan entre 10 hombres?¹⁶⁰

Si los Egipcios tenían papiros que constituían la base para la enseñanza de las matemáticas, al menos entre las élites al menos cinco siglos antes de que los griegos consolidaran una cultura ¿por qué se les da mayor mérito a los griegos en el saber matemático, tanto que varios de los teoremas más antiguos e importantes, que veinticinco siglos después se siguen enseñando en las escuelas se hace bajo la denominación de sus supuestos autores griegos? El gran mérito que se le otorga es el “...haber transformado a la matemática práctica y empírica de sus predecesores egipcios y babilonios en una matemática deductiva y axiomática.”¹⁶¹

Lo cual se logró o pretendió lograr a través de la formalización de las matemáticas, que más allá de constituirse en una compilación de recetas prácticas para la solución de problemas cotidianos, como el reparto de las hogazas de pan entre un número mayor de

¹⁵⁹ GÓMEZ, Pedro y Cristina Gómez. *Sistemas Formales, Informalmente*, Grupo Editorial Iberoamérica-Universidad de los Andes, México, 1995, p 1.

¹⁶⁰ Cf. “Los problemas y las soluciones en el papiro Rhind” en www.egiptologia.org/ciencia/matematicas/papiro_rhind.htm

¹⁶¹ cf Raúl Meléndez “¿Por qué intentaron formalizar a la matemática...? En GÓMEZ, Pedro y Cristina, op cit p 3

hombres que las propias hogazas, se convirtiera “en un sistema ordenado de teoremas, los cuales se demostrarían mediante la argumentación lógica a partir de ciertos principios que se asumen sin demostración”¹⁶².

Se resaltan tres elementos de la geometría griega, en comparación de lo que hacían egipcios y babilonios (ciertamente predecesores de los griegos en la materia, pero cuyo mérito no fue suficiente siquiera para dejar una denominación común a la disciplina que se encargara de sistematizar todas las soluciones que implicaban un cálculo):

- a) Tenía la pretensión de validez universal;
- b) Se construyó sobre una base lógica, donde los resultados son necesariamente de una forma y no pueden ser contingentes;
- c) No están ligados a problemas concretos de la vida cotidiana.

Construyen el sistema axiomático, es decir el método que tiene como base a los axiomas, y estos se definen como “principios tan claros y evidentes que se pueden asumir sin necesidad de demostrarlos”. Como ejemplo de axioma, específicamente elaborado (atribuido a) Euclides está:

“Si dos cosas son iguales a una tercera, entonces son iguales entre sí”¹⁶³

Este enunciado es el punto de partida para más enunciados que se pueden deducir de manera lógica de él, sin embargo, en sí mismo es indemostrable, o mejor dicho no requiere de demostración porque es evidente por sí mismo.

Con la idea de retornar al paralelismo entre el origen de la geometría y el de la filosofía, por lo pronto solamente se resalta el gran mérito que desde las matemáticas se reconocen a los griegos y que tiene como consecuencia que aún en esta época, 25 siglos después, todavía se siguen usando muchas de las denominaciones acuñadas por los griegos.

Señalábamos anteriormente que lo que sigue de la argumentación del Dr. Rolando Tamayo tiene tres tipos de consecuencias:

- a) Para el ámbito del derecho;
- b) Para la concepción moderna acerca de la ciencia,
- c) Para el viejo debate en torno de la naturaleza (o valga decir, del carácter disciplinar del estudio del derecho).

Respecto del primero, el Dr. Rolando Tamayo señala que los romanos para construir el estudio del derecho se inspiraron en la geometría griega:

Fritz Schulz observa que desde el término de la segunda guerra Púnica la jurisprudencia entró en una fase nueva que puede ser llamada ‘periodo helenístico’ (...) fue en los dos últimos siglos de la República que la moda helenística transformó la jurisprudencia romana. El resultado más asombroso de este impacto cultural fue, precisamente, el desarrollo de la jurisprudencia romana dentro del marco de la ciencia griega. El material se mantuvo romano; pero, el método (...) era griego.”¹⁶⁴

El método utilizado por los juristas romanos fue, de acuerdo con Tamayo el postulado por Aristóteles en los Segundos Analíticos.

¹⁶² Ibidem p. 7.

¹⁶³ Ibidem p 8.

¹⁶⁴ TAMAYO Y SALMORÁN, op cit. p 98.

Hasta aquí el alcance de la primer consecuencia de la invención de una nueva forma de hablar y de pensar por parte de los griegos, originalmente iniciada por los milesios y entre los cuales, parece que Thales fue el primero.

La segunda consecuencia se ofrece para la concepción moderna acerca de la ciencia. En la actualidad parece haber un diferendo entre los empiristas y los racionalistas, y más específicamente, entre los empiristas y quienes no fundamentan las demostraciones en hechos concretos. Este debate deja de lado que la ciencia tiene su origen, al menos si se da por cierto el discurso en torno de la episteme y de su diferencia respecto de la doxa, del mito y de los enunciados invocativos. Dado que en el inicio, ese proceso de conformación de un lenguaje nuevo, de la formulación de un conjunto de enunciados alfa, que dejaban de ser invocativos para ser simplemente descriptivos, pero con una pretensión de validez universal y susceptibles de ser utilizados por cualquiera y por todos, tenía como elemento fundamental cierto grado de abstracción (eludían referirse a situaciones específicas, aunque tenían la cualidad de poder emplearse en situaciones concretas), sobre todo en el momento en que se formulaban principios cuya validez se daba como un hecho que no era necesario demostrar.

Esto nos conduce a pensar que muy probablemente el origen más específico de la filosofía esté vinculado con la aparición de los procesos de formalización, y que éstos se aplicaron de una manera tempranamente exitosa¹⁶⁵ en el ámbito de la geometría primero y luego, en el del pensamiento en general y luego en el del derecho.

Este tránsito de la geometría (matemáticas) a otras disciplinas se da especialmente a través del método aristotélico planteado en los Segundos Analíticos, obra que no discurre específicamente sobre la geometría, pero que, a decir del Dr. Tamayo constituye una crónica de la actividad de los hombres de ciencia y de sus productos:

“La idea de que Aristóteles habla de lo que otros hacen, resulta más claro si recordamos que, básicamente, los *Analytica posteriora* describen lo que hacen los geómetras; y bien sabemos que los *Analytica posteriora* no son un manual de geometría ni Aristóteles geómetra. En este trabajo Aristóteles describe cómo es la ciencia, no la hace.”¹⁶⁶

En su obra de Elementos para una teoría general del derecho, el dr. Rolando Tamayo describe grosso modo las características del método aristotélico, el cual, ciertamente se parece mucho al método de la ciencia que actualmente es utilizado:

“Aristóteles concibe la investigación científica como una progresión que va de la observación de los hechos a los principios generales y regresa a los hechos. El científico debe inducir principios y deducir de ellos enunciados sobre los fenómenos. Para Aristóteles el conocimiento científico comienza con el conocimiento de que cierto evento ocurre o de que ciertas propiedades coexisten. Sin embargo, la verdadera

¹⁶⁵ Con esto quiero denotar que en términos de historia de la ciencia y de la filosofía de la ciencia, fue temprano, a pesar de que los griegos, en comparación con otras culturas como la egipcia, la babilónica, hindú y china fueron relativamente tardíos, llegaron al escenario de la historia de la cultura cuando las culturas antes mencionadas tenían ya por lo menos un milenio de sofisticados productos. Sin embargo, fue exitosa su intervención en el sentido de que su perspectiva, la forma en que ordenaron los conocimientos existentes y los sistematizaron tuvo como efecto que aún en la actualidad se les considere como los creadores de muchos de los productos culturales que podrían atribuirse a otros pueblos. Finalmente el enunciado “tempranamente exitosa” alude a que fue una de las ciencias tempranamente conformadas y que de manera inmediata demostró su utilidad, incluso para la solución de los problemas cotidianos.

¹⁶⁶ TAMAYO Y SALMORÁN, op cit p 73.

explicación científica se logra cuando enunciados sobre estos eventos o propiedades son deducidos de los principios explicativos.”¹⁶⁷

Al respecto vale la pena citar tres párrafos de los Segundos Analíticos:

1. Todo conocimiento racional, ya sea enseñado, ya sea adquirido, se deriva de nociones anteriores.
2. La observación demuestra que esto es cierto respecto de todas las ciencias; porque es el procedimiento de las matemáticas y de todas las demás artes, sin excepción.
3. También es el procedimiento de todos los razonamiento de la dialéctica, tanto de los que se forman por silogismo como de los que se forman por inducción. Unos y otros, en efecto, sacan siempre la instrucción que procuran de nociones anteriores, los primeros, suponiendo estas nociones comprendidas y concedidas; y los otros, demostrando lo universal por la evidencia misma de lo particular (...)¹⁶⁸

El primer párrafo se puede interpretar como una evidencia de que todo conocimiento se respalda en uno previo, como en la idea de conceptuar al propio razonamiento como el resultado (conocimiento nuevo) que procede de un conocimiento previo.

Respecto del segundo párrafo, parece revelar que efectivamente utiliza el método de las matemáticas al resto de las “artes”, puesto que es la única disciplina plenamente especificada.

Finalmente, en el tercer párrafo señala que el procedimiento antes mencionado (derivar conocimientos –nuevos- de nociones anteriores) se aplica tanto en el ámbito de la deducción como en el de la inducción.

La liga es revelada y asumida, el método matemático (por emplear una terminología contemporánea) es el método que da origen a los procedimientos del resto de las disciplinas (entiéndase ciencia).

Ese tránsito aludido es resaltado también por Robert Blanché, quien señala que el *more geometrico* devino en un *more logico*, y que ello se puede observar en el hecho de que la geometría de Euclides se sigue enseñando en la escuela, no tanto para indicar la verdad en el ámbito de la geometría, sino como un entrenamiento para que las mentes jóvenes ejercitan la capacidad y adquieran la costumbre de la demostración.¹⁶⁹

La versatilidad de la geometría y de las matemáticas en general es que permiten transitar de una manera más o menos rápida entre los niveles de abstracción y concreción. Entre la formulación de un problema, su planteamiento y solución a través de un principio o de un razonamiento deducido de un principio, hay en ocasiones un tramo muy corto.

De esta manera el *more geometrico* se convirtió en el *more logico* y este a su vez en el *more* de la ciencia.

Finalmente, respecto de las consecuencias que tiene para la ciencia jurídica y para el debate acerca de su carácter disciplinar, radica en que la ciencia, originalmente como fue pensada por los griegos tiene un carácter formal (concretamente derivado de la enorme influencia de la geometría); es decir, la ciencia formal constituyó el modelo original que permitió a las demás y tomando determinada consistencia. Lo notable del hecho es que la *episteme* griega tenía desde el inicio un doble carácter, por un lado, es el resultado de

¹⁶⁷ TAMAYO Y SALMORÁN, Rolando. *Elementos para una teoría general del derecho* (Introducción al Estudio de la ciencia jurídica), Seminario de Filosofía del Derecho, Facultad de Derecho Ed. Themis, México, 1992, P 258-259.

¹⁶⁸ ARISTÓTELES, *Tratados de Lógica*, 13 ed., Porrúa, México, 2004, p 213.

¹⁶⁹ Cf BLANCHÉ, Robert. *La axiomática*, trad. Ana Pulido Rul, FCE, México, 2002, p 10.

axiomas o de principios fundantes, y posteriormente la posibilidad de verificar dichos enunciados.

Suponer este hecho puede resolver, algunos de los problemas que se plantean al tratar de establecer la característica disciplinar del estudio del derecho: entre decidir si es o no es una ciencia, con los elementos anteriores se puede hacer la elección: no solamente es una ciencia, sino que es una ciencia a la manera, incluso, de las ciencias más antiguas, como la geometría, disciplina de la cual nadie dudaría en suponer que se trata de una ciencia.

Su carácter originario se establecería como ciencia axiomática, hecho que se denota en la forma de construcción de sus enunciados y en el caso de los sistemas jurídicos de la familia germano-románica se observa especialmente en la construcción de las leyes, las cuales parten de enunciados que describen situaciones abstractas de cuya realización se deriva la aplicación de una consecuencia prevista por la norma.

Por último, hay que enfatizar un hecho: Tamayo y Salmorán es de los pocos autores que resaltan el aspecto matemático, más específicamente aritmético de la filosofía, muchos otros autores incluyendo a Abbagnano y a Ferrater Mora, resaltan del pensamiento filosófico de Thales de Mileto más la idea del arjé (arkhé) y del agua como el principio de todo; otro autor, Martínez Marzoa no hace mención tampoco de la faceta matemática y señala que no parece seguro ni siquiera que los milesios hayan empleado la palabra arkhé; ya que no está en ningún fragmento, aunque parecer al que fue Anaximandro (otro de los filósofos milesios) el primero en emplearlo bajo el indisoluble concepto que agrupa las ideas de “el comienzo, el principio y lo que rige”¹⁷⁰

En este sentido, el uso hecho por el Dr. Rolando Tamayo al menos queda dentro de lo inusitado, lo cual permite cuestionar si al igual que lo que sucede en filosofía puede suceder en el ámbito de las matemáticas, donde Thales sea considerado solamente como un matemático y se desestimen sus aportaciones desde el ángulo de la filosofía, las cuales si se estiman solamente en su ámbito casi místico, ciertamente podrán parecerles irrelevantes o triviales a los matemáticos.

Argumentos en contra de la idea de considerar a la ciencia jurídica como un conocimiento derivado del modelo planteado por la geometría

Hay tres argumentos en contra de la idea de que la ciencia jurídica se construye sobre el modelo de la more geométrica:

1. La idea de que el origen de la racionalidad se encuentra ligado a la elaboración de enunciados alfa y que los primeros en formularlos fueron los griegos, es sustentada por pocos autores y no es muy común en el ámbito de la filosofía en general, ni de la filosofía del derecho.

Esto puede indicar simplemente que algunos de los especialistas se han distraído en la parte anecdótica o en la parte del pensamiento que no es sustancial para los efectos de la investigación o de la fundamentación metodológica y entonces, la parte sustantiva no ha sido debidamente explorada, ni tampoco enseñada.

2. Al parecer la filosofía no se origina en Grecia.

Este hecho resulta irrelevante, aunque hay autores como Onffray que lamenta el hecho del predominio de la filosofía clásica idealista griega, que al ser la “versión de los vencidos” (en particular por la adopción que hicieron los cristianos de ese producto cultural

¹⁷⁰ MARTINEZ MARZOA, Felipe. Historia de la filosofía antigua, Akal, Madrid, 2000, p 21

tal notable y prestigiado), ha provocado que el resto de las narraciones filosóficas, tan interesantes y quizá tan importantes como la tradición aristotélica, queden virtualmente “apabulladas” por el peso de la visión dominante.

El hecho es pues irrelevante, ya que para los efectos, la labor de los griegos aunque solamente fuera de recopilación y sistematización, es tan importante, que si no fueron los creadores de la filosofía, merecerían serlo.

La falta de fuentes o de mejores y más consistentes referencias acerca de Mochos (u Oco) el fenicio presunto creador de la Filosofía, según el comentario vertido por Diógenes Laercio, hace sobresalir la figura de Thales y de Pitágoras, incluso, lo formulado por los egipcios, dado el predominio del lenguaje invocativo en sus documentos, va en contra de una estructura racionalista.

3. Parece que no se puede identificar el concepto griego de *episteme* con la idea actual de ciencia.

Este parece ser el argumento en contra más importante. Dado que en la escuela se suele enseñar una separación muy tajante entre la especulación deductiva propia del pensamiento escolástico y el pensamiento empirista, que en cierto modo, se enseña como una teoría filosófica que viene a sustituir a la escolástica (heredera del pensamiento de Aristóteles) y que le da consistencia a la ciencia moderna.

La serie de oposiciones postuladas por el discurso antes mencionado, es relativamente tramposo: por un lado escolástico y por el lado, los empiristas. Del lado de los escolásticos se ubica a Aristóteles (quien cometió el pecado de haberse dejado bautizar por los cristianos¹⁷¹); del otro lado y casi dos mil años después, se encuentra John Locke, como un empirista que le da consistencia a la ciencia moderna junto con Hume.

En una derivación, muy probablemente exagerada o muy contrastante, se identifica al escolasticismo con el dogmatismo religioso y anticientífico, y por otro lado, al empirismo con un pensamiento científico y abierto.

Los matices son fundamentales. El pensamiento escolástico, a pesar de que en una primera etapa supeditaba la razón a la fe, no puede ser desechado simplemente, además, el hecho de que los teólogos cristianos quisieran hacer una fundamentación racional de su fe, aunque fuera en ocasiones tratando de conciliar lo irreconciliable, habla bien del esfuerzo realizado, pero no descalifica al sistema aristotélico.

Por otra parte, se pueden encontrar elementos empiristas en los propios griegos, por ejemplo, Aristóteles aplicó el término “filosofía natural” a la labor de hacer sentido de la Naturaleza, lo cual se puede identificar con el razonamiento inductivo, “para que mediante la observación repetida de acontecimientos u objetos de la misma índole se establezca una conclusión para los objetos o acontecimientos de dicha naturaleza”. al parecer, los estoicos fueron de los primeros pensadores (casi dos milenios antes que Locke) es suponer que la mente del ser humano era como una tábula rasa que se iba llenando con las percepciones de las que daban cuenta los sentidos.

Ambas ideas, tanto la aristotélica como la estoica, al menos metodológicamente, no se contraponen con la idea de un modelo de investigación y de racionalidad formulado desde los griegos y que le da consistencia a la ciencia actual.

¹⁷¹ El hecho de que Aristóteles hubiera estado muerto parece no constituir un obstáculo para acusarlo del pecado de dejarse bautizar o atrapar por los “enemigos de la ciencia”.

Breve reflexión sobre el inicio de la filosofía y su relevancia

Respecto del comienzo, Michel Onfray duda del comienzo estrictamente griego de la filosofía, hace mención de los jonios como los grandes recopiladores del saber antiguo, incluso señala a un fenicio llamado Mochos como el primer filósofo, reconocido por Sexto Empírico como el autor de la idea del átomo¹⁷². Diógenes Laercio en Vida de los filósofos más ilustres, menciona también a Mochos, bajo la denominación de Oco y respecto del origen de la filosofía apunta:

Dicen algunos que la Filosofía, excepto el nombre, tuvo su origen entre los bárbaros; pues como dicen Aristóteles en su Mágico, y Soción, en el libro XXIII De las sucesiones, fueron los magos sus inventores entre los persas; los caldeos entre los asirios y babilonios; los gimnosofistas entre los indios; y entre los celtas y galos, los druidas, con los llamados semnoteos. Que Oco fue fenicio; Zamolxis, tracio; y Atlante, líbico. Los egipcios dicen que Vuleano, hijo del Nilo, fue quien dio principio a la Filosofía, y que sus profesores eran sacerdotes y profetas.¹⁷³

Aunque es de aclarar que el propio Diógenes simplemente menciona lo que se decía en su época, sin que suscriba la idea; en el mismo contexto, menciona también la leyenda muy de la época de que apuntaba como creador de la filosofía a Orfeo de Tracia.

El propio Diógenes se burla un poco de la pretensión de atribuir a otra cultura, fuera de la griega la creación de la filosofía.

El paradigma de la racionalidad: entre la dispersión y la trascendencia

La idea de que el more geométrico-lógico se constituyó en modelo para la construcción de las ciencias no es una idea dominante entre muchos de los especialistas, tanto entre los que estudian a la ciencia en general (historia y filosofía de la ciencia), o entre quienes hacen historia de la filosofía o de las ideas filosóficas, ni tampoco entre quienes tienen como objeto de estudio a ámbitos más específicos como por ejemplo, la historia del derecho, la filosofía del derecho (e incluso una incipiente filosofía de la ciencia jurídica). En el caso de la filosofía es frecuente, abordar la historia de las ideas filosóficas a partir de lo que podríamos denominar una “dispersión” conceptual que no ofrece una solución de continuidad entre el pensamiento de los griegos y el pensamiento actual. Se abordan a los autores como suscriptores de ideas más o menos novedosas respecto de las preguntas fundamentales del ser humano, de tal forma que se resalta por ejemplo de Thales de Mileto el ubicar como arkhé el agua y de Pitágoras su misticismo numerológico; de Sócrates la tesis idealista de las formas, de Protágoras su idea sobre el ser humano como medida de todas las cosas.

Esto daría la imagen de que los filósofos dan respuestas muy diversas y en ocasiones diametralmente opuestas, respecto de las preguntas fundamentales, que es considero, la forma en que se enseña actualmente la historia de la filosofía.

Al respecto, hay dos opciones:

a) Continuar con esa dispersión porque al parecer ese ha sido el efecto que se puede vislumbrar de la realidad histórica: las teorías filosóficas se suceden unas a otras y ni siquiera, en el ámbito idílico de los contenidos curriculares de la educación formal se ha dado una unidad al menos de dirección.

¹⁷² Cf ONFRAY, p 44.

¹⁷³ Cf LAERCIO, Diógenes. Vida de los filósofos más ilustres, p 3

No haría daño mantener en ese estado de la enseñanza y de hecho la función de la historia de las doctrinas filosóficas puesto que así ha sido durante mucho tiempo.

Esta decisión tiene consecuencias incluso en el ámbito educativo, ya que al dejar las cosas en su estado actual, permite seguir enseñando a la filosofía de la misma forma: como un conjunto de acontecimientos aislados hechos, de grandes aportaciones hechas por pensadores fuera de lo común, pero que no tienen un hilo conductor. A este esquema de acción educativa le denominaré provisionalmente “paradigma fragmentario del desarrollo filosófico”, el cual, hay que aclarar, es un paradigma en el ámbito de la enseñanza del derecho.

b) Plantear un cambio de paradigma

La línea de acción contrario consistiría en plantear que se puede vislumbrar, a pesar de los cambios significativos de las corrientes filosóficas un hilo conductor común, el cual está constituido, tomando la idea del Dr. Rolando Tamayo, por una nueva forma de investigar y de plantear los problemas de la filosofía. Misma que fue inaugurada por los griegos en el siglo VI a. de C.

Qué ventajas se obtendrían con este cambio de paradigma. En primer lugar, el desarrollo del pensamiento filosófico se dejaría de ver como un continuo de saltos temáticos ocasionados por la aportaciones de los grandes pensadores y se podría contextualizar, en el tiempo y espacio, las aportaciones hechas por los filósofos, aunque ubicados bajo un paradigma que les sirve de referente y de modelo para suscribir, atacar o asumir parcialmente, mismo que no podría ser negado.

Este cambio de paradigma en la enseñanza tanto de la filosofía como de la filosofía del derecho, tendría también efectos negativos, entre los cuales se puede mencionar:

a) La concomitante modificación de los planes y programas de estudios de la licenciatura en derecho, por lo menos en cuanto a la enseñanza de la filosofía del derecho.

b) La capacitación y en su caso, actualización de los profesores que imparten la materia de filosofía del derecho, para que estén en posibilidad de enseñar, justificar y argumentar en torno del nuevo paradigma.

Conllevaría también un par de peligros:

a) La insuficiencia en la corroboración de la hipótesis: ¿hay elementos suficientes para hacer la convicción entre el grupo de especialistas dedicados a la investigación del derecho para establecer la validez del paradigma referente a la racionalidad –basada en una lógica del razonamiento matemático o más propiamente geométrico como origen del pensamiento científico occidental- como fundamento del actual estudio del derecho e incluso de la actual filosofía del derecho.

b) El peligro de caer en posiciones dogmáticas que puedan provocar posteriormente ataques injustificados a la teoría. Expondré de manera separado ambos aspectos. En primer lugar, suponer de entrada como válida la existencia la conformación del paradigma científico elaborado a partir de la *more geometrica* de los griegos podría acarrear más perjuicios que beneficios. Es una sospecha que podría ser corroborada a través del estudio más detallado de la historia del pensamiento, contrastando por supuesto por un lado el pensamiento filosófico y su desarrollo, con el pensamiento cotidiano y su desarrollo.

El dogmatismo podría hacer presumir que efectivamente el paradigma científico lleva más de veinticinco siglos de vigencia y que sus resultados no han sido los óptimos, tal y como lo expresan algunos de los miembros connotados de la corriente postmodernista, que achacan la mayoría de los males de la sociedad justamente a la existencia de un paradigma

racionalista (ellos ubican su emergencia con el pensamiento racionalista de René Descartes y el empirismo de Hume y Locke), que ha motivado una separación respecto de Dios, del misticismo o de la parte “trascendental” del ser humano y del respeto que merece el entorno, entre otras ideas.¹⁷⁴

Debo suponer (y es una hipótesis de trabajo) que ha habido una separación entre el pensamiento científico y el conocimiento vulgar, hecho que se ha mantenido a lo largo del tiempo, con mayor o menor acercamiento entre ambos, durante gran parte de la historia del mundo occidental.

De entrada no comparto muchos de los ataques que desde la postmodernidad se formulan en contra de la racionalidad y del racionalismo. ni considero que deba ser abandonado el racionalismo, sobre todo su enseñanza y entrenamiento en la educación formal, al contrario, me parece que debe ser reforzada.

Una variación interesante podría ser enseñar dicho paradigma como una visión alternativa y como hipótesis de trabajo, que no constituya solamente una descripción del ser, especialmente de una rica veta de construcción del conocimiento en Occidente, sino además, que constituya un proyecto, una meta a alcanzar en el futuro, ponderando en todo momento la utilidad de los conocimientos obtenidos y la crítica, tanto en el nivel epistémico como en el axiológico.

¹⁷⁴ Uno de los temas alternativos de la investigación doctoral fue, efectivamente, el “análisis del impacto de las ideas de la posmodernidad en el estudio y enseñanza del derecho”; parcialmente abordo el tema en el capítulo 4 de esta investigación, especialmente en la parte que refiere a las ideas de Alan Sokal acerca de las imposturas científicas.

CAPÍTULO 2. LOS LÍMITES NATURALES Y FORMALES DE LA RACIONALIDAD HUMANA

CONTENIDO: 2.1 Preámbulo. 2.2 Breve cálculo de la racionalidad en la vida del ser humano. 2.3 límites fisiológicos. 2.3.1 Los límites “estructurales” de la racionalidad 2.3.2 Los límites desde la diferenciación funcional del cerebro: hemisferio izquierdo y derecho 2.3.3 Los límites de la racionalidad desde la proxémica 2.4 límites psicológicos: 2.4.1 Descripción de los desórdenes mentales; 2.4.2 Los trastornos mentales y la racionalidad. 2.4.2.1 Sistema multiaxial. 2.4.2.2 Escala de evaluación de la actividad global (EEAG). 2.4.2.3 Los trastornos específicos del eje I. 2.5 Las lesiones del hemisferio derecho del cerebro; 2.6 La salud mental en México; 2.7 Límites formales 2.7.1 Los límites formales de la racionalidad. 2.7.2. Paralogismos, sofismas y falacias 2.7.3 Clasificación de los sofismas o falacias. 2.8 La teoría de los “túneles de la mente”. 2.9 Relativismo y la crisis de la epistemología. 2.9.1 El relativismo y la respuesta al problema de la posibilidad del conocimiento 2.9.2 Consideraciones finales en relación con el relativismo epistemológico. 2.10 El derecho y los límites naturales de la racionalidad humana. 2.10.1 La Constitución Política de EUM. 2.10.2 Ley Federal sobre Normalización y Metrología. 2.10.3 Derecho civil. 2.10.4 Interdicción. 2.10.5 Derecho penal

2.1 Preámbulo

Al hablar de los límites de la racionalidad humana se puede hacer desde diferentes ángulos: fisiológico, psicológico, formal y cultural, sin perder de vista que se trata de concebir al ser humano de manera integral. ¿Por qué es importante la determinación de los límites de la racionalidad humana? Partimos de dos premisas cuya plausibilidad esperamos ir comprobando a lo largo de la investigación y que tienen que ver con dos grandes ámbitos de la acción humana: el conocimiento de su entorno y la solución de problemas interpersonales.

I. El conocimiento del entorno (y de sí mismo)

a) El uso de la racionalidad permite un conocimiento más preciso-útil¹ del entorno.

b)

El uso de la racionalidad previene y corrige los errores que se pueden generar en el proceso de conocimiento, lo cual nos lleva al inciso anterior (conocimiento preciso-útil)

II. La solución de problemas interpersonales

a) El uso de la racionalidad humana previene el surgimiento de conflictos en las relaciones interpersonales;

b) El uso de la racionalidad humana permite resolver los conflictos que se hayan originado con motivo de las relaciones interpersonales.

Cuando la racionalidad humana falla, aumenta la probabilidad de que el conocimiento del entorno no sea verdadero (no corresponda con la realidad, o que “las construcciones mentales utilizadas para tratar de operar sobre lo externo-ajeno al sujeto de conocimiento dejan de ser efectivas”).

Por otra parte, es de suponer que al rebasarse los límites de la racionalidad en las relaciones humanas hay un aumento de la probabilidad de que los conflictos interpersonales

¹ Evito el uso del término conocimiento “verdadero” o cierto, en razón de la posición epistemológica constructivista que asumo y que desarrollaré posteriormente. “preciso” nos remite a la racionalidad epistémica de corte científico, que busca establecer los límites dentro de los cuales ocurre un hecho; mientras que “útil” remite a una de propósito del conocimiento: la aplicación, porque aún el conocimiento “puro” tiene un propósito.

no se resuelvan de manera pacífica o la solución que exista en los mismos no convenza al menos a una de las partes involucradas en el conflicto.

Estas son, grosso modo, las razones por las cuales es necesario establecer los límites de la racionalidad humana.

2.2 Breve cálculo de la racionalidad en la vida del ser humano

En este inciso se analiza el aspecto de la racionalidad como “potencialidad” y se hace a través de un empleo muy elemental de lo que Kuhn ha calificado como un “experimento mental”², cuyo propósito, consiste en establecer que la “racionalidad” no es una condición, sino una potencialidad dada a partir de ciertos límites dentro de los cuales se **puede** ejercer, aunque no siempre sea así, en particular cuando nos referimos a la racionalidad epistémica.

A diferencia de otras actividades como respirar, la racionalidad no se ejerce de manera permanente, tiene límites que podrían calcularse de manera muy amplia, suponiendo el caso de un ser humano que viva 60 años, aproximadamente 20 años ocupa en dormir. Durante ese periodo no utiliza la racionalidad. Restan 40 años durante los cuales podría ser racional.

El ser humano no nace “racional”, es una potencialidad que se va moldeando en la vida social, en el proceso de socialización y en el proceso de educación (formal e informal), podríamos suponer que al menos los primeros seis años de vida la mayoría de las decisiones son instintivas y basadas en la satisfacción inmediata de los deseos, y no cuentan como vida racional (a 6 años se le restan dos años que ya fueron tomados en cuenta como sueño, quedan 4 años), a 40 se le restan 4, quedan 36 años de uso de la racionalidad.

Muy optimistamente se puede considerar que el sujeto a los 60 años mantiene intacta su capacidad de razonamiento y que no padece ningún deterioro de sus capacidades cognitivas. Queda sin embargo, el tiempo dedicado al trabajo. Las variaciones aquí dependen de muchas circunstancias: el tipo de trabajo desempeñado, la posibilidad de la automatización de ciertas actividades, la personalidad del sujeto, etc. pensemos en una persona que trabaja 8 horas diarias durante 25 años en una fábrica, llevando a cabo actividades relativamente automatizadas, que le ocupan al menos la mitad de las ocho horas, al final la mitad de su tiempo de trabajo, esto nos da casi tres años de actividad automatizada en la cual no utiliza el razonamiento. Los 36 años se reducen a 33 años.

Sobre esta base se pueden considerar otras actividades adicionales en las cuales no se utiliza la razón: viajar en el transporte público (a menos que tenga la costumbre de leer), bañarse, comer, estar frente al televisor, ir al cine, etc., actividades en las cuales el ser humano hace uso de sus emociones más que del intelecto, quizá bien podríamos restarle otros tres años y dejar exactamente en 30 los años en los cuales el ser humano potencialmente es racional.

² Abuso un poco del término de Kuhn, asumiendo como válida la función que le atribuye a los experimentos mentales, la cual no consiste en generar una comprensión de la naturaleza, sino en ayudar a eliminar la confusión anterior respecto de un problema (cf T. S. Kuhn “Una función para los experimentos mentales” en HACKING, Ian. *Revoluciones científicas*, (trad. Juan José Utrilla), Col. Breviarios núm. 409, FCE, México, 1985, pp 19 y ss). En este sentido, el propósito de la especulación del inciso consiste simplemente en sugerir que la racionalidad (epistémica) no es una condición permanente del ser humano, sino solamente en cuanto es ejercida, fuera de lo cual, el ser humano pierde su carácter de racional y quizá obra más en función de su instintividad o de otros mecanismos.

De ese periodo de racionalidad ¿cuánto se ocupará en la racionalidad epistémica y cuánta en la práctica? Aún sin entrar en estos detalles, hemos sugerido con este experimento mental³ que solamente en la mitad del tiempo de vida del ser humano podría considerarse como “animal racional”. Por tanto una definición más aproximada a la realidad podría plantear que el ser humano “es un animal que potencialmente puede hacer uso de su racionalidad al menos durante la mitad de su existencia”, o quizá para no dejarlo tan rígido: ser humano es un animal que tiene capacidad de razonamiento y que puede utilizarla, si desea o si las circunstancias se lo permiten, para conocer el entorno que le rodea y quizá a sí mismo.

Hemos sugerido que la racionalidad (epistémica) no es una condición permanente del ser humano, sino solamente en cuanto es ejercida, fuera de lo cual, el ser humano pierde su carácter de ser racional. Para no abandonar la clásica definición Platónica sobre el ser humano como “animal racional” y que fue recogida por Descartes para caracterizar desde la modernidad occidental al hombre, hemos de señalar que la “racionalidad ejercida” y que es conceptualizada como característica o condición permanente es vista desde un plano sincrónico, cuando hacemos un corte en el eje de simultaneidades y revisamos al actuar del ser humano bajo las mejores condiciones en las cuales despliega su racionalidad.

2.3 Los límites fisiológicos de la racionalidad

En este inciso se considerarán algunos de los padecimientos, afecciones o lesiones que impiden o limitan la racionalidad. Partimos por supuesto de la idea expresada en el concepto operativo de racionalidad que considera tres elementos o aspectos fundamentales de la racionalidad: «facultad especial del ser humano-potencialidad-proceso de construcción de conocimiento»

De tal forma, que desde este inciso se puede decir:

El ser humano es racional (considerando a la racionalidad como facultad especial) de manera abstracta, como especie; sin embargo, como individuo puede tener padecimientos psicológicos, afecciones o lesiones en el cerebro (ambos aspectos de carácter preferentemente fisiológico) que limitan su racionalidad. De tal forma que el condicionamiento quedaría planteada así:

- El ser humano es racional sí y sólo si, no tiene padecimientos psicológicos, afecciones o lesiones que limiten su racionalidad.

En este caso, la circunstancia mencionada (padecimientos...) hasta cierto punto constituyen una contradicción de la condición humana que se caracteriza precisamente por la racionalidad (desde este único elemento).

En el segundo aspecto se puede decir que:

- El ser humano es **potencialmente**⁴ racional sí y sólo si, no tiene “padecimientos psicológicos, afecciones o lesiones” que impidan el desarrollo de tal potencialidad.

La diferencia entre ambas radica es que en la primera (la que generalmente es aceptada como definición del ser humano) se da por sentado que el ser humano ES racional en tanto no se demuestre lo contrario (la posesión de padecimientos, afecciones o lesiones);

³ Espero que se satisfaga con el bosquejo de “experimento mental” la condición exigida por el propio Kuhn para la verosimilitud de dichos experimentos: “la situación imaginada debe ser una situación a la cual el científico pueda aplicar sus conceptos de la manera en que normalmente los ha empleado antes”

⁴ El énfasis es mío para resaltar el aspecto de la racionalidad que se está empleando.

mientras que en el segundo, la potencialidad implica simplemente la posibilidad de SER y no el SER mismo.

De modo que la posesión de “padecimientos psicológicos, afecciones o lesiones” no llega a consolidar el SER, que por otra parte no ES, sino simplemente constituye la posibilidad de SER. En tal sentido, la circunstancia aludida (padecimiento...) respecto de este elemento de la definición de ser humano, no constituye una contradicción de lo humano (la racionalidad), sino simplemente una acotación.

Finalmente, el tercero de los elementos de la definición operativa de la racionalidad se ve afectado de la siguiente forma:

- El ser humano es racional sí y sólo si, puede construir conocimientos nuevos a partir de conocimientos previos.

Donde, utilizando una inferencia de “conversión simple” podemos concluir que: si el ser humano es capaz de construir conocimientos nuevos a partir de conocimientos previos entonces es racional. Lo cual, en la proposición contraria resulta: si el ser humano es incapaz de construir conocimientos nuevos a partir de conocimientos previos, entonces no es racional.

Si continuamos ligando las condicionantes antes mencionadas, nuestro razonamiento queda de la siguiente forma:

- Si el ser humano tiene padecimientos psicológicos, afecciones o lesiones cerebrales, entonces no puede construir conocimientos nuevos a partir de conocimientos previos (proceso denominado “razonamiento”), y si no puede elaborar razonamientos, entonces no es racional.

Obviamente, habría que matizar la proposición de acuerdo con los padecimientos psicológicos, afecciones o lesiones cerebrales de que se trató, algunas de ellas significarán una imposibilidad casi total de construir razonamientos y en su caso de considerar al paciente como “racional” y otras simplemente limitarán ese ejercicio en algunos aspectos.

2.3.1 Los límites “estructurales” de la racionalidad

A pesar de que en el capítulo anterior se trató de hacer una muy somera exposición del desarrollo (evolución) de las virtudes racionales del ser humano, cómo se pasa de lo que podríamos calificar como un estadio de desarrollo elemental (inferior de acuerdo con la terminología de algunos especialistas) a uno más complejo en el cual el ser humano pasa de ser un “simple” animal con un comportamiento básicamente dominado por impulsos de carácter instintivo, a un animal con otro tipo de habilidades, donde gran parte de sus conductas se encuentran orientadas por la racionalidad y la intencionalidad, lo cual le permite, en cierta medida alejarse del comportamiento del resto de los animales y además estudiarse a sí mismo y al resto de los seres que viven en su mismo planeta.

La racionalidad parece no ser una constante de acuerdo con la teoría del cerebro Trino (complementada por Von der Becke) y ello nos acerca –como especie- más al comportamiento de los animales.

A partir de esa se puede enunciar respecto del límite de la racionalidad:

En el cerebro se encuentran presentes tres/cuatro estructuras cerebrales que corresponden a fases de la evolución (de reptil a ser humano, pasando por mamíferos).

Cada una de esas estructuras tiene diferente función, “particular inteligencia, subjetividad diferente, noción diferente de la trama espacio-temporal y memoria propia”.

Los estudios apuntan a señalar que la racionalidad radica en la tercera y cuarta capas (neocórtex y corteza frontal).

Estas capas no dominan sobre las otras paleo-capas...

Por lo tanto el ser humano se comporta racional e irracional de manera sucesiva.

Aclarando:

a) Se comporta racional cuando obra bajo el predominio del neocórtex y de la corteza frontal.

b) Se comporta irracional, cuando obra bajo el predominio de las paleo-capas: sistema olfativo o reptílico y el límbico.

La racionalidad tiene como sustento una estructura relativamente “reciente”, que por sí misma no es la predominante en su comportamiento, aunque en ciertas culturas se ha tratado de favorecer su prevalencia.

Si consideramos como válidas las perspectivas optimistas acerca del desarrollo y de la evolución de las sociedades humanas, podríamos suponer que hay una tendencia a favorecer los componentes-conductas derivadas de las niveles o estructuras “racionales” del cerebro, aunque con ciertas “remisiones”, por ejemplo, las guerras y el aumento de conflictos intersociales violentas –nuevas formas de criminalidad violenta entre otras-.

Si no atendemos a las teorías “optimistas”, podríamos suponer que la aparición de las nuevas estructuras cerebrales solamente ha tenido como consecuencia un “refinamiento” de los instintos y pulsiones más profundos del ser humano. De cualquier manera la prevalencia de formas “antiguas” con las nuevas constituye un límite <estructural> a la racionalidad.

2.3.2 Los límites desde la diferenciación funcional del cerebro: hemisferio izquierdo y derecho

Se mencionó anteriormente que el cerebro, éste se encuentra dividido en dos hemisferios, el izquierdo y el derecho, cada uno con diferentes funciones y unidos y comunicados a través del cuerpo calloso, lo que hace que el cerebro funcione como unidad.

La especialidad o sistema de habilidades repartidas, según Abia “es productor de mayor número de habilidades de colaboración entre los dos cerebros”, ya que cada uno de los hemisferios “se entera” de lo que realiza el otro:

“[...] existen estudios en que se investigan cerebros humanos sin lesiones, buscando correlacionar cambios en el aporte de sangre a diferentes zonas, con la idea de que el aumento en el flujo sanguíneo indica un aumento de actividad en tal área. Se ha encontrado que aún durante actividades que predominan en uno de los dos cerebro, sucede que más que una región tiene cambios en ambos lados, ello confirma que toda conducta tiene interacción entre los dos cerebros...”⁵

Los problemas de racionalidad empiezan con personas que tienen un cerebro “dividido”, esto es, que la comunicación a través del cuerpo calloso se ha interrumpido o es deficiente y parece que “una parte del cerebro es incapaz de realizar la funciones del otro”⁶,

⁵ ABIA, op cit p 49.

⁶ Abia señala que en un experimento con un hombre que padece de “cerebro dividido” es incapaz de verbalizar palabras simples con su campo visual izquierdo; o es capaz de tener una reacción fisiológica – ruborización- ante la mirada de una mujer desnuda, pero es incapaz de explicar por qué. Cf OSTROSKY SOLÍS, F y A. Ardila, Hemisferio derecho y conducta. Un enfoque neuropsicológico p 128 cit por ABIA, Jorge op cit p 61.

Aunque los casos de “cerebro dividido” no son frecuentes, la sociedad es proclive a favorecer el desarrollo de las funciones de uno de los hemisferios en detrimento del otro, señala Jasmín Sambrano: Nuestra cultura está volcada a estimular el hemisferio izquierdo, que nos hace querer ser alguien, ser materialistas, competitivos, desestimando la creatividad, la magia y el arte.⁷

La autora se refiere a la cultura occidental y en ella no distingue los matices, por principio hay que distinguir entre los países “desarrollados” de capitalismo originario, Europa occidental (incluyendo a Inglaterra) y Estados Unidos; de los países de tradición cultural occidental “transplantada” (impuesta por conquista) que tienen un capitalismo dependiente.

En el primer caso, la estructura cultural es relativamente homogénea, no hay matices tan fuertes (salvo por razones de inmigración); mientras que en los países de capitalismo dependiente la estructura cultural es muy variada.

Esta da como consecuencia que debemos matizar lo que señala Sambrano:

“En un mundo dividido, el Hemisferio Occidental está dominado por la sed de poder, de análisis y de progreso; mientras que el Hemisferio Oriental es más místico, está orientado hacia la intuición y tiene una relación animista con el mundo. (...) podemos ver claramente que ese desarrollo responde al predominio de una función cerebral.”⁸

Uno de los grandes problemas es la ambivalencia cultural y esto lo planteo como una hipótesis respecto de las sociedades capitalistas dependientes con tradición cultural mixta: por una parte sufrieron un proceso de culturización durante tres o más siglos, y por otra, mantuvieron “islas” intactas de cultura aborigen y espacios muy amplios de mestizaje cultural que vuelve a esas sociedades sumamente complejas.

Por lo pronto, respecto de la sociedad mexicana no se puede decir que existe un predominio específico de alguno de los hemisferios, o este debe ser matizado:

En la educación que se da a través de las escuelas, la pretensión de la sociedad y el gobierno ha sido tratar de fomentar⁹ el predominio del hemisferio izquierdo a través del fomento de habilidades en la lecto-escritura y en el área lógico-matemática, ambas relacionadas con el hemisferio izquierdo.

Sin embargo, en la educación informal que se da a través de los medios de comunicación colectiva, se fomenta el predominio de algunos de los aspectos del hemisferio derecho: la intuición y la magia, por encima de la racionalidad, sin que otros aspectos, como la creatividad y la solidaridad sean motivo de promoción.

Esto da como consecuencia una contradicción y una separación: en el ámbito escolar se trata de fomentar el hemisferio izquierdo, mientras que en el medio social se hace lo propio con el hemisferio derecho. El hecho es que esa formación debería <o podría> ser complementaria, pero no lo es, no se logra integrar en el individuo.

El sujeto se desarrolla y se desenvuelve socialmente, sobre todo en las grandes ciudades como un ser escindido, en ciertos ámbitos se mueve a través de la razón y el análisis y en otros bajo la intuición y la emotividad, sin que entre ellos medie la crítica, la reflexión y la creatividad, y es aquí donde adelanto uno de los propósitos de esta

⁷ SAMBRANO, Jasmín. *Cerebro. Manual de uso*, Alfaomega grupo editor, México, 2000, p 23

⁸ *Ibidem* p 15.

⁹ Obviamente esto de una manera implícita, no hay ninguna disposición normativa, ni política de carácter educativo que expresamente manifieste que la educación tendrá como objetivo “favorecer el predominio del hemisferio izquierdo”.

investigación: **proponer un mecanismo de integración de ambas esferas desde la educación formal del derecho.**

Concluyendo, el predominio de uno de los dos hemisferios puede afectar a la racionalidad en los siguientes niveles:

- a) En el nivel individual cuando el sujeto sufre una separación en el cuerpo caloso y se interrumpe o se vuelve deficiente la comunicación entre los dos hemisferios,
- b) En el mismo nivel individual cuando el sujeto ha sufrido un proceso de culturización que implica el predominio de uno de los hemisferios y el detrimento del otro.
- c) En el nivel general, cuando existe la tendencia en la sociedad de favorecer exclusivamente las funciones derivadas de uno de los hemisferios, por ejemplo el caso de una fría sociedad racional que solamente auspicia y apoya las manifestaciones en el ámbito lógico-matemático en detrimento de la creatividad y de la emotividad.
- d) En el nivel general, cuando en ciertos ámbitos se favorece que el individuo desarrolle habilidades ubicadas en uno de los hemisferios, mientras que en otros ámbitos se favorece respecto de las habilidades del hemisferio opuesto, pero en ninguna de las instancias se enseña a los miembros de la sociedad a integrar ambos aspectos.

2.3.3 Los límites de la racionalidad desde la proxémica

Una acotación más a la idea “absoluta” de la racionalidad se puede hacer desde la “proxémica”, entendida como: “Las observaciones y teorías interrelacionadas del empleo que el hombre hace del espacio, que es una elaboración especializada de la cultura.”¹⁰

Hall la considera como una conjunto de teorías interrelacionadas acerca del uso del espacio y dicho “uso” del espacio se concibe en un contexto cultural, como una construcción cultural.

Hall compara a la importancia de la dimensión proxémica con la dimensión lingüística, hecho que tiene un impacto muy importante en dos doctrinas filosófico-sociales:

- a) La tesis del libre albedrío, y
- b) La validez absoluta de la experiencia como origen del conocimiento

En el primer caso, cada lengua establece límites a la posibilidad de comprensión, señala Hall: “a ninguna creencia podría considerarse disociada del lenguaje”¹¹

Al ser cautivos del lenguaje, el margen que le queda al ejercicio del libre albedrío es relativamente estrecho. Incluso la idea generada en un idioma respecto del libre albedrío, podría no tener correspondencia en otro sistema cultural.

En el segundo caso, se tenía la idea de que una misma experiencia, podía ser asimilada de la misma forma por los individuos, aunque tuvieran un lenguaje diverso. El procesamiento informativo de la experiencia debía ser similar (entraban de hecho los mismos datos en los sistemas nerviosos centrales y los cerebros lo registraban igual).

Desde la dimensión proxémica, hay sociedades que “habitan” en mundos sensoriales distintos, por ejemplo, dice Hall:

Como ejemplo Hall plantea:

“(…) los norteamericanos y los árabes viven buena parte del tiempo en mundos sensorios diferentes y no emplean los mismos sentidos ni siquiera para establecer la mayoría de las distancias observadas durante las conversaciones <...> los árabes

¹⁰ HALL, Edward T. *La dimensión oculta*, (trad. Félix Blanco), 8ª ed., Siglo XXI, México, 1983, p 6.

¹¹ Idem.

emplean el olfato y el tacto más que los norteamericanos. Interpretan sus datos sensorios diferentemente y los combinan de diferentes modos...”¹²

Estas diferencias, entrañan una compleja explicación que los proxémicos y etólogos ubican por una parte en la naturaleza animal del ser humano y por otro lado en cuestiones culturales, incluso lo cultural es explicado desde lo biológico.

No tomar en cuenta la diferente percepción acerca del espacio personal puede llevar a conflictos de comunicación que en apariencia entrañan elementos no explicables, por ejemplo los conflictos de espacio que se generan desde la diferente percepción del espacio de relación interpersonal o de la distancia social. Uno de los hallazgos hechos por la etología y la proxémica se relaciona con la determinación de un espacio de relación social muy diferente dependiendo de la especie y dentro de los seres humanos, dependiendo de la cultura de los grupos sociales involucrados: por ejemplo, especies de contacto y las de no-contacto, como las morsas que conforman colonias muy numerosas donde los individuos están en contacto directo uno con otro, sin que ocurran grandes conflictos entre ellos, en tanto que los cisnes evitan el contacto con miembros de su especie.

De una manera paralela, en los grupos humanos los hay de contacto) franceses, italianos y latinos) y de no-contacto (alemanes, ingleses). La falta de respeto a esas distancias sociales, potencialmente es origen de conflictos, señala Hall:

“Parece como que las especies de no contacto serían más vulnerables a las tensiones estresantes que ejerce el apiñamiento. Es cierto que todos los animales de sangre caliente empiezan a vivir por la fase de contacto. Esta fase es sólo temporal en las especies de no contacto, porque los hijos la abandonan en cuanto dejan a sus padres y empiezan a vivir por su cuenta.”¹³

En el caso del ser humano, el efecto podría mitigarse a partir de la comunicación, del conocimiento del respeto de las diferencias “proxémicas”.

Aunque no es el propósito de hacer una fundamentación del comportamiento humano a partir de las investigaciones de la proxémica o derivar más conclusiones que las estrictamente necesarias para poder hacer una acotación más a la idea de la racionalidad “absoluta” del ser humano, solamente nos enfocaremos a mencionar dos aspectos adicionales de la proxémica: la interdisciplina y el estudio del efecto sink.

Hay que resaltar la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad de los estudios proxémicos, los cuales tienen como antecedente las observaciones de Lorenz y Timbergen desde la “etología” y algunas de las corroboraciones que se han elaborado desde la biología y la psicología. De tal forma que son escasas las observaciones “simples” elaboradas desde la proxémica, en realidad son estudios complejos y compuestos que se avalan por grupos interdisciplinarios, de tal forma que, el efecto del hacinamiento en ciertas especies de no-contacto (y aún en las de contactos), no solamente son “observadas” por etólogos y proxémicos, sino por biólogos y zoólogos.

Finalmente, se citará el estudio realizado por Calhoun acerca de lo que él denomina como efecto “sink”, el cual ocurre en poblaciones donde la densidad demográfica alcanza niveles críticos y tiene generalmente como consecuencia una caída demográfica y la aparición de comportamiento poco frecuentes.

¹² Ibidem p 9.

¹³ Ibidem pp 21 y 22.

Hall señala que los resultados de los experimentos de Calhoun nos dicen mucho acerca del comportamiento social que acompaña al hacinamiento, incluyendo sus consecuencias fisiológicas, hechos que se han corroborado con otros experimentos realizados en otras especies, incluyendo, comadrejas, ratones y seres humanos¹⁴

El estudio de Calhoun

En un periodo de 14 años desde 1947 hasta 1963, el etólogo John Calhoun llevó a cabo el Rockville, Maryland un experimento con turones¹⁵ deseaba saber lo que sucedía con el comportamiento de un animal societario en condiciones controladas de hacinamiento, de tal forma que pudiera estudiarse el fenómeno justo antes de que sucediera lo que otros investigadores habían observado en otras especies: el súbito desplome de las poblaciones que aumentaban en proporciones en las cuales los recursos del espacio se volvían no sustentables.

Calhoun prolongó la aparición del desplome poblacional y descubrió el efecto que denominó “sink”:

“La palabra “sink” (albañal) se usa en inglés figurativamente para designar el lugar donde van a parar las cosas inmundas y los desperdicios. (...) La idea de inmundicia séptica que acompaña al vocablo no es casualidad: el sumidero comportamental agrava todas las formas patológicas que pueden hallarse en el grupo”¹⁶

Entre las pautas de comportamiento que mayor trastorno sufrieron fueron:

Cortejo y sexo: señala los turones machos habitualmente hacen elección de pareja tomando en cuenta la distinción entre hembra y macho en primera instancia y posteriormente, entre hembra madura (sexualmente hablando) y hembra inmadura, una tercera instancia de elección implica que el macho determine si la hembra se encuentra o no en estado receptivo:

“Cuando la combinación aparece dentro de su campo visual y olfativo, el macho persigue a la hembra. Ella corre, pero no mucho, mete borra en su guarida, da de vueltas y asoma la cabeza para observar al macho. Éste corre y ejecuta una pequeña danza, al terminar, la hembra sale de su guarida y se deja montar. Durante el acto sexual, el macho toma suavemente entre sus dientes la piel del cuello de la hembra”.¹⁷

Cuando se da el efecto sumidero sucede:

Había machos pasivos que evitaban la pelea y el contacto sexual

Los machos subordinados hiperactivos que pasaban todo el tiempo persiguiendo hembras, en ocasiones en grupos de tres o cuatro a una misma hembra,.

La pérdida del ritual de cortejo: machos que seguían a la hembra hasta dentro de la guarida y la mantenía apresada con los dientes varios minutos, en lugar de segundos.

Machos pansexuales que trataban de montar hembras receptivas, no receptivas, maduras, inmaduras e incluso a machos.

¹⁴ No aclara ni cita Hall el detalle de los experimentos hechos con seres humanos.

¹⁵ “Turón o hurón” es la denominación que reciben una especie de mustélidos, específicamente “mustela putorius” y “mustela furo”, que recibe diferentes denominaciones, desde turón a hurón, aunque los zoólogos hacen la diferencia entre ambos al señalar que el hurón es la especie domesticada de “turón”, el cual es una denominación originalmente portuguesa que alude a la “furia” o embestida (como “toro”) que realiza el mustélido cuando se siente amenazado. El turón es un mustélido carnívoro que se alimenta de conejos, liebres, anfibios, peces, aves y reptiles. Cf “Grupo de carnívoros terrestres” en www.webs.ono.com/usr033/meles/turon y huron.htm

¹⁶ HALL, op cit p 38.

¹⁷ Ibidem p 40.

Machos que se alejaban del contacto con los demás turones.¹⁸

Construcción del nido: aunque los machos y hembras se ocupan de la construcción del nido, durante el efecto “sink” el comportamiento de las hembras era errático, dejaban de dar mantenimiento al nido y en ocasiones ni siquiera llegaban a terminarlo.¹⁹

Cuidados maternos: normalmente las hembras de los turones cuidan a las crías y al nido. Las hembras que sufrían el sink, dejaban las tareas a medias, incluso permitían que los machos hiperactivos se introdujeran en el nido y devoraran a las crías.²⁰

Territorialidad y jerarquía social: los turones tienen un sentido de la territorialidad y de jerarquía social muy desarrollado. Los machos dominantes mantienen un control sobre la comunidad o sobre un harem de hembras y protegen tanto a las crías como a las hembras de las posibles incursiones de otros machos que tratan de introducirse a las nidadas. Bajo el efecto sink, los machos dominantes perdían la capacidad de mantener su territorio a salvo de las incursiones de machos hiperactivos.

Entre las consecuencias fisiológicas del efecto, la tasa de mortalidad en general creció:

“De los 558 animales nacidos en el nivel del sumidero sólo la cuarta parte sobrevivió hasta el destete. A los hurones preñados les costaba trabajo proseguir con su preñez. No sólo aumentó bastante la tasa de malpartos sino que los turones empezaron a morir de enfermedades del útero, los ovarios y las trompas de Falopio. En las mamas y los órganos sexuales de los turones se identificaron tumores. Los riñones, los hígados y las cápsulas suprarrenales también estaban crecidos o enfermos y acumulaban señales que suelen acompañar a las manifestaciones de estrés extremado.”²¹

Finalmente, analizó el comportamiento agresivo durante el efecto “sink”, se perdían las señales que extinguen el impulso agresivo cuando el vencido “ya no puede luchar”.

La conclusión que infiere may de los experimentos de Calhoun son:

“De los experimentos se deduce claramente que aun el turón, que es muy resistente, no puede tolerar el desorden y que, como el hombre, necesita cierto tiempo para estar solo. Las hembras en el nido son particularmente vulnerables (...) Además, si los turones preñados se fatigan mucho tienen más dificultad en llevar a feliz término la preñez. Probablemente, en el hacinamiento en sí no hay nada patológico (...) Pero trastorna importantes funciones sociales y por eso conduce a la desorganización y al desplome demográfico.”²²

Consideraciones finales acerca de la dimensión proxémica y su efecto en la racionalidad y en el proceso enseñanza-aprendizaje

Los estudios en el ámbito de la proxémica están todavía en vías de consolidarse, aunque abre nuevas perspectivas al estudio de “dimensiones ocultas” en la problemática de la sociedad humana, algunas de las cuales no han sido suficientemente consideradas desde otras perspectivas.

En el caso concreto del estudio de John Calhoun y los turones y su posible aplicación en la explicación de algunos de los problemas de las sociedades, sobre todo el análisis de la posible ocurrencia del efecto de “vertedero comportamental” en las sociedades humanas donde hay altos índices de hacinamientos, todavía no hay suficientes pruebas –considero-

¹⁸ Cf Ibidem pp 40-41.

¹⁹ Ibidem p 41.

²⁰ Idem.

²¹ Ibidem pp 43-44.

²² Ibidem p 45.

de que el elemento no cultural sea determinante, es cierto que en algunas concentraciones humanas, especialmente en las unidades habitacionales, aumentan los índices de violencia, los suicidios y en ocasiones las parafilias y la agresión sexual, todavía es un fenómeno tan complejo que no se puede reducir simplemente a lo proxémico, aunque tampoco se puede descartar su importancia.

Un seguimiento del comportamiento de los pobladores de zonas habitacionales o desarrollos urbanos densamente poblados, con un espacio mínimo para las familias²³, podría corroborar o fortalecer las conclusiones a las cuales llegó Calhoun, siempre y cuando se tomaran en cuenta toda una serie de factores, incluyendo aspectos supervinientes.

En el caso de la sociedad mexicana, especialmente la capitalina, se habla de una sociedad relativamente acostumbrada a los hacinamientos en los transportes públicos, en las vías de comunicación y en la mayoría de los espacios comunes, lo cual bajo determinadas circunstancias puede suponer un proceso de “aclimatación” al hacinamiento, aunque también puede suponer un diferimiento del estrés de tal manera que la explosión de catarsis se lleve a cabo en lugares distintos de donde se inicio el proceso (por ejemplo, puede ser que el estrés se inicie desde el hogar hacinado, donde cada integrante de la familia cuenta con menos de seis metros cuadrados de espacio vital <descontando las áreas del baño y cocina y los pasillos de los departamentos>, se acumule en el transporte público y finalmente se desencadene en la oficina o en la calle bajo otro tipo de provocación que signifique rebasar el nivel de tolerancia a la frustración del sujeto.

Lo que se puede aventurar por lo pronto, es que el desconocimiento del nivel proxémico puede traer como consecuencia la falta de racionalización de dichos procesos, es decir, la posibilidad de comprender porqué hay grupos humanos que soportan más o soportan menos el contacto humano y el hacinamiento, y actuar en consecuencia.

Hall menciona mucho la necesidad de tener en cuenta esta dimensión al momento de diseñar las políticas poblacionales, al diseñar incluso las viviendas, en particular las multifamiliares. Lo importante para efectos de nuestra investigación, es que lo proxémico-no racionalizado constituye un importante factor de irracionalidad en el comportamiento del ser humano, es decir, un sujeto que no es consciente de la diferente distancia social que tiene cada grupo social y en ocasiones, de las variaciones que existen dentro de cada ser humano, fácilmente puede entrar en conflicto con otros y desarrollar dinámicas poco racionales que desemboquen en enfrentamientos directos.

Aplicado al aula, resulta que algunos de los efectos del vertedero comportamental se pueden observar en algunos salones clase que se encuentran densamente poblados. Si bien es cierto que los salones de clase constituyen microsociedades ¿hasta que punto reproducen en pequeña escala la complejidad que tienen las grandes sociedades?, una hipótesis para tratar de matizar la idea de que las escuelas reproducen a la sociedad se podría manifestar a partir de los siguientes enunciados:

- Las escuelas de las comunidades constituyen de una manera más fiel el reflejo de las mismas, mientras que
- Las escuelas de las grandes sociedades tienden a reflejar menos la sociedad dentro de la cual están insertas.

²³ En la ciudad de México los desarrollos de “interés social” de los años noventa tenían una superficie de 47 metros cuadrados para una familia en promedio de cuatro habitantes y medio.

La explicación a esta diferencia radica en que las sociedades grandes potencialmente son más plurales, hay mayor variedad de roles y los integrantes de las mismas tienen la oportunidad de adoptar un rol diverso al cotidiano o al doméstico. Obviamente que la segunda hipótesis admite diversas acotaciones, por ejemplo, la diferencia que hay entre escuela pública y privada, dentro de las segundas, los roles se encuentran más definidos y más restringidos.

Un hecho que llama la atención en las escuelas privadas, nos enfocaremos específicamente a las universidades públicas y muy especialmente la Facultad de Derecho, es por qué no se han dado efectos de “vertedero comportamental” si los salones de clase generalmente se encuentran hacinados y ni siquiera existe la posibilidad de que los alumnos puedan interactuar con otros en virtud de que las bancas están “atornilladas” al suelo.

Un etólogo que desconociera el contexto consideraría que las condiciones de población en la Facultad de Derecho serían propicias para el desencadenamiento de efectos de “vertedero comportamental”, el cual, finalmente no se genera.

Si bien es cierto que el estudio de la ocurrencia del efecto de sink en las instituciones educativas del país o simplemente de la ciudad de México sería en sí mismo motivo de una investigación independiente, no quiero eludir al menos la responsabilidad de tratar de explicar por qué este no ocurre en México y si ocurre algo paralelo o parecido (todavía no identificable del todo) en algunas escuelas públicas de Estados Unidos, donde el consumo de drogas, abusos sexuales, violaciones o atentados en contra de la libertad sexual y la agresión constituyen fenómenos relativamente recurrentes.

En términos generales, la escuela difiere de las sociedades en que no se llevan a cabo todas las actividades que hay en el seno de una sociedad: no hay actividades reproductivas, tampoco hay actividades productivas ni una circulación masiva de bienes.

La permanencia en la escuela, si bien es alta, constituye un espacio del cual se puede “salir” (es quizá la única de las instituciones cerradas: escuela, cárcel y manicomio; de la cual se puede salir con extrema facilidad).

Respecto de las peculiaridades que tiene el espacio educativo denominado Facultad de Derecho de la UNAM, se pueden establecer:

La permanencia en un solo sitio es relativamente corta, las materias tienen una duración entre una y dos horas, y los alumnos son obligados a cambiar en cada materia de salón.

No hay grupos fijos, no hay familias “dirigidas por un macho dominante”, de tal forma que las relaciones de jerarquía entre los miembros del grupo son muy volátiles, perduran solamente mientras dura la clase y la posibilidad de que alguien ejerza poder por encima de un profesor durante la hora de clase es mínima.

A esta falta de jerarquías sociales se suma el hecho de que tradicionalmente las clases de Derecho son estructuradas a partir del prestigio que tengan los docentes, de tal manera que de entrada, la mayoría de los docentes tienen legitimidad.

La formación dentro de los esquemas de respeto a la autoridad y el apoyo en tal sentido que recibe el docente de las autoridades implica la relativa disolución de conflictos fuertes, de dinámicas que pudieran conducir al “vertedero comportamental”.

Bajo este contexto podría analizarse por qué en algunas escuelas con menor densidad poblacional, donde el máximo de los grupos se sitúa entre veinticinco y cuarenta alumnos (en teorías más “controlables” que un grupo de 90 o cien alumnos), se dan fenómenos paralelos a lo que es el efecto sink en los animales.

2.4 Límites psicológicos

En este inciso se hablará de limitación a la racionalidad humana desde el punto de vista de la salud mental del ser humano, estableciendo la distinción entre los desórdenes mentales y propiamente las lesiones (daños físico) en el cerebro, muchas de los cuales por supuesto tienen una consecuencia inmediata en la conducta del ser humano. Sin embargo, solamente por razón de análisis se consideran por separado.

La premisa que se emplea en este inciso es: “las desórdenes psicológicos limitan en mayor o menor medida la racionalidad del ser humano”. Lo que se tratará de plantear en el inciso es brevemente una tipología de los desórdenes mentales y cuáles de ellos limitan en mayor proporción a la racionalidad.

2.4.1 Descripción de los desórdenes mentales

La disciplina que se encarga del estudio de las anomalías psíquicas se denomina “psicopatología”, Roberto Sepa Florez señala que hay dos metodologías para enfocar la psicopatología desde la psicología médica (o psiquiatría):

A través de la denominada psicopatología descriptiva, que solamente define y delimita las características de las distintas manifestaciones anormales de la conducta, tal y como pueden ser apreciadas en un examen psiquiátrico.

Por medio de la psicopatología dinámica (psicopatología psicoanalítica), que analiza los síntomas o manifestaciones de la vida psíquica anormal y trata de interpretarlas o comprenderlas como resultado de procesos psíquicos inconscientes.²⁴

Hay diversas clasificaciones de los padecimientos mentales, en razón de los objetivos y limitaciones del presente trabajo se tomará como base el DSM-IV.

2.4.2 Los trastornos mentales y la racionalidad

Para la elaboración del presente inciso se toma como base la clasificación del DSM-IV, que es una clasificación de trastornos mentales elaborada por la American Psychiatric Association (APA), y que se encuentra actualmente en su cuarta versión, es de señalar que el DSM-IV no es único esfuerzo realizado para la clasificación de los trastornos mentales, existe otro sistema elaborado y adoptado en Europa que es el CIE-10 y con el cual los miembros de la APA mantienen una estrecha colaboración, con el fin de que sus criterios concuerden.

Una diferencia muy específica entre ambos instrumentos, el CIE-10 y el DSM-IV, radica en que uno de ellos está más orientado al aspecto de investigación y clínica (el CIE-10), mientras que el DSM-IV tiene la pretensión de abarcar además de esos dos aspectos, el educativo:

El DSM-IV es una clasificación categorial que divide los trastornos mentales en diversos tipos basándose en series de criterios con rasgos definitorios. La formulación de categorías es el método habitual de organizar y transmitir información en la vida diaria, y ha sido el enfoque fundamental empleado en todos los sistemas de diagnóstico médico. Un enfoque categorial es siempre más adecuado cuando todos los miembros de una clase diagnóstica son homogéneos, cuando existen límites claros entre las

²⁴ SERPA FLOREZ, Roberto. *Psiquiatría médica y jurídica*, Temis, Bogotá, 1994, p 11.

diversas clases y cuando las diferentes clases son mutuamente excluyentes. Sin embargo, deben reconocerse las limitaciones del sistema de clasificación categorial.²⁵

El problema con el cual se han enfrentado los profesionales que han tratado de diagnosticar trastornos mentales, es que éstos no siempre se presentan de una manera uniforme, sino que tienen una variedad relativamente extensa de manifestaciones de individuo a individuo, por lo tanto los enfoques categoriales no siempre eran de utilidad para el diagnóstico cuando se aplicaban de una manera muy rígida.

En el DSM-IV no se asume que cada categoría de trastorno mental sea una entidad separada, con límites que la diferencian de otros trastornos mentales o no mentales. Tampoco hay certeza de que todos los individuos que padezcan el mismo trastorno sean completamente iguales. (...) Esta perspectiva permite una mayor flexibilidad en el uso del sistema, presta más atención a los casos límite y pone énfasis en la necesidad de recoger mayor información clínica adicional (...).²⁶

Quizá uno de los primeros problemas a los cuales se enfrentaron al elaborar el DSM-IV es la definición de “trastorno mental”, ya que el término «trastorno mental» implica una distinción entre trastornos «mentales» y «físicos», lo cual se considera como un anacronismo reduccionista del dualismo mente/cuerpo. Los conocimientos actuales indican que hay mucho de «físico» en los trastornos «mentales» y mucho de «mental» en los trastornos «físicos». El problema es que los especialistas todavía no han encontrado una palabra adecuada que pueda sustituir dicho término.

Se reconoce en el Manual que:

El término «trastorno mental», al igual que otros muchos términos en la medicina y en la ciencia, carece de una definición operacional consistente que englobe todas las posibilidades. Todas las enfermedades médicas se definen a partir de diferentes niveles de abstracción —como patología estructural (p. ej., colitis ulcerosa), forma de presentación de los síntomas (p. ej., migraña), desviación de la norma fisiológica (p. ej., hipertensión) y etiología (p. ej., neumonía neumocócica)—. Los trastornos mentales han sido definidos también mediante una gran variedad de conceptos (p. ej., malestar, descontrol, limitación, incapacidad, inflexibilidad, irracionalidad, patrón sindrómico, etiología y desviación estadística). Cada uno es un indicador útil para un tipo de trastorno mental, pero ninguno equivale al concepto y cada caso requiere una definición distinta.²⁷

En el manual cada trastorno mental es conceptualizado como un síndrome o un patrón comportamental o psicológico de significación clínica, que aparece asociado a un malestar (p. ej., dolor), a una discapacidad (p. ej., deterioro en una o más áreas de funcionamiento) o a un riesgo de morir o de sufrir dolor, discapacidad o pérdida de libertad. Además, este patrón no debe ser solo una respuesta culturalmente aceptada a un acontecimiento particular (p. ej., la muerte de un ser querido); debe considerarse como la manifestación individual de una disfunción comportamental, psicológica o biológica. Ni el comportamiento desviado (p. ej., político, religioso o sexual) ni los conflictos entre el individuo y la sociedad son trastornos mentales, a no ser que la desviación o el conflicto sean síntomas de una disfunción.²⁸

²⁵ DSM-IV Manual diagnóstico y estadístico de los tratamientos mentales, edición electrónica. cd.rom

²⁶ Idem.

²⁷ Idem

²⁸ cf Idem.

Una de las virtudes del DSM-IV es que evita la estigmatización del sujeto que padece un trastorno. Por esta razón se evita el uso de expresiones como «un esquizofrénico» o «un alcohólico» y emplea las frases «un individuo con esquizofrenia» o «un individuo con dependencia del alcohol».

Finalmente respecto de las limitaciones que tiene el DSM-IV, sus autores refieren de nuevo la característica de que un sistema categorial en lugar de uno dimensional:

Algunos participantes en el proyecto sugirieron que la clasificación del DSM-IV se realizara siguiendo un modelo dimensional, que clasifica los casos clínicos basándose en la cuantificación de atributos (más que en la asignación de categorías) que es de mayor utilidad en la descripción de los fenómenos que se distribuyen de manera continua y que no poseen límites definidos. A pesar de que este sistema aumenta la fiabilidad y proporciona mayor información clínica (ya que define atributos clínicos que pueden pasar desapercibidos en un sistema de categorías) [...] es menos útil para la práctica clínica y la investigación que el sistema de categorías. Las descripciones dimensionales numéricas resultan menos familiares y claras que los nombres de las categorías de los trastornos mentales.²⁹

Lo complejo y lo completo del DSM-IV es que lleva a cabo las evaluaciones de los trastornos mentales a partir de varios ejes, sistema al cual denomina “multiaxial”, cada uno de los cuales concierne a un área distinta de información que puede ayudar al planeamiento del tratamiento y en la predicción de resultados, son cinco ejes:

Eje I Trastornos clínicos Otros problemas que pueden ser objeto de atención clínica

Eje II Trastornos de la personalidad Retraso mental

Eje III Enfermedades médicas

Eje IV Problemas psicosociales y ambientales

Eje V Evaluación de la actividad global

Los principales grupos de trastornos incluidos en el Eje I son:

- Trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia (*se excluye el retraso mental, que se diagnostica en el Eje II*)
- Delirium, demencia, trastornos amnésicos y otros trastornos cognoscitivos
- Trastornos mentales debidos a una enfermedad médica
- Trastornos relacionados con sustancias
- Esquizofrenia y otros trastornos psicóticos Trastornos del estado de ánimo
- Trastornos de ansiedad
- Trastornos somatomorfos
- Trastornos facticios
- Trastornos disociativos
- Trastornos sexuales y de la identidad sexual
- Trastornos de la conducta alimentaria
- Trastornos del sueño
- Trastornos del control de los impulsos no clasificados en otros apartados
- Trastornos adaptativos
- Otros problemas que pueden ser objeto de atención clínica

Cuando un individuo sufre más de un trastorno del Eje I, deben registrarse todos. Cuando se presenta más de un trastorno del Eje I, debe indicarse en primer lugar el

²⁹ Idem.

diagnóstico principal. Cuando una persona presente un trastorno del Eje I y otro del Eje II, se supondrá que el diagnóstico principal corresponde al Eje I, a menos que el diagnóstico del Eje II vaya seguido de la frase «(diagnóstico principal).

El Eje II incluye los trastornos de la personalidad y el retraso mental. También puede utilizarse para hacer constar mecanismos de defensa y características desadaptativas de la personalidad. Enumerar los trastornos de la personalidad y el retraso mental en un eje separado asegura que se tomará en consideración la posible presencia de trastornos de la personalidad y retraso mental, anomalías éstas que pudieran pasar desapercibidas cuando se presta atención directa a trastornos del Eje I. Los trastornos incluidos en el Eje II son:

- Trastorno paranoide de la personalidad
- Trastorno de la personalidad por dependencia
- Trastorno esquizoide de la personalidad
- Trastorno obsesivo-compulsivo de la personalidad
- Trastorno esquizotípico de la personalidad
- Trastorno antisocial de la personalidad
- Trastorno de la personalidad no especificado
- Trastorno límite de la personalidad
- Trastorno histriónico de la personalidad
- Trastorno narcicista de la personalidad
- Retraso mental
- Trastorno de la personalidad por evitación

Cuando una persona tiene más de un trastorno del Eje II, situación relativamente frecuente, deben hacerse constar todos los diagnósticos. Cuando un individuo presenta simultáneamente un trastorno del Eje I y otro del Eje II, y el diagnóstico del Eje II es el principal o el motivo de consulta, este hecho debe indicarse añadiendo la frase «(diagnóstico principal)» o «(motivo de consulta)» tras el diagnóstico del Eje II. Cuando no se presenta ningún trastorno del Eje II, este hecho debe codificarse como Z03.2 [V71.09].

El Eje III incluye las enfermedades médicas potencialmente relevantes para la comprensión del trastorno mental del sujeto y son:

- Algunas enfermedades infecciosas y parasitarias
- Neoplasias
- Enfermedades de la sangre y de los órganos hematopoyéticos y algunas enfermedades inmunitarias
- Enfermedades endocrinas, nutricionales y metabólicas
- Enfermedades del sistema nervioso
- Enfermedades del ojo y sus anejos
- Enfermedades del oído y de las apófisis mastoides
- Enfermedades del sistema circulatorio
- Enfermedades del sistema respiratorio
- Enfermedades del aparato digestivo
- Enfermedades de la piel y del tejido celular subcutáneo
- Enfermedades del sistema musculoesquelético y del tejido conectivo
- Enfermedades del sistema genitourinario
- Embarazo, parto y puerperio
- Patología perinatal

- Malformaciones, deformaciones y anomalías cromosómicas congénitas
- Síntomas, signos y hallazgos clínicos y de laboratorio no clasificados en otros apartados
- Heridas, envenenamientos y otros procesos de causa externa
- Morbilidad y mortalidad de causa externa
- Factores que influyen sobre el estado de salud y el contacto con los centros sanitarios

Entre trastornos de los Ejes I, II y III no hay diferencias fundamentales en su conceptualización: ni los trastornos mentales dejan de tener relación con factores o procesos físicos o biológicos, ni las enfermedades médicas no están relacionadas con procesos psico-lógicos. La razón para distinguir enfermedades médicas es la de alentar la minuciosidad de la evaluación. Las enfermedades médicas pueden relacionarse con los trastornos mentales de diferentes modos. En algunos casos es evidente que la enfermedad médica constituye un factor causal directo para el desarrollo o empeoramiento de síntomas mentales, y que los mecanismos implicados en este efecto son fisiológicos.

En el Eje IV se registran los problemas psicosociales y ambientales que pueden afectar el diagnóstico, el tratamiento y el pronóstico de los trastornos mentales (Ejes I y II). Un problema psicosocial o ambiental puede ser un acontecimiento vital negativo, una dificultad o deficiencia ambiental, un estrés familiar o interpersonal, una insuficiencia en el apoyo social o los recursos personales, u otro problema relacionado con el contexto en que se han desarrollado alteraciones experimentadas por una persona. Los estresantes positivos, como una promoción laboral, sólo deben hacerse constar si constituyen un problema o conducen a él, como cuando una persona tiene dificultades para adaptarse a una situación nueva. Además de desempeñar un papel en el inicio o exacerbación de un trastorno mental, los problemas psicosociales también pueden aparecer como consecuencia de la psicopatología.

Los problemas se han agrupado en las siguientes categorías:

- **Problemas relativos al grupo primario de apoyo:** (v gr, fallecimiento de un miembro de la familia, problemas de salud en la familia, perturbación familiar por separación, divorcio o abandono, cambio de hogar, etc.);
- **Problemas relativos al ambiente social:** (fallecimiento o pérdida de un amigo, apoyo social inadecuado, vivir solo, dificultades para adaptarse a otra cultura, discriminación, etc.);
- **Problemas relativos a la enseñanza:** (analfabetismo, problemas académicos, conflictos con el profesor o los compañeros de clase, etc.)
- **Problemas laborales:** (desempleo, amenaza de pérdida de empleo, trabajo estresante, condiciones laborales difíciles, insatisfacción laboral, etc.)
- **Problemas de vivienda:** (falta de hogar, vivienda inadecuada, insaludable, etc.).
- **Problemas económicos:** (pobreza extrema, ayuda socioeconómica insuficiente, etc).
- **Problemas de acceso a los servicios de asistencia sanitaria:** (servicios médicos inadecuados, falta de transportes hasta los servicios asistenciales, etc.)
- **Problemas relativos a la interacción con el sistema legal o el crimen.**
- **Otros problemas psicosociales y ambientales:** (exposición a desastres, guerra u otras hostilidades, conflictos con cuidadores etc.)

El Eje V incluye la opinión del clínico acerca del nivel general de actividad del sujeto. Esta información es útil para planear el tratamiento, medir su impacto y predecir la evolución.

El registro de la actividad general en el Eje V puede hacerse utilizando la escala de la actividad global (EEAG). La EEAG puede ser particularmente útil al seguir la evolución del progreso clínico de los sujetos en términos globales, utilizando una medida simple. La EEAG sólo debe ser cumplimentada en relación a la actividad psicosocial, social y laboral. Las instrucciones especifican: «no incluir alteraciones de la actividad debidas a limitaciones físicas (o ambientales)». En la mayoría de los casos las evaluaciones de la EEAG deben referirse al período actual (es decir, el nivel de actividad en el momento de la evaluación) puesto que éstas reflejarán generalmente la necesidad de tratamiento o intervención.

Solamente como una muestra de la complejidad del sistema se cita el ejemplo de un diagnóstico en el sistema multiaxial:³⁰

- Eje I Trastorno depresivo mayor, episodio único, grave, sin síntomas psicóticos
Abuso de alcohol
- Eje II Trastorno de la personalidad por dependencia
Frecuente uso de la negación
- Eje III Ninguno
- Eje IV Amenaza de pérdida de empleo
- Eje V = 35 (actual)

Los trastornos específicos del eje I

A. Trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia³¹

Es una sección específica destinada a trastornos que suelen diagnosticarse por primera vez durante la infancia, la niñez o la adolescencia. No sugiere que exista alguna distinción clara entre trastornos «infantiles» y «adultos». Aunque la mayor parte de los sujetos con estos trastornos se presentan en la asistencia clínica durante la infancia o la adolescencia, a veces los trastornos en cuestión no se diagnostican hasta la etapa adulta. Varios trastornos incluidos en el manual suelen iniciar en la infancia o adolescencia.

Retraso mental. Se caracteriza por una capacidad intelectual significativamente por debajo del promedio (un CI de aproximadamente 70 o inferior), con una edad de inicio anterior a los 18 años y déficit o insuficiencias concurrentes en la actividad adaptativa.

Trastornos del aprendizaje. Se caracterizan por un rendimiento académico sustancialmente por debajo de lo esperado dadas la edad cronológica del sujeto, la medición de su inteligencia y una enseñanza apropiada a su edad.

Trastorno de las habilidades motoras. Es caracterizado por una coordinación motora que se sitúa sustancialmente por debajo de lo esperado dadas la edad cronológica del sujeto y la medición de la inteligencia.

³⁰ Se eliminaron por comodidad los códigos empleados en los ejes, para una visualización complejo cf DSM-IV loc cit.

³¹ La metodología a utilizar en el resto de esta sección es la siguiente: se enuncia el trastorno en general, se resume la definición del DSM-IV y se enumeran algunos de los trastornos contenidos en la categoría principal. No se detallan los procedimientos de diagnóstico y ni se citan otros aspectos más técnicos, debido a que la intención en este trabajo es simplemente mencionar algunos de los principales trastornos mentales que afectan de hecho a la sociedad. Para mayor detalle se remite a la fuente original Manual DSM-IV.

Trastornos de la comunicación. Se caracterizan por deficiencias del habla.

Trastornos generalizados del desarrollo. Se caracterizan por déficit graves y alteraciones generalizadas en múltiples áreas del desarrollo. Incluyen al **trastorno autista, trastorno de Rett, trastorno desintegrativo infantil, trastorno de Asperger y trastorno generalizado del desarrollo no especificado.**

Trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador. Se caracteriza por síntomas manifiestos de desatención y/o de impulsividad-hiperactividad. También se incluyen trastornos de comportamientos perturbadores: como el **trastorno disocial** (patrón comportamental que viola los derechos básicos de los demás o las principales normas sociales propias de la edad del sujeto); **el trastorno negativista desafiante** (patrón de comportamiento negativista, hostil y desafiante) y dos categorías no especificadas: **trastorno por déficit de atención con hiperactividad no especificado y trastorno de comportamiento perturbador no especificado.**

Trastornos de la ingestión y de la conducta alimentarias de la infancia o la niñez: pica, trastorno de rumiación y trastorno de la ingestión alimentaria de la infancia o la niñez.

Trastornos de tics. Entre ellos trastorno de la Tourette, trastorno de tics motores o vocales crónicos, trastorno de tics transitorios y trastorno de tics no especificado.

Trastornos de la eliminación: encopresis, la deposición de heces en lugares inadecuados, y **enuresis,** la emisión repetida de orina en lugares inadecuados.

Otros trastornos de la infancia, la niñez o la adolescencia. Este grupo se dedica a trastornos no incluidos en los anteriormente citados como el trastorno de ansiedad por separación, mutismo selectivo, trastorno reactivo de la vinculación de la infancia o la niñez, trastorno de movimientos estereotipados, etc.

Delirium, demencia, trastornos amnésicos y otros trastornos cognoscitivos

La alteración predominante es un déficit clínicamente significativo de las funciones cognoscitivas o la memoria que representa un cambio del nivel previo de actividad. En esta sección cada trastorno es debido a una enfermedad médica (aunque no se haya identificado de un modo específico) o al consumo de una sustancia (p. ej., de drogas, medicamentos o tóxicos), o a una combinación de estos factores.

El **delirium** se caracteriza por una alteración de la conciencia y un cambio de las cogniciones que se desarrollan a lo largo de un breve período de tiempo.

La **demencia** se caracteriza por déficit cognoscitivos múltiples que implican un deterioro de la memoria. Las demencias se pueden deber a una enfermedad médica, inducida por sustancias u otras etiologías múltiples o indeterminadas.

El **trastorno amnésico** se caracteriza por el deterioro de la memoria en ausencia de otros deterioros cognoscitivos significativos.

El **trastorno cognoscitivo no especificado** se reserva a alteraciones cognoscitivas que no cumplen los criterios para algunos de los trastornos antes enumerados.

B. Trastornos mentales debidos a una enfermedad médica

El trastorno mental debido a enfermedad médica se caracteriza por la presencia de síntomas mentales que se consideran una consecuencia fisiológica directa de la enfermedad médica. El término *enfermedad médica* se refiere a las enfermedades codificadas en el Eje III. Mantener la distinción entre trastornos mentales y enfermedades médicas no implica la existencia de diferencias fundamentales en su conceptualización, ni tampoco que los

trastornos mentales no estén relacionados con factores o procesos físicos o biológicos, o que las enfermedades médicas no estén relacionadas con factores o procesos comportamentales o psicosociales.

El DSM-IV elimina el término *orgánico* y distingue los trastornos mentales debidos a enfermedad médica de los trastornos inducidos por sustancias y de los que no tienen una etiología especificada. El término *trastorno mental primario* se utiliza para denominar de una manera abreviada los trastornos mentales no debidos a enfermedad médica y no inducidos por sustancias. En esta sección se incluyen la descripción y los criterios diagnósticos de estos trastornos (p. ej.,

- **Trastorno catatónico debido a enfermedad médica,**
- **Cambio de personalidad debido a enfermedad médica y**
- **Trastorno mental no especificado debido a enfermedad médica.**

La catatonía se manifiesta con algunos síntomas como: inmovilidad motora, actividad motora excesiva, negativismo extremo o mutismo, movimientos voluntarios peculiares, ecolalia o ecopraxia (Criterio A). Debe haber evidencia a través de la historia, de la exploración física o de las pruebas de laboratorio, de que la catatonía es un efecto fisiológico directo de una enfermedad médica (Criterio B). No se diagnostica catatonía si la alteración se explica mejor por otro trastorno mental (p. ej., episodio maníaco) (Criterio C) o si aparece exclusivamente en el transcurso de un delirium (Criterio D).

La característica esencial del cambio de personalidad debido a enfermedad médica es una alteración duradera de la personalidad que se considera un efecto fisiológico directo de la enfermedad médica. La alteración de la personalidad representa un cambio del patrón previo de personalidad del sujeto. Las manifestaciones más frecuentes del cambio de personalidad consisten en inestabilidad afectiva, descontrol de los impulsos, crisis de agresión o de cólera claramente desproporcionada a los estímulos psicosociales desencadenantes, apatía acusada, suspicacia o ideación paranoide.

Por ejemplo, la lesión de los lóbulos frontales puede producir síntomas como falta de juicio crítico o de previsión, chistosidad, desinhibición y euforia. En accidentes vasculares cerebrales de los hemisferios derechos se observa con frecuencia un cambio de personalidad asociado a alteraciones unilaterales de la orientación espacial, anosognosia (incapacidad del sujeto para reconocer objetos), incoordinación motora y otros.

Trastornos relacionados con sustancias

Se incluyen los trastornos relacionados con la ingestión de una droga de abuso (incluyendo alcohol), los efectos secundarios de un medicamento y la exposición a tóxicos. Las sustancias se agrupan en 11 clases: alcohol; alucinógenos; anfetamina o simpaticomiméticos de acción similar; cafeína; *Cannabis*; cocaína; fenciclidina (PCP) o arilciclohexilaminas de acción similar; inhalantes; nicotina; opioides, y sedantes, hipnóticos y ansiolíticos. Algunas clases comparten propiedades: el alcohol comparte propiedades con los sedantes, hipnóticos y ansiolíticos; la cocaína comparte propiedades con las anfetaminas y simpaticomiméticos de acción similar. También se incluyen en esta sección dependencia de varias sustancias y trastornos relacionados con otras sustancias. Muchos de los medicamentos prescritos o tomados por iniciativa propia pueden causar también trastornos. Los síntomas suelen estar relacionados con las dosis del medicamento y normalmente desaparecen al disminuir éstas o al suspender el medicamento.

La exposición a una amplia gama de otras sustancias químicas también propicia la aparición de un trastorno relacionado con sustancias. Entre los tóxicos capaces de provocar estos trastornos se incluyen los metales pesados (p. ej., plomo o aluminio), raticidas que contengan estricnina, pesticidas que contengan inhibidores de la acetilcolinesterasa, gases con afinidad por el sistema nervioso, glicoletileno, monóxido de carbono y dióxido de carbono. Las sustancias volátiles se clasifican como «inhalantes» si se usan con el propósito de intoxicarse, o «toxinas» si la exposición a ellas es accidental o fruto de un envenenamiento intencionado. El deterioro cognoscitivo o del estado de ánimo son los síntomas más frecuentes asociados a las sustancias tóxicas, aunque también pueden dar lugar a ansiedad, alucinaciones, ideas delirantes o crisis comiciales. Los síntomas suelen desaparecer cuando el sujeto deja de estar expuesto a la sustancia, pero pueden mantenerse semanas o meses y requerir tratamiento médico. Los trastornos relacionados con sustancias se dividen en dos grupos: trastornos por consumo de sustancias (dependencia y abuso) y trastornos inducidos por sustancias (intoxicación, abstinencia, delirium inducido por sustancias, demencia persistente inducida por sustancias y otros trastornos inducidos por sustancias como amnesia, psicosis, del estado de ánimo, ansiedad, disfunción sexual y trastorno del sueño).

Esquizofrenia y otros trastornos psicóticos

Todos los trastornos incluidos en esta sección tienen síntomas psicóticos como característica definitoria. La definición más restrictiva del término *psicótico* se refiere a las ideas delirantes y a las alucinaciones manifiestas, debiendo presentarse estas últimas en ausencia de conciencia de su naturaleza patológica. Una definición menos restrictiva incluiría las alucinaciones manifiestas que son reconocidas como experiencias alucinatorias por el sujeto, hay otros síntomas de la esquizofrenia (p. ej., lenguaje desorganizado, comportamiento gravemente desorganizado o catatónico). Finalmente, el término se ha definido conceptualmente como una pérdida de las fronteras del ego o un grave deterioro de la evaluación de la realidad.

En esta sección se incluyen los siguientes trastornos:

La **esquizofrenia** es una alteración que persiste durante por lo menos 6 meses e incluye por lo menos 1 mes de síntomas de la fase activa (p. ej., dos [o más] de los siguientes: ideas delirantes, alucinaciones, lenguaje desorganizado, comportamiento gravemente desorganizado o catatónico y síntomas negativos).

Otros trastornos son:

- El **trastorno esquizofreniforme** se caracteriza por una presentación sintomática equivalente a la esquizofrenia, excepto por la duración.
- El **trastorno esquizoafectivo** es una alteración en la que se presentan simultáneamente un episodio afectivo y los síntomas de la fase activa de la esquizofrenia.
- El **trastorno delirante** se caracteriza por al menos 1 mes de ideas delirantes no extrañas sin otros síntomas de la fase activa de la esquizofrenia.
- El **trastorno psicótico breve** es una alteración psicótica que dura más de 1 día y que remite antes de 1 mes.
- El **trastorno psicótico compartido** es una alteración que se desarrolla en un sujeto que está influenciado por alguien que presenta una idea delirante similar.

- En el **trastorno psicótico debido a enfermedad médica** los síntomas psicóticos son una consecuencia fisiológica directa de la enfermedad médica.
- En el **trastorno psicótico inducido por sustancias** los síntomas psicóticos son una consecuencia fisiológica directa de una droga de abuso.
- El **trastorno psicótico no especificado**.

Trastornos del estado de ánimo

Tienen como característica principal una alteración del humor, se divide en tres partes. La primera describe los episodios afectivos (episodio depresivo mayor, episodio maníaco, episodio mixto y episodio hipomaníaco). Estos episodios no pueden diagnosticarse como entidades independientes; sin embargo, sirven como fundamento al diagnóstico de los trastornos. La segunda parte describe los trastornos del estado de ánimo (p. ej., trastorno depresivo mayor, trastorno distímico, trastorno bipolar I). La tercera parte incluye las especificaciones que describen el episodio afectivo más reciente o el curso de los episodios recidivantes.

Los trastornos del estado de ánimo están divididos en trastornos depresivos («depresión unipolar»), trastornos bipolares y dos trastornos basados en la etiología: trastorno del estado de ánimo debido a enfermedad médica y trastorno del estado de ánimo inducido por sustancias. Los trastornos depresivos (p. ej., trastorno depresivo mayor, trastorno distímico y trastorno depresivo no especificado) se distinguen de los trastornos bipolares por el hecho de no haber historia previa de episodio maníaco, mixto o hipomaníaco. Los trastornos bipolares (p. ej., trastorno bipolar I, trastorno bipolar II, trastorno ciclotímico y trastorno bipolar no especificado) implican la presencia (o historia) de episodios maníacos, episodios mixtos o episodios hipomaníacos, normalmente acompañados por la presencia (o historia) de episodios depresivos mayores.

El **trastorno depresivo mayor** se caracteriza por uno o más episodios depresivos mayores (p. ej., al menos 2 semanas de estado de ánimo depresivo acompañados por al menos otros cuatro síntomas de depresión).

El **trastorno distímico** se caracteriza por al menos 2 años en los que ha habido más días con estado de ánimo depresivo que sin él, acompañado de otros síntomas depresivos que no cumplen los criterios para un episodio depresivo mayor.

El **trastorno depresivo no especificado** Codificar los trastornos con características depresivas que no cumplen los criterios para un trastorno depresivo mayor, distímico, adaptativo con estado de ánimo depresivo o trastorno adaptativo con estado de ánimo mixto ansioso y depresivo.

El **trastorno bipolar I** se caracteriza por uno o más episodios maníacos o mixtos, acompañados por episodios depresivos mayores.

El **trastorno bipolar II** se caracteriza por uno o más episodios depresivos mayores acompañados por al menos un episodio hipomaníaco.

El **trastorno ciclotímico** se caracteriza por al menos 2 años de numerosos períodos de síntomas hipomaníacos que no cumplen los criterios para un episodio maníaco y numerosos períodos de síntomas depresivos que no cumplen los criterios para un episodio depresivo mayor.

El trastorno bipolar no especificado.

El trastorno del estado de ánimo debido a enfermedad médica

El trastorno del estado de ánimo inducido por sustancias

El trastorno del estado de ánimo no especificado

Las especificaciones que se describen en la tercera parte de la sección tienen la finalidad de mejorar la especificidad diagnóstica, crear subgrupos más homogéneos, servir para la elección del tratamiento y mejorar la predicción pronóstica. Algunas de las especificaciones describen el episodio afectivo actual (p. ej., **grave/psicótico/en remisión, crónico, con síntomas catatónicos, con síntomas melancólicos, con síntomas atípicos, de inicio en el posparto**).

Trastornos de ansiedad

En el contexto de todos estos trastornos pueden aparecer crisis de angustia y agorafobia, de ahí que los criterios para el diagnóstico de estas dos entidades se expongan por separado al principio de esta sección. La **crisis de angustia** (*panic attack*) se caracteriza por la aparición súbita de síntomas de aprensión, miedo pavoroso o terror, acompañados habitualmente de sensación de muerte inminente. Durante estas crisis también aparecen síntomas como falta de aliento, palpitaciones, opresión o malestar torácico, sensación de atragantamiento o asfixia y miedo a «volverse loco» o perder el control. La **agorafobia** se caracteriza por la aparición de ansiedad o comportamiento de evitación en lugares donde escapar puede resultar difícil, o sea imposible encontrar ayuda en caso de que aparezca una crisis de angustia. El **trastorno de angustia sin agorafobia** se caracteriza por crisis de angustia recidivantes e inesperadas que causan un estado de permanente preocupación al paciente. El **trastorno de angustia con agorafobia** se caracteriza por crisis de angustia y agorafobia de carácter recidivante e inesperado. La **agorafobia sin historia de trastorno de angustia** se caracteriza por la presencia de agorafobia y síntomas similares a la angustia en un individuo sin antecedentes de crisis inesperadas. La **fobia específica** se caracteriza por la presencia de ansiedad clínicamente significativa como respuesta a la exposición a situaciones u objetos específicos temidos y suele dar lugar a comportamientos de evitación. La **fobia social** se caracteriza por la presencia de ansiedad como respuesta a ciertas situaciones sociales o actuaciones en público del propio individuo, lo que suele dar lugar a comportamientos de evitación. El **trastorno obsesivo-compulsivo** se caracteriza por obsesiones que causan ansiedad y malestar significativos y/o compulsiones. El **trastorno por estrés postraumático** se caracteriza por la reexperimentación de acontecimientos altamente traumáticos, y comportamiento de evitación de los estímulos relacionados con el trauma. El **trastorno por estrés agudo** se caracteriza por síntomas parecidos al trastorno por estrés postraumático.

El **trastorno de ansiedad generalizada** se caracteriza por la presencia de ansiedad y preocupaciones de carácter excesivo y persistente durante al menos 6 meses. El **trastorno de ansiedad debido a enfermedad médica** se caracteriza por síntomas prominentes de ansiedad que se consideran secundarios a los efectos fisiológicos directos de una enfermedad. El **trastorno de ansiedad inducido por sustancias** se caracteriza por síntomas prominentes de ansiedad que se consideran secundarios a los efectos fisiológicos de una droga, y finalmente el **trastorno de ansiedad no especificado**.

Un trastorno muy parecido a los anteriores es el trastorno por ansiedad de separación (que se caracteriza por la aparición de ansiedad coincidiendo con la separación de las figuras paternas) suele aparecer en la infancia.

Trastornos somatomorfos

La característica común de estos trastornos es la presencia de síntomas físicos que sugieren una enfermedad médica y que no pueden explicarse completamente por la presencia de una enfermedad, por los efectos de una sustancia o por otro trastorno mental. Los síntomas deben producir malestar clínicamente significativo, deterioro social, laboral. A diferencia de lo que ocurre en los trastornos facticios y en la simulación, los síntomas físicos no son intencionados. En este capítulo se abordarán los siguientes trastornos somatoformes:

El **trastorno de somatización** (anteriormente *histeria*) es un trastorno que se inicia antes de los 30 años, persiste durante varios años y se caracteriza por una combinación de síntomas gastrointestinales, sexuales, seudoneurológicos y dolor.

El **trastorno somatomorfo indiferenciado** se caracteriza por síntomas físicos no explicados, que persisten al menos 6 meses y que son insuficientes para establecer el diagnóstico de trastorno de somatización.

El **trastorno de conversión** consiste en síntomas no explicadas de las funciones motoras voluntarias o sensoriales, que sugieren un trastorno neurológico o médico. Se considera que los factores psicológicos están asociados a los síntomas o a las disfunciones.

El **trastorno por dolor** es la presencia de dolor como objeto de atención clínica.

La **hipocondría** es la preocupación y el miedo de tener, o la idea de padecer, una enfermedad grave a partir de la mala interpretación de los síntomas o funciones corporales.

El **trastorno dismórfico corporal** es la preocupación por algún defecto imaginario o exagerado en el aspecto físico.

En el **trastorno somatomorfo no especificado** se incluyen los trastornos con síntomas somatomorfos que no cumplen los criterios de cualquiera de los trastornos somatomorfos específicos.

Trastornos facticios

Se caracterizan por síntomas físicos o psicológicos fingidos o producidos intencionadamente, con el fin de asumir el papel de enfermo. La apreciación de que un síntoma se ha producido de manera intencionada es posible tanto por comprobación directa como por la exclusión de otras causas. Cabe pensar, pues, que si no existe prueba alguna de ingestión accidental, el paciente ha ingerido intencionadamente este tipo de fármacos. La presencia de síntomas facticios no excluye la coexistencia de síntomas físicos o psicológicos verdaderos. Los trastornos facticios son distinguibles de los actos de simulación, en esta el «paciente» también produce los síntomas de modo intencionado, pero su objetivo es fácilmente reconocible cuando se conocen sus circunstancias. De manera semejante, un enfermo mental hospitalizado puede simular la agravación de su enfermedad para evitar su traslado a otra institución menos deseable. En cambio, en el trastorno facticio existe una necesidad psicológica de asumir el papel de enfermo, tal como se pone de manifiesto por la ausencia de incentivos externos para tal comportamiento.

Trastornos disociativos

La característica esencial consiste en una alteración de las funciones integradoras de la conciencia, la identidad, la memoria y la percepción del entorno, la cual puede ser repentina o gradual, transitoria o crónica. Se incluyen:

La **amnesia disociativa** es incapacidad para recordar información personal importante, generalmente de naturaleza traumática o estresante

La **fuga disociativa** se caracteriza por viajes repentinos lejos del hogar o del trabajo, acompañados de incapacidad para recordar el propio pasado, confusión y asunción de otra identidad nueva.

El **trastorno de identidad disociativo** se caracteriza por la presencia de uno o más estados de identidad o personalidad que controlan el comportamiento del individuo de modo recurrente, junto a una incapacidad para recordar información personal importante.

El **trastorno de despersonalización** se caracteriza por una sensación persistente y recurrente de distanciamiento de los procesos mentales y del propio cuerpo.

El **trastorno disociativo no especificado** codifica trastornos en los que la característica predominante es un síntoma disociativo que no cumple los criterios para el diagnóstico de un trastorno disociativo específico.

Existe un número importante de síndromes definidos culturalmente, que se caracterizan por disociación, que provocan malestar y deterioro, y que son reconocidos por los individuos de una cultura determinada como manifestaciones patológicas entre ellos:

Amok. Episodio disociativo caracterizado por un período de depresión seguido de una manifestación de comportamiento violento, agresivo u homicida, dirigido a personas y objetos. El episodio se desencadena por la percepción de una falta de respeto o de un insulto y parece ser prevalente entre los varones. El episodio se acompaña frecuentemente de ideas paranoides, automatismo, amnesia, agotamiento y retorno al estado premórbido tras el episodio.

Ataque de nervios. Una expresión de malestar utilizada entre los latinos del Caribe. Los síntomas más frecuentes incluyen gritos y llanto incontrolables, temblor, sofocación y agresión verbal o física. Las experiencias disociativas, los episodios pseudocomiciales o de pérdida de conciencia, y los gestos suicidas están presentes en algunos ataques, pero faltan en otros. La característica general de un ataque de nervios es el sentimiento de estar fuera de control. Los ataques de nervios aparecen frecuentemente como resultado directo de un estrés relacionado con la familia.

Atracción. Estado de trance en el que los individuos se «comunican» con parientes ya fallecidos o con espíritus. A veces, este estado se asocia con períodos breves de cambio de personalidad.

Bilis y cólera. La causa de estos síndromes está relacionada con la cólera o rabia, la cual es contemplada entre algunos grupos de latinos como una emoción particularmente poderosa que posee efectos directos sobre el organismo y puede acentuar síntomas ya existentes. El efecto mayor es una alteración en la homeostasis central del organismo (valencias calor y frío, y entre los aspectos material y espiritual del organismo).

Trastornos sexuales y de la identidad sexual

En esta sección se describen las disfunciones sexuales, las parafilias y los de la identidad sexual. Las disfunciones sexuales se caracterizan por una alteración del deseo sexual, por cambios psicofisiológicos en el ciclo de la respuesta sexual y por la provocación de malestar y problemas interpersonales, comprenden los trastornos del deseo sexual, trastornos de la excitación sexual, trastornos del orgasmo, trastornos sexuales por dolor,

disfunción sexual debida a una enfermedad médica, disfunción sexual inducida por sustancias y disfunción sexual no especificada.

Las parafilias se caracterizan por impulsos sexuales intensos y recurrentes, fantasías o comportamientos que implican objetos, actividades o situaciones poco habituales y producen malestar clínicamente significativo o deterioro social, laboral o de otras áreas importantes de la actividad del individuo.

Los trastornos de la identidad sexual se caracterizan por una identificación intensa y persistente con el otro sexo, acompañada de malestar persistente por el propio sexo. El trastorno sexual no especificado se incluye para codificar trastornos de la actividad sexual que no son clasificables en una de las categorías específicas.

Trastornos de la conducta alimentaria

Estos trastornos se caracterizan por alteraciones graves de la conducta alimentaria. Se incluyen dos trastornos específicos: la anorexia nerviosa y la bulimia nerviosa. La primera se caracteriza por el rechazo a mantener el peso corporal en los valores mínimos normales.

La bulimia nerviosa se caracteriza por episodios recurrentes de voracidad seguidos por conductas compensatorias como el vómito provocado, el abuso de laxantes y diuréticos u otros medicamentos, el ayuno o el ejercicio excesivo.

Una característica esencial de la anorexia nerviosa y de la bulimia nerviosa es la alteración de la percepción de la forma y el peso corporales. En esta sección se incluye también la categoría de trastorno de la conducta alimentaria no especificado.

Trastornos del sueño

Los trastornos del sueño están divididos en cuatro grandes apartados.

Los trastornos primarios del sueño son aquellos que no tienen como etiología ninguno de los siguientes trastornos: otra enfermedad mental, una enfermedad médica o una sustancia. Estos trastornos aparecen presumiblemente como consecuencia de alteraciones endógenas en los mecanismos del ciclo sueño-vigilia, que a menudo se ven agravadas por factores de condicionamiento.

El trastorno del sueño relacionado con otro trastorno mental consiste en alteraciones del sueño debidas a un trastorno mental diagnosticable.

El trastorno del sueño debido a una enfermedad médica consiste en alteraciones del sueño como consecuencia de los efectos fisiológicos directos de una enfermedad médica sobre el sistema sueño-vigilia.

Trastornos del control de los impulsos no clasificados en otros apartados

La característica esencial de los trastornos del control de los impulsos es la dificultad para resistir un impulso, una motivación o una tentación de llevar a cabo un acto perjudicial para la persona o para los demás. En la mayoría de los trastornos de esta sección, el individuo percibe una sensación de tensión o activación interior antes de cometer el acto y luego experimenta placer, gratificación o liberación en el momento de llevarlo a cabo. Tras el acto puede o no haber arrepentimiento, autorreproches o culpa. Se incluyen:

Trastorno explosivo intermitente. Se caracteriza por la aparición de episodios aislados en los que el individuo no puede controlar los impulsos agresivos.

Cleptomanía. Se caracteriza por una dificultad recurrente para resistir el impulso de robar objetos que no son necesarios para el uso personal o por su valor.

Piromanía. Patrón de comportamiento que lleva a provocar incendios por puro placer.

Juego patológico. Comportamiento de juego desadaptado, recurrente y persistente.

Tricotilomanía. Comportamiento recurrente de arrancarse el propio cabello por placer, gratificación o liberación de la tensión que provoca una perceptible pérdida de pelo.

Trastorno del control de los impulsos no especificado.

Trastorno adaptativo

La característica esencial del trastorno adaptativo es el desarrollo de síntomas emocionales o comportamentales en respuesta a un estresante psicosocial identificable. Los síntomas deben presentarse durante los 3 meses siguientes al inicio del estresante (Criterio A). La expresión clínica de la reacción consiste en un acusado malestar, superior al esperable dada la naturaleza del estresante, o en un deterioro significativo de la actividad social o profesional (o académica) (Criterio B). Esta categoría no debe utilizarse si el trastorno cumple los criterios para otro trastorno específico del Eje I (p. ej., trastorno por ansiedad o del estado de ánimo) o es simplemente una exacerbación de un trastorno preexistente del Eje I o del Eje II (Criterio C). Sin embargo, puede diagnosticarse un trastorno adaptativo en presencia de otro trastorno del Eje I o del Eje II si este último no explica el conjunto de síntomas que han aparecido en respuesta al estresante. El diagnóstico de trastorno adaptativo no se aplica cuando los síntomas representan una reacción de duelo (Criterio D).

Un trastorno adaptativo debe resolverse dentro de los 6 meses que siguen a la desaparición del estresante (Criterio E). Sin embargo, los síntomas pueden persistir por un período prolongado de tiempo (más de 6 meses) si aparecen en respuesta a un estresante crónico (p. ej., una enfermedad médica incapacitante y crónica) o a un estresante con repercusiones importantes (p. ej., dificultades económicas y emocionales a partir de un divorcio). El estresante puede ser un acontecimiento simple (p. ej., la terminación de una relación sentimental) o deberse a factores múltiples (p. ej., dificultades importantes en los negocios y problemas conyugales). Los estresantes son a veces recurrentes (p. ej., asociados a crisis estacionales en los negocios) o continuos (p. ej., vivir en un barrio de criminalidad elevada). El estresante puede afectar a una persona, a una familia, a un grupo o comunidad (p. ej., como sucede en una catástrofe natural). También hay estresantes dependientes de acontecimientos específicos del desarrollo (p. ej., ir a la escuela, abandonar el domicilio familiar, casarse, ser padre, fracasar en los objetivos profesionales, jubilarse).

Subtipos y especificaciones

Los trastornos adaptativos son codificados de acuerdo con el subtipo que mejor caracteriza los síntomas predominantes.

Con estado de ánimo depresivo.

Con ansiedad.

Mixto con ansiedad y estado de ánimo depresivo.

Con trastorno de comportamiento Este subtipo debe usarse cuando la manifestación predominante es una alteración del comportamiento, en la que hay una violación de los derechos de los demás o de las normas y reglas sociales apropiadas a la edad (vagancia, vandalismo, conducción irresponsable, peleas e incumplimiento de las responsabilidades).

Con alteración mixta de las emociones y el comportamiento. Este sub-tipo debe usarse cuando las manifestaciones predominantes son tanto síntomas emocionales (p. ej., depresión y ansiedad) como trastorno de comportamiento (v. subtipo anterior).

La duración de los síntomas de un trastorno adaptativo puede indicarse como.

Agudo (menos de 6 meses)

Crónico (durante 6 meses o más).

Trastornos de la personalidad

Es un patrón permanente e inflexible de experiencia interna y de comportamiento que se aparta de las expectativas de la cultura del sujeto, tiene su inicio en la adolescencia o principio de la edad adulta, es estable a lo largo del tiempo y comporta malestar o perjuicios para el sujeto. Los trastornos incluidos son:

El trastorno paranoide de la personalidad es un patrón de desconfianza y suspicacia que hace que se interpreten maliciosamente las intenciones de los demás.

El trastorno esquizoide de la personalidad es un patrón de desconexión de las relaciones sociales y de restricción de la expresión emocional.

El trastorno esquizotípico de la personalidad es un patrón de malestar intenso en las relaciones personales, distorsiones cognoscitivas y excentricidades del comportamiento.

El trastorno antisocial de la personalidad es un patrón de desprecio y violación de los derechos de los demás.

El trastorno límite de la personalidad es un patrón de inestabilidad en las relaciones interpersonales, la autoimagen y los afectos, y de una notable impulsividad.

El trastorno histriónico de la personalidad es un patrón de emotividad excesiva y demanda de atención.

El trastorno narcisista de la personalidad es un patrón de grandiosidad, necesidad de admiración y falta de empatía.

El trastorno de la personalidad por evitación es un patrón de inhibición social, sentimientos de incompetencia e hipersensibilidad a la evaluación negativa.

El trastorno de la personalidad por dependencia es un patrón de comportamiento sumiso y pegajoso relacionado con una excesiva necesidad de ser cuidado.

El trastorno obsesivo-compulsivo de la personalidad es un patrón de preocupación por el orden, el perfeccionismo y el control.

Trastorno de la personalidad no especificado.

Los trastornos de la personalidad están reunidos en tres grupos que se basan en las similitudes de sus características.

El grupo A incluye los trastornos paranoide, esquizoide y esquizotípico de la personalidad. Los sujetos con estos trastornos suelen parecer raros o excéntricos.

El grupo B incluye los trastornos antisocial, límite, histriónico y narcisista de la personalidad. Los sujetos con estos trastornos suelen parecer dramáticos, emotivos o inestables.

El grupo C incluye los trastornos por evitación, por dependencia y obsesivo-compulsivo de la personalidad. Los sujetos con estos trastornos suelen parecer ansiosos o temerosos. Hay que señalar que este sistema de agrupamiento, si bien es útil a efectos de investigación o docencia, tiene importantes limitaciones y no ha sido validado de forma consistente. Además, es frecuente que los individuos presenten al mismo tiempo varios trastornos de la personalidad pertenecientes a grupos distintos.

Características diagnósticas

Los rasgos de personalidad son patrones persistentes de formas de percibir, relacionarse y pensar sobre el entorno y sobre uno mismo que se ponen de manifiesto en una amplia gama de contextos sociales y personales. Los rasgos de personalidad sólo constituyen trastornos de la personalidad cuando son inflexibles, desadaptativos y causan un deterioro funcional significativo o un malestar subjetivo.

La característica principal de un trastorno de la personalidad es un patrón permanente de experiencia interna y de comportamiento que se aparta de las expectativas de la cultura del sujeto y que se manifiesta en al menos dos de las siguientes áreas: cognoscitiva, afectiva, de la actividad interpersonal o del control de los impulsos (Criterio A). Este patrón persistente es inflexible y se extiende a una amplia gama de situaciones personales y sociales (Criterio B) y provoca malestar clínicamente significativo o deterioro social, laboral o de otras áreas importantes de la actividad del individuo (Criterio C). El patrón es estable y de larga duración y se puede descubrir que su inicio se remonta al menos a la adolescencia o al principio de la edad adulta (Criterio D). El patrón no es atribuible a una manifestación o una consecuencia de otro trastorno mental (Criterio E) y no es debido a los efectos fisiológicos directos de una sustancia (p. ej., una droga, una medicación o la exposición a un tóxico) ni a una enfermedad médica (p. ej., traumatismo craneal) (Criterio F). También se proporcionan criterios diagnósticos específicos para cada uno de los trastornos de la personalidad incluidos en esta sección.

Hasta aquí hemos descrito de una manera muy somera, algunos de los trastornos mentales más frecuentes que están considerados en el Manual DSM-IV, uno de los más utilizados por los profesionales de la salud mental. Después de la lectura de los desordenes queda la idea de que los desórdenes mentales son mucho más frecuentes de lo que podríamos suponer y es muy probable que cualquier persona padezca en su vida al menos uno de los trastornos descritos, la mayoría de los cuales significan un deterioro significativo (que se puede considerar en diversos grados) en la capacidad de raciocinio del individuo, en su forma de percibir la realidad y en la forma de procesar la información recibida del exterior y de dar las respuestas que socialmente se consideran como validas.

La hipótesis formulada a partir de la revisión somera antes descrita será la siguiente:

El padecer cualquiera de los trastornos, luego entonces implica una disminución en las capacidades de razonamiento.

2.5 Las lesiones del hemisferio derecho del cerebro

Oliver Sacks menciona que el estudio de las lesiones del cerebro, es el estudio de las lesiones en el hemisferio izquierdo del cerebro, que controla el lado derecho del cuerpo y es el lugar de residencia de los procesos lógico-formales: “de hecho, la historia de toda la neurología y la neuropsicología puede considerarse una historia del de la investigación del hemisferio izquierdo”³²

En el caso de las lesiones en el hemisferio derecho, recientemente se han llevado a cabo estudios (en comparación con el tiempo que llevan los del izquierdo). La consecuencia que tienen las lesiones en el lado derecho del cerebro son desusadas parecen pertenecer más al ámbito de la literatura fantástica que al de las descripciones clínicas.

³² SACKS, Oliver. El hombre que confundió a su esposa con un sombrero, José Manuel Álvarez, Anagrama, Barcelona, 2002.p 22

Oliver Sacks describe una serie de casos clínicos en los cuales el común denominador ha sido el daño en el hemisferio derecho y cuyas consecuencias son inusuales respecto de la percepción del yo y la inserción de los pacientes en la realidad.

El hombre que confundió a su mujer con un sombrero. Es el relato clínico de un profesor de una escuela de música, con grandes habilidades incluso en el canto, pero que era incapaz de reconocer los rostros hasta que el sujeto no hablaba:

“... no sólo el doctor P. Fracasaba en la tarea de identificar caras, sino veía caras donde no las había: podía ponerse a dar palmaditas en la cabeza a las bocas de incendios y a los parquímetros, creyéndolos cabezas de niños; podía dirigirse cordialmente a las prominencias talladas del mobiliario y quedarse asombrado de que no contestasen”³³

Las confusiones de ese tipo habían sido una constante en el doctor P y sus conocidos lo atribuían a cierta excentricidad, hasta que el doctor P, enfermo además de diabetes fue a consultar a un oculista y éste lo derivó con un neurólogo (Oliver Sacks).

Después de una revisión rutinaria Sacks empezó a encontrar detalles extraños en el paciente, como el hecho de que no pudiera distinguir entre su pie y el del propio Sacks, ni pudiera identificar qué era un zapato. Finalmente el hecho culminante fue cuando al retirarse del consultorio alargó la mano para alcanzar su sombrero y en lugar de ello tocó la cabeza de su esposa e intentó ponérsela como su fuera su sombrero. Señala Sacks:

“Yo no podía explicar coherentemente lo que había ocurrido de acuerdo con la neurología convencional. El doctor P parecía estar por una parte en perfecto estado y por otra incomprensiblemente trastornado. ¿cómo podía, por un lado, confundir a su mujer con un sombrero y, por otro, trabajar de profesor en la Escuela de Música?”³⁴

Sacks llegó a la conclusión de que doctor P tenía intactas sus capacidades formales, pero no tenía gnosia personal, era incapaz de reconocer personas, incluso describió un guante como “una superficie continua plegada sobre sí misma, que parece tener cinco bolsitas que sobresalen”³⁵, a tal objeto fue incapaz de reconocerlo como “guante”. El padecimiento era lo contrario a lo que la ciencia neurológica está acostumbrada a analizar:

Finalmente, en el caso del doctor P, Sacks menciona que el mundo de este paciente estaba estructurado en torno de la música y del pensamiento abstracto (era excelente pintor aficionado que había sufrido una evolución del estilo figurativo al abstracto, lo cual para Sacks, simplemente denotaba una paulatina pérdida de sus capacidades para captar el mundo físico real), para llevar a cabo las actividades diarias debía relacionarlas con una determinada canción y llevaba una secuencia de canto al realizarlas: por ejemplo se vestía o se bañaba en el orden correcto solamente si canturreaba una canción:

“... para él la música había ocupado el lugar de la imagen. No tenía ninguna imagen corporal, tenía una música corporal: por eso podía desenvolverse y actuar con la facilidad con que lo hacía, pero si cesaba la “música interior” se quedaba absolutamente desconcertado y paralizado.”³⁶

Sacks llega a la conclusión de que el doctor P estaba incapacitado para el juicio, el cual constituye la facultad más importante que tenemos, puesto que los animales y aún los

³³ Ibidem p 27.

³⁴ Ibidem p 31

³⁵ Ibidem p 34.

³⁶ Ibidem p 39.

hombres lesionados del hemisferio izquierdo pueden sobrevivir sin el pensamiento abstracto, pero el hemisferio derecho da la dimensión estrictamente personal.³⁷

El marinero perdido. Describe el caso de un exmarinero de casi 50 años que a mediados de la década de los setenta solamente era capaz de recordar con toda nitidez el pasado previo a 1945, que a sí mismo se veía como una persona de 19 años y era incapaz de recordar el pasado inmediato:

“Al examinar su memoria me encontré con una pérdida extrema y sorprendente del recuerdo reciente, hasta el punto de que cualquier cosa que se le dijese o se le mostrase se le olvidaba al cabo de unos segundos...”³⁸

Finalmente Sacks diagnostica una destrucción neurológica causada por el alcohol descrita como síndrome de Korsakov:

“Estos pacientes presentan siempre graves trastornos en la organización de las impresiones de los acontecimientos y su sucesión en el tiempo, debido a ello, pierden su experiencia integral del tiempo y viven en un mundo de impresiones aisladas.”³⁹

La dama descarnada, es otro de los casos clínicos descritos por Sacks, en el cual está involucrado “el sentido del cuerpo” (del cuerpo de uno mismo), el cual se integra con tres elementos: la visión, los órganos del equilibrio y la propiocepción. El caso es que Cristina, una joven madre aficionada al hockey y a la equitación con antecedentes de excelente salud y a punto de ser sometida a una rutinaria operación de piedras en la vesícula, de pronto perdió la propiocepción, que puede definirse como la “aquello que permite que el individuo tenga un sentido de sí mismo; porque si sentimos el cuerpo como propio, como propiedad nuestra, es por cortesía de la propiocepción”⁴⁰, Y si desaparece es como su el cuerpo estuviese “ciego”

El padecimiento de Cristina fue a raíz de una inflamación que provocó “una neuritis puramente sensorial, que afectaba a las raíces sensitivas de los nervios craneales y espinales a través del neuroeje”⁴¹, esto tenía como consecuencia que Cristina “no sintiera su cuerpo como suyo” y tuviera que sustituir la propiocepción perdida con el sentido de la vista. Al principio del padecimiento Cristina yacía en la cama, inerte como una muñeca de trapo, incapaz de “sentir” su cuerpo y mucho menos de controlar voluntariamente sus actos.

Poco a poco y en razón de que a pesar de que la inflamación causante de la pérdida de la propiocepción cesó no hubo remisión en la condición de la paciente, ésta aprendió una serie de estrategias tendientes a sustituir la carencia de ese sentido⁴², por otros sentidos, especialmente el de la vista: ensayó mirando sus extremidades y lo que pudiera “ver” de su cuerpo y tratando de controlar con ello sus movimientos.

“Así, aunque no había rastro de recuperación neurológica había, con la ayuda de terapia intensiva y variada (...), una recuperación funcional muy considerable, es decir, la capacidad de funcionar utilizando varios sustitutos y otras artimañas. Cristina pudo dejar el hospital, irse a casa, pudo volver a su terminal de ordenador casera, que pasó a

³⁷ Cf Ibidem p 40.

³⁸ Ibidem p 48

³⁹ Ibidem p 53.

⁴⁰ Ibidem p 69.

⁴¹ Ibidem p 72.

⁴² Algunos autores señalan que la propiocepción es el “sexto sentido”, adicional a los tradicionalmente cinco sentidos reconocidos: vista, oído, olfato, gusto y tacto.

manejar con una eficiencia y destreza extraordinarias, ...”⁴³

Su reinserción en la sociedad fue lo más laborioso, puesto que a diferencia de otras condiciones parcialmente incapacitantes, pero que son evidentes, la propriocepción no se nota y al ser mencionada ni siquiera se comprende y era frecuentemente percibida como una farsante. Sacks menciona que posteriormente recibió una comunicación del doctor H. H. Schaumburg en la que le refería la aparición de un gran número de pacientes con neuropatías sensoriales graves debidas en gran parte a una ingestión de cantidades enormes de vitamina B6 (piridoxina). Estos son algunos de los casos descritos por Sacks como padecimientos derivados de la afectación del hemisferio derecho.

2.6 La salud mental en México

En un estudio publicado por el Fondo de Cultura Económica y coordinado por Ramón de la Fuente, se dedica un capítulo al estudio de epidemiología de la patología mental, en ese estudio se citan dos estudio realizado acerca de la salud mental en nuestro país; el primero de ellos en 1960, en la primera investigación nacional sobre trastornos neuropsiquiátricos y el porcentaje de enfermos se estimó en 4.43% de la población nacional; mientras que años más tarde, se llevó a cabo en 1992 otro estudio que arrojó un porcentaje entre el 15% y 18% de la población urbana adulta⁴⁴.

Si las cifras anteriores son consideradas de manera superficial, se puede llegar a la conclusión de que poco más de tres décadas hubo un aumento muy importante en las enfermedades psiquiátricas, sin embargo, el problema puede ser que se deba a la metodología. Es muy probable que en ese mismo período de tres décadas se haya dado un aumento en los padecimientos psiquiátricos; sin embargo, puede que no sea tan significativo como denotan los estudios. Señalan Ramón de la Fuente y coautores:

“En 1961 se hizo la primera investigación nacional sobre trastornos neuropsiquiátricos. El porcentaje de enfermos estimado fue de 4.43%. En este estudio se consultó a dos sectores de la población, médicos, instituciones hospitalarias, y se extrapolaron los resultados. Más adelante, en 1964 1968, se levantaron dos encuestas, una en población burócrata y otra en una tranquila zona militar del Distrito Federal, <...> los porcentajes obtenidos mediante esta metodología fueron considerablemente superiores: 33 y 23%, respectivamente. La metodología empleada en éstos primeros estudios era poco refinada, si bien comparable con aquella usada entonces en otros países...”

En 1994 se llevó a cabo la encuesta nacional de salud mental, con una metodología más refinada y sobre una muestra aplicada a individuos que tuvieran entre 18 y 65 años. La metodología utilizada fue más refinada, los hallazgos encontrados en ese estudio, consideran Ramón de la fuente y coautores, son equiparables a los reportados en otros países “donde resalta la magnitud considerable de los trastornos psiquiátricos: teniendo en cuenta solo aquellos de mayor severidad y con mayor certeza de definición, (los cuales) afectan a entre 15 y 18% de la población urbana adulta.”⁴⁵

Adicionalmente se trató de obtener información acerca de las probables alteraciones en los niños de entre tres y 12 años. Estudio del cual se sacaron los siguientes datos: el 60% contestó negativamente acerca de los aspectos inquiridos por el cuestionario, mientras que

⁴³ SACKS, op cit p 77.

⁴⁴ Cf p DE LA FUENTE, Ramón, María Elena Medina-Mora y Jorge Caraveo. Salud mental en México, Instituto Mexicano de Psiquiatría-FCE, México, 1997 pp 113-115

⁴⁵ Ibidem p 115.

la proporción de casos severos, con tres o más reactivos positivos, mostró un margen de 3.7 para niños de 3 a 5 años y hasta de 9.2% para niños de 10 a 12 años.⁴⁶

Posteriormente se llevaron a cabo, a finales de la última década del siglo pasado, dos encuestas adicionales en hogares, con el objeto de determinar la prevalencia de trastornos mentales y la utilización de servicios de salud por parte de los habitantes de la Ciudad de México, así como para profundizar en las manifestaciones que tiene el fenómeno en la población de bajos recursos.

“Caraveo (et al) encontraron que, de acuerdo con la clasificación internacional de las enfermedades CIE-10, 26% de la muestra reportó la prevalencia de alguno de los trastornos psiquiátricos incluidos, sin considerar el uso de sustancias. Otro 10% reportó la presencia de dos o más diagnósticos. Los resultados preliminares han mostrado las siguientes tasa por 100 habitantes adultos en la Ciudad de México: trastornos de ansiedad: agorafobia 2.6; fobia social, 2.6; fobias específicas, 4.7; pánico, 1.9; ansiedad generalizada, 3.2, y obsesivo-compulsivo, 1.3; trastornos afectivos: manía, 1.2; el episodio depresivo, 8.0 y distimia, 4.3.”⁴⁷

Existen otros estudios que no serán citados en la presente investigación y que se refieren principalmente a los pacientes psiquiátricos hospitalizados, específicamente al diagnóstico hecho por género; a la demanda de tensión de consulta externa y a la distribución de los principales trastornos mentales, según sexo, en el primer nivel de atención de la ciudad de México. Esto es que si bien son muy importantes para dar una visión panorámica de la situación epidemiológica de la patología mental en el México de mediados de la década del 90. Cabe sin embargo resaltar algunos de los estudios hechos sobre las poblaciones de jóvenes estudiantes:

“los estudiantes de enseñanza media y superior son un grupo de gran interés, ya que están sujetos a tensiones que se expresan en síntomas somáticos y trastornos emocionales conductuales que, cuando no son atendidos, contribuyen al fracaso escolar. En 1970, 1984 y 1986 se aplicó la prueba psicológica del inventario multifásico de personalidad a los estudiantes de primer ingreso a la carrera de medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es instrumento permitió establecer qué decir que de 7 a 14% de los jóvenes sufrieron problemas que requerían ayuda médico-psicológica.”⁴⁸

Asimismo señala Ramón de la Fuente:

“En 1986 se practicaron 59,556 exámenes médicos alumnos de primer ingreso a escuelas preparatorias, facultades y unidades profesionales. De estos alumnos, 6850 (11. 50%) mostraron en la prueba de Goldberg problemas específico patológicos. En otro estudio, de jóvenes de primer y tercer semestre de turno vespertino de una facultad de ciudad universitaria se encontró una permanencia de trastornos de 39%. El ámbito de estos casos, los trastornos fueron leves (depresión y ansiedad). El índice fue mayor en las mujeres que los varones, pero los síntomas fueron más severos en los segundos.”⁴⁹

En estos estudios citados en el ensayo de Ramón de la Fuente et al., también se consideran los trastornos mentales provocados por el consumo de sustancias, desde el

⁴⁶ Ibidem p 116.

⁴⁷ Ibidem p 116-117

⁴⁸ Ibidem p 127.

⁴⁹ Idem.

cigarro, hasta mariguana, anfetaminas y sustancias inhalables. Cuyos datos también son relativamente altos, por ejemplo, el consumo de tabaco abarca al 24% de la población superior a los doce años, predominando en el sexo masculino en una relación de 2 a 1. Por otra parte el alcohol es la causa del 10% de las defunciones y su prevalencia en 1993 era de 19.5% en hombres y 1.2% mujeres.⁵⁰

Si bien es cierto que en ocasiones hay una relación muy estrecha entre el consumo de drogas y las conductas violentas, en este estudio hemos tratado de separarlo lo que son los trastornos psiquiátricos de aquellos padecimientos derivados del consumo de drogas.

Con la aclaración de que se trata de una cifra especulada a partir de los estudios revisados, se podría considerar en términos muy generales que alrededor del 10% de los jóvenes que asiste a un salón de clases en el nivel medio y superior padecen de algún trastorno psiquiátrico que muy probablemente va a influir en su fracaso escolar y que potencialmente pueden significar un factor por lo menos de distracción y en ocasiones de franca disfuncionalidad en el aprovechamiento de los alumnos que se encuadran dentro de la “normalidad” psiquiátrica.

Este fue el hecho que quisimos anotar en el presente inciso, si bien, no se encontraron estudios más recientes, los datos analizados resultan importantes de considerar y se pueden expresar los siguientes argumentos:

Alrededor del 10% de los alumnos que asisten a las escuelas tienen trastornos psiquiátricos.

Estos trastornos inciden directamente sobre la probabilidad de éxito de los alumnos que los padecen

Potencialmente, los alumnos con trastornos son fuente de conflictos interpersonales que afectan el rendimiento escolar de los alumnos que son “normales”.

Todo lo anterior opera en contra de la racionalidad de tipo crítico y epistémico que debería ser uno de los productos más importantes del proceso enseñanza-aprendizaje que se da en la escuela.

En sentido contrario se puede señalar:

El proceso de enseñanza-aprendizaje es racional, si y sólo sí, los elementos subjetivos que lo configuran “están o son” sanos.

Falta por supuesto considerar la salud mental de los docentes y de los directivos de las instituciones de educación y su impacto real sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.7 Límites formales

En este capítulo se abordan los límites formales y epistemológicos de la racionalidad humana. Respecto de los primeros, se formulan desde la filosofía, específicamente desde la lógica y muy en específico de la lógica formal y tienen que ver con las fallas del pensamiento, concretamente cuando se trata de construir razonamientos (en el sentido lógico, es decir, conocimientos nuevos a partir de conocimientos previos). Respecto del segundo ámbito, los límites de la racionalidad desde el punto de vista estrictamente epistemológico, tiene que ver con la parte de la filosofía que se encarga de discurrir acerca de la teoría del conocimiento, de su posibilidad, naturaleza y alcances. Problemas sobre los cuales tradicionalmente se ha preocupado la filosofía de indagar y ámbitos en los cuales se ha reflexionado preferentemente.

⁵⁰ Ibidem p 129.

Estas formas de abordar los límites de la racionalidad son muy diferentes a las formas analizadas en el capítulo anterior, donde los límites se revisaron desde un elemento de corte naturalista y el apoyo principal estaba basado en diversas disciplinas científicas. En este capítulo, la perspectiva que se analiza se lleva a cabo desde el aspecto filosófico y/o de la ciencia formal (si ubicamos en ese sitio a la lógica), donde no hay referentes empíricos indispensables para la comprobación de los postulados.

Esta parte constituye pues el aspecto formal del análisis de las limitaciones del razonamiento.

2.7.1 Los límites formales de la racionalidad

Con el título del inciso quiero expresar los límites que desde la lógica formal se pueden encontrar, es decir, las frecuentes fallas del razonamiento en las cuales incurrimos en la vida cotidiana o en actividades en las que debe predominar el uso de la racionalidad.

La lógica formal se puede ubicar dentro de la racionalidad epistémica en términos generales, de acuerdo con el esquema de clasificación propuesto en el capítulo primero: será parte de la racionalidad <epistémica> científica si tiene como propósito la creación de conocimientos científicos, es decir, obtenidos desde un método concreto <el hipotético deductivo> y con determinadas características como la objetividad, la universalidad, la sistematicidad y la falibilidad, entre otras.

Cuando la lógica se aplica específicamente a la obtención del conocimiento científico se puede considerar como parte de la racionalidad epistémico-científica. Si la lógica se aplica simplemente para la obtención de un conocimiento que tiene un mayor grado de certidumbre que el conocimiento vulgar o cotidiano, pero que no tiene la pretensión de hacer una corroboración de carácter empírico, tendrá la naturaleza de racionalidad epistémico-crítica.

Mencionamos en el primer capítulo que el adjetivo de “racionalidad” se aplica a muchas situaciones, entre ellas, al comportamiento social en general, el cual es calificado como “racional” generalmente si cumple con determinadas expectativas del grupo social estrecho o amplia, por ejemplo “la conducta de un padre que <corrige> el comportamiento de sus hijos”; si lo hace dentro de ciertos rangos socialmente aceptables se considera como “deseable” y racional, inclusive, hay una idea de proporcionalidad en el castigo: entre más grande sea la infracción cometida por el hijo, mayor deberá ser el castigo; sin embargo, si rebasa determinados límites que en ocasiones son un poco nebulosos, la calificación que recibirá el padre es de “irracional”.

El propósito de este inciso es distinguir entre la racionalidad epistémica (ya sea crítica y/o científica) y la logicidad cotidiana, para la cual se utiliza también en ocasiones el adjetivo de “racionalidad”, el cual, tal vez deba dejar de utilizarse, ya que genera contradicciones con la racionalidad epistémica. El propósito secundario será describir algunas de las situaciones en las cuales la cotidianidad se ofrece como un obstáculo para el desempeño de la racionalidad epistémica, para ello se empleará la lógica formal.

En el capítulo anterior distinguimos entre la lógica natural (o mejor dicho entre la “aptitud natural del ser humano para pensar con coherencia”) y la lógica científica (que se refiere al desarrollo “académico” y especializado de la lógica a través del estudio en los circuitos de educación formal). La diferencia fundamental entre ambas radica en la precisión y en el objetivo que se persigue en cada una de ellas; además de la conciencia del uso que se está haciendo de un conjunto de herramientas del pensamiento.

Mencionamos que cuando hablamos de “lógica natural” estamos empleando una metáfora consistente en suponer que una gran multiplicidad de formas de pensamiento y de logicidades se pueden agrupar bajo el rubro de “natural” por exclusión, en virtud de que no corresponden a la lógica científica.

El objetivo de la denominada “lógica científica o académica” será la construcción de pensamientos y conocimientos con una estructura “correcta” tal, que les brinde una mayor probabilidad de ser ciertos o en su caso, al menos de hacer elaborados de la forma adecuada, con todo conocimiento de causa por parte del sujeto cognoscente. Quiero resaltar por lo pronto que esta idea no incluye de primera instancia la finalidad de encontrar la verdad, sino una estructura de pensamiento correcta. Anota Alchourron

“Si bien, en principio, carece de justificación la definición de la lógica como ciencia teórico-descriptiva del pensamiento, es en cambio más plausible aquella definición (vinculada a la idea de <arte del pensar>) que caracteriza a la lógica como una disciplina normativa destinada a prescribir cómo se debe pensar (argumentar, inferir) para hacerlo correctamente. Desde esta perspectiva el objeto de la lógica sería, no ya describir cómo los hombres efectivamente argumentan, sino efectuar una suerte de control de calidad con relación al producto de la actividad argumentativa (...)”⁵¹

En el mismo sentido respecto de la finalidad de la lógica (que podríamos calificar como “académica” o científica) Evandro Agazzi señala que la lógica (se entiende que el estudio o disciplina) tiene como misión la de definir los requisitos de una auténtica implicación, es decir, la enunciación de una serie de reglas gracias a las cuales un aserto ha de considerarse como <implicado> por otro u otros⁵², es decir: “la correcta mediación, explicitación y fijación de las condiciones de la implicación entre asertos.”⁵³

Alchourron agrega a su idea acerca de la lógica que en ella “se asume que la finalidad de una argumentación será preservar en la conclusión la verdad de las premisas”⁵⁴, es decir, encontrar criterios que aseguren la verdad de la conclusión para el caso de que las premisas sean verdaderas.

En sentido contrario Morris Cohen y Ernest Nagel no establecen como propósito fundamental a la verdad, sino solamente lo que denominan la “relación de implicación entre proposiciones⁵⁵”, relación dentro de la cual no necesariamente entra la verdad ni debe persistir, debido a que “la implicación lógica no depende de la verdad de las premisas... la relación lógica específica de implicación puede existir entre proposiciones falsas o entre una proposición falsa y otra verdadera o puede no existir entre proposiciones verdaderas.”⁵⁶

Asimismo, las premisas falsas tampoco conducen necesariamente a una falsedad. De los cuatro extremos citados y que plantean Cohen y Nagel, consideraremos citar el ejemplo de dos extremos:

⁵¹ ALCHOURRON, Carlos (editor) *Lógica*, Col. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía núm. 7, Trotta, Madrid, 1995, p 14.

⁵² AGAZZI, Evandro. *La lógica simbólica*, trad. J Pérez Ballestar, Herder, Barcelona, 1979, p 26

⁵³ Idem.

⁵⁴ ALCHOURRON, loc cit.

⁵⁵ Para Nagel en todo caso de implicación existe una relación entre dos premisas, una de las cuales se denomina implicante y la otra implicado; también llamadas prótasis y apódosis de una oración condicional (respectivamente) o simplemente antecedente y consecuente o premisa y conclusión. Cf COHEN, Morris y NAGEL, Ernest. *Introducción a la lógica y al método científico*, trad. Nastro A. Miguez, Amorrortu, Buenos Aires, 1993, p 19

⁵⁶ COHEN y NAGEL, op cit pp 19-20.

“Si Esparta era un democracia y ninguna democracia tiene reyes; se sigue que en Esparta no había rey”⁵⁷

El ejemplo corresponde a una relación de implicaciones donde las premisas son falsas y la misma conclusión es falsa, sin embargo, nadie pondría en duda de que hay implicación o correlación de proposiciones.

Otro ejemplo: “Si todos los mexicanos son ciudadanos de los Estados Unidos y todos los virginianos son mexicanos, se sigue que todos los virginianos son ciudadanos de los Estados Unidos”⁵⁸

En este caso, hay dos premisas que son falsas y sin embargo la conclusión es verdadera, lo relevante del hecho es que en este ejemplo también hay una correlación de proposiciones.

Cuando Cohen y Nagel hablan de “correlación de premisas” están implicando también la “estructura formal del pensamiento”.

Sin tratar de entrar a un debate (que no es el propósito de esta investigación) acerca de ¿cuál es el objetivo o la finalidad de la lógica? ¿encontrar la verdad o simplemente señalar cuáles son las estructuras “correctas” del pensamiento?, asumiremos ambas (a pesar de lo que recalcan Cohen y Nagel) aunque estableceremos en orden de prelación a la estructura del pensamiento*

A diferencia de la lógica científica (o académica) que tiene precisos dos objetivos muy claros (construcción de estructuras “correctas” de pensamiento y/o encontrar la verdad), en el caso de la lógica “natural” no hay un propósito tan claro, se diluye en la variedad de “cosas” que entendemos por “lógica natural”, como ejemplo se mencionará a las reglas de trato social y su cumplimiento, las cuales obedecen a códigos no escritos, pero que llegan a ser muy rígidos.

Respecto del conocimiento de las reglas del trato social, no importa la estructura “correcta” de los enunciados contruidos desde o para las reglas del trato social, simplemente existe el propósito de hacer lo “socialmente aceptado”.

Si alguien a partir de una intuitivamente correcta manera de aplicar analógicamente el mucho o poco conocimiento que tenga acerca de las reglas de trato social y lo extiende a nuevas situaciones y gracias a ello sale airoso (es calificado de manera favorable por los miembros del grupo social), entonces será calificado como un hombre “razonable” o “con sentido común”. La motivación en ambos casos no consiste en construir un conocimiento “formalmente correcto”, sino lograr la aprobación del grupo social.

Otros productos culturales muy particulares tendrán sus propia “coherencia” que es traducible como “logicidad”, por ejemplo las denominadas “leyendas urbanas” que se han ido conformando a partir de relatos fantásticos que se socializan en lugares de reunión muy específicos de la última mitad del siglo XX (como discotecas y cafés) y tienen como premisa básica ir en contra del sentido común, del desenlace tradicional de las historias y generalmente están aderezadas con un componente ya sea erótico o macabro.

En ninguno de los casos mencionados se encuentran presentes los objetivos mencionados de lograr “estructuras formalmente correctas” o de “indagar la verdad” sino

⁵⁷ Ibidem p 20.

⁵⁸ Ibidem p 21.

* Es decir: la finalidad de la lógica es doble: primero señala cuáles son las estructuras correctas del pensamiento, y en segundo lugar, encontrar la verdad.

simplemente restringir (en ocasiones de manera ritualista) la conducta o de suscitar el asombro o el miedo.

Si bien es cierto que ambos productos, los convencionalismos sociales y las “leyendas urbanas” son susceptibles de ser analizadas con las herramientas de la lógica, no es ese su propósito primordial, independientemente de que puedan conducir a la verdad en algunas ocasiones*.

Al no ser el propósito primordial de la lógica “natural” la construcción de estructuras formalmente correctas, ni el descubrimiento de la verdad, es frecuente que se incurra en la violación de las estructuras de pensamiento y es más probable que se conduzca a la falsedad. Como fallos más recurrentes del pensamiento y que se encuentran muy presentes en la denominada “lógica del sentido común” están las falacias, las cuales constituyen también, “límites formales de la racionalidad”.

2.7.1.1 Paralogismos, sofismas y falacias

En sentido genérico se habla de “paralogismo” como estamos en presencia de un argumento que aparenta ser válido (tiene una estructura parecida), pero que no lo es⁵⁹. Se habla de sofismas y falacias cuando el engaño es intencionado; algunos de los autores consideran que ambos términos son sinónimos⁶⁰. Iving Copi y Carl Cohen mencionan que la falacia es un error en el razonamiento, que surge en el discurso ordinario y que invalida los argumentos

Importancia del estudio de los sofismas y falacias

Uno de los capítulos más importantes de la lógica es el estudio del error, sus causas en el proceso de pensamiento y las formas de evitarlo. La denominada lógica académica tiene como propósito establecer discursos dentro de los cuales se incurra lo menos posible en el error o éste sea lo fácilmente detectable y se pueda reformular el proceso de diálogo o en su caso abandonarlo (si una de las partes involucradas persiste en el uso de sofismas como parte de sus argumentos). Abundando sobre la idea anterior, conocer los sofismas y falacias tiene como consecuencias:

a) Poder identificar su uso en el transcurso de una argumentación. Las discusiones o debates (verbales o escritos) se inician generalmente como diálogos que pretenden ser comunicación racional: con argumentaciones y contraargumentaciones (o réplicas) que giran en torno de un tema; sin embargo, cuando a una de las partes (o incluso a ambas) se le agotan los argumentos, puede recurrir (consciente o inconscientemente) al uso de falacias, al ataque personal o al apoyo con petición de principio o a la alusión de figuras de autoridad. En este caso, para mantener el sentido racional y constructivo del diálogo es necesario descubrir y desenmascarar el uso de las falacias.

Se puede considerar que un diálogo racional ha concluido cuando se empiezan a utilizar las falacias, ya no hay argumentos, sino ataques. Lo racional en este sentido sería retornar al uso de argumentos en contra de las ideas o de plano concluir la discusión para que no derive en agresiones físicas.

* O en todo caso, más que conducir a la “Verdad” son descripciones que corresponden con algunas de las situaciones de la realidad.

⁵⁹ Cf DÓRIGA, p 138.

⁶⁰ Cf PIZARRO, Fina. P 137 y GUTIÉRREZ SÁENZ, op cit p 211.

b) Evitar el uso de las falacias. En los trabajos de investigación es frecuente el uso de falacias para tratar de comprobar argumentativamente una posición. La investigación dogmática documental no debe estar apoyada en falacias (por ejemplo en la petición de principio o en la de autoridad, generalización no válida, etc.). Conocer las falacias, además de identificarlas en una argumentación, permite no usarlas o desligarse de ellas cuando se trata de involucrarnos⁶¹ o incluso es necesario para saber cuándo utilizarlas

c) Usar las falacias. Hay circunstancias y ámbitos en los cuales resulta muy difícil evitar el uso de los sofismas, por ejemplo en la política o en la oratoria.

Algunas falacias, por su construcción, se dirigen directamente hacia aspectos personales que son más impactantes por principio que cualquier consideración de tipo racional: cualquier falacia del tipo *ad populum* o *ad misericordiam* dirigida a un público numeroso quizá sea más efectiva para convencer sobre una tema. Será incluso necesario en tal contexto aplicar correctamente la falacia, con el peligro que reviste, es decir, debemos tener la consciencia de que al usar una falacia estamos en realidad tomando un “atajo” intelectual y que la argumentación es en realidad pobre.

El rigor anteriormente descrito (que tiene que ver con el propósito de mantener diálogos racionales), no es común en la vida cotidiana, donde la intención más evidente de los diálogos es “ganar” la discusión o en su caso, obligar a que la contraparte acepte los argumentos propios.

2.7.1.2 Clasificación de los sofismas o falacias⁶²

Se comprenden tres grandes grupos de sofismas, cada uno de los cuales considera variantes. En total se pueden enumerar al menos 34 tipos diferentes de sofismas o falacias como los más habituales. Con el propósito de que este trabajo no se quede en la simple enumeración de los sofismas se hace una breve descripción de los mismos:

A. Sofismas de homonimia

- a.1 Sofismas de equivocidad
- a.2 sofismas de distinta suposición
- a.3 sofismas de anfibología
- a.4 sofismas extralingüísticos
 - a.4.1 Sofisma de premisa falsa
 - a.4.2 Sofisma de observación
 - a.4.3 Sofisma de antecedente incompleto
 - a.4.4 Sofisma de falsa disyunción
 - a.4.5 falacia de petición de principio
 - a.4.6 razonamiento en círculo
 - a.4.7 sofisma de cambio del asunto
 - a.4.8 Sofisma de lo antiguo/sofisma de lo nuevo
 - a.4.9 falacia ad hominem directa

⁶¹ Por ejemplo en el caso de los “dilemas”, una de las formas incorrectas del razonamiento más utilizadas en las relaciones interpersonales o en las afectivas, es muy fácil quedar involucrado o atrapado en las mismas, cf *víd infra* Dilemas.

⁶² Los autores clasifican de diversa manera a los sofismas, en este inciso se considera una clasificación basada en la obra de López Dóriga, complementada con Fina Pizarro, Gregorio Fingermañ, Gutiérrez Sáenz y el contenido de dos direcciones de internet especializadas en la divulgación de temas filosóficos (www.arvo.net/filosof/Foro01_sofismas.htm y [ctv.es/USERS/mmori\(32\)sofi.htm](http://ctv.es/USERS/mmori(32)sofi.htm))

- a.4.10 falacia ad hominem circunstancial
- a.4.11 falacia “tu quoque”
- a.4.12 falacia “ad ignorantiam”

B. Falacias de procedimiento

- b.1 Sofismas de deducción
 - b.1.1 en inferencias inmediatas
 - b.1.2 en inferencias mediatas
- b.2 Sofismas de inducción
 - b.2.1 sofisma de falsa generalización
 - b.2.2 falacia de accidente
 - b.2.3 sofisma de analogía
 - b.2.4 sofisma de falsa causa

C. Sofismas retóricos

- c.1 sofisma “ad populum”
- c.2 sofisma “ad misericordiam”
- c.3 sofisma “ad odium”
- c.4 sofisma “ad iram”
- c.5 sofisma “ad delectationem”
- c.6 sofismas “del fulgor”
- c.7 sofisma “ad concupiscentiam”
- c.8 sofisma “ad verecundiam”
- c.9 sofisma “ad superbiam”
- c.10 sofisma “ad invidiam”
- c.11 sofisma “ad metum”
- c.12 recurso a la mofa
- c.13 sofisma “ad baculum”

A. Sofismas de homonimia

Se denominan así porque emplean términos o palabras que pueden provocar el engaño. En ocasiones se aprovecha la “plasticidad o elasticidad” del lenguaje, de tal manera que un término puede tener diversos sentidos.

a.1 Sofismas de equivocidad:

Este sofisma se emplea cuando en un mismo razonamiento un término se toma una vez con un significado y a la siguiente vez con otro.

Ej: El fin de las cosas es su perfección. La muerte es el fin de la vida. La muerte es la perfección de la vida

a.2 Sofismas de distinta suposición:

Hay términos que pueden tener diferentes suposiciones, incurrimos en falla si razonamos como si el término mantuviese constante su suposición, cuando en realidad ella varía.

Ej: Mozart es músico. Músico es palabra esdrújula. Mozart es palabra esdrújula.

En el primer juicio, el término “músico” funciona como calificativo; en el segundo, el término “músico” supone una palabra que es calificada como “esdrújula”. El fallo del

razonamiento consiste en suponer que el sentido de “músico” permanece igual en ambos juicios.

a.3 Sofismas de anfibología:

Si la ambigüedad no está encerrada en un término, sino que afecta a toda una proposición, el sofisma se denomina "falacia de anfibología". Ej: Puedo caminar y no caminar Pero caminar y no caminar es imposible. Luego entonces, puedo lo imposible

a.4 Sofismas extralingüísticos:

Se puede conducir al error de varios modos: razonando mal desde premisas ciertas, o razonando bien, pero a partir de premisas falsas, o también partiendo de una premisa que nada tiene que ver con la conclusión a la cual se pretende llegar, o también poniendo directamente como premisa aquello que se pretende obtener como conclusión.

a.4.1 Sofismas de premisa falsa o dudosa

Consisten en tomar como premisa cierta para un razonamiento una proposición que es falsa, o que no ha sido suficientemente demostrada. Se denominan también "sofismas a priori", porque el defecto está en el comienzo, antes de empezar a razonar.

Ej: Sólo las ciencias útiles deben ser estudiadas por los jóvenes

La historia, la filosofía y las humanidades no son ciencias útiles

La historia, la filosofía y las humanidades no deben ser estudiadas por los jóvenes

a.4.2 Sofismas de observación:

Son aquellos sofismas en los que la premisa es un hecho empírico, y el error se ha producido en la interpretación del hecho cuando se le observó. Se dice que los sentidos (vista, oído, etc.) nunca yerran, pero sí suele errar la inteligencia del hombre cuando emite un juicio con respecto al hecho percibido por los sentidos. Así, por ejemplo, si alguno está muy convencido de la existencia de seres extraterrestres puede ocurrir que juzgue que es un plato volador, algo que es sólo una luz ordinaria. La más frecuente causa del error en esta etapa de la observación es la *opinión preconcebida*, es decir, el prejuicio.

a.4.3 Sofisma de antecedente incompleto:

Consiste en reducir un objeto o fenómeno a solamente un aspecto o algunos aspectos del mismo, omitiendo otro aspecto relevante que puede ser decisivo para el asunto.

Ejemplo: Si una decisión atañe al cuerpo de una persona, esta persona tiene el derecho de tomar esa decisión.

La interrupción del embarazo es una decisión que atañe al cuerpo de la mujer.

La mujer tiene derecho de decidir la interrupción del embarazo

La segunda premisa, en este caso, tiene el antecedente incompleto, pues la interrupción de la gestación es algo que atañe al cuerpo de la mujer, pero también y principalmente atañe a la vida de la persona por nacer.

El Estado benefactor promueve la falta de responsabilidad de los ciudadanos

La falta de responsabilidad es causa de la decadencia social

Luego entonces, el Estado benefactor es causa de la decadencia social

a.4.4 Sofisma de falsa disyunción

Es un argumento en el que se toma como premisa una disyunción excluyente que se presupone completa, cuando en realidad es incompleta y por ello mismo, falsa. Se puede considerar como una sub-especie del sofisma de antecedente incompleto.

Ej: O el maestro es autoritario, o debe permitir la mayor libertad de los niños en la escuela

El maestro no debe ser autoritario

(por lo tanto) El maestro debe permitir la mayor libertad a sus alumnos

a.4.5 Falacia de petición de principio:

En esta falacia se admite en la premisa aquello que se debe demostrar.

Ej: Todo efecto tiene una causa. El Universo es un efecto. El Universo tiene una causa

El argumento parece correcto, pero en la segunda premisa se comete petición de principio, pues allí ya se afirma la conclusión que se pretende demostrar, porque decir "el Universo es un efecto", se está afirmando que "el Universo ha sido causado".

a.4.6 El razonamiento en círculo:

Se considera que el argumento circular es una especie de falacia de petición de principio.

Se comete cuando hay dos proposiciones que se pretenden demostrar recíprocamente

Ej: Sabemos que Dios existe porque los Textos Sagrados nos lo dicen.

Y sabemos que los Textos Sagrados son verdad porque son la palabra de Dios.

a.4.7 Sofismas de cambio del asunto:

Consiste en desarrollar la argumentación que en sí misma puede ser correcta, pero que no trata sobre el punto sometido a discusión y acerca del cual no se pretende producir una conclusión, sino que habla de otra cosa. Se le denomina también "sofisma de suplantación de tesis"

Ej.: Cuando se está discutiendo la autoría y culpabilidad de una persona en relación a un delito, el abogado prueba con testigos las condiciones personales del reo y sus calidades de buen esposo, buen padre de familia, laborioso en su empleo, muy querido por sus amigos, etc., y en base a estas pruebas solicita la absolución de su defendido.

Es frecuente en los juicios del sistema de *common law*, donde los defensores alegan razones sobre un punto que no es el que se cuestiona, para desorientar a los jueces y al jurado.

a.4.8 Sofismas de lo antiguo y sofismas de lo nuevo:

Es la afirmación o rechazo de algo porque antes fue de una forma, o porque es nuevo.

Ej: El vino, en cantidades moderadas, es un sano estimulante y favorece la digestión.

Es una bebida saludable, pues así fue reconocido por todos los pueblos antiguos.

a.4.9 Argumentos "ad hominen" (acerca del hombre):

Una manera muy usual del sofisma por cambio de asunto es el denominado "sofisma ad hominem" o falacia ad hominem, la cual consiste en dirigir la discusión, no sobre la cosa en cuestión ("ad rem") sino sobre el hombre que la sostiene, de manera que el juicio positivo o negativo que recaiga sobre la persona, afecte a la proposición en cuestión.

Ej: La teoría moral del filósofo francés Rousseau es falsa porque Rousseau abandonó a sus hijos en un orfanato.

a.4.10 Falacia "ad hominen circunstancial"

Esta falacia se dirige contra lo que se afirma invocando una circunstancia que invalida el argumento de la contraparte. Es una variante de la falacia anterior, su diferencia es que en lugar del ataque personal en contra del interlocutor, el ataque es "indirecto", se alude a una circunstancia en la cual se hace caer a la persona del interlocutor para invalidar sus argumentos.

Ejemplo:

"Los ecologistas afirman que el vertido nuclear en el mar es una acción de elevado riesgo para la humanidad; sin embargo, no hay que estar tan preocupado por ello, ya que los ecologistas tienen ideas demasiado pesimistas sobre el futuro"

Esta falacia es muy utilizada en las discusiones políticas, por ejemplo en los debates entre candidatos de partidos políticos que sostienen posiciones contrarias o en las discusiones doctrinales:

4.11 Falacia “tu quoque”

Una variante de la falacia ad hominem es la falacia “tu quoque” (tú también). La cual podemos describir como el uso de falacias personales (directas o circunstanciales) por ambas partes en un debate o discusión. Indica Pizarro: “son todos aquellos argumentos en los que no se presentan razones oportunas para replicar una acusación, sino que en su lugar se devuelve la ofensa al acusador”⁶³, habitualmente el ataque se regresa en el mismo sentido y proporción.

AA (el candidato del Partido Progresista) sostiene que el Estado no debe dejar los Bancos en manos de los extranjeros).

BA (candidato del Partido Liberal) dice que AA está equivocado, porque pertenece al Partido Progresista y todos los miembros de ese partido son unos comunistas trasnochados AA responde que BA miente en sus acusaciones porque es un paranoico anticomunista, como todos los miembros del partido Liberal.

a.4.12 Sofisma "ad ignorantiam" (argumento de la ignorancia ajena):

Una modalidad del “argumento extraño a la cuestión” ocurre cuando se pretende dar por probada una tesis a partir del hecho de que no se ha podido probar la tesis contraria. O cuando se pretende que el interlocutor acepte como válida nuestra tesis en virtud de que él no ha podido comprobar la suya.

Ej: Nadie ha demostrado que no existan los seres extraterrestres. Por lo tanto, hay vida en otros planetas.

B. Falacias de procedimiento

Constituyen fallas en la construcción del razonamiento, se hacen con el ánimo de engañar o de convencer a una contraparte respecto de un argumento.

b.1 Sofismas de deducción:

b.1.1 En inferencias inmediatas:

Al Realizar una conversión ilegítima:

Todos los marxistas son ateos.

Luego, todos los ateos son marxistas.

En la realidad pueden existir marxistas que no sean ateos, o ateos que no sean marxistas, sino anarquistas, librepensadores, pragmáticos, etc.

Tomar un juicio contrario como contradictorio:

Ejemplo: la siguiente afirmación "Todos los políticos son honestos" es falsa.

Luego entonces, todos los políticos son deshonestos.

De acuerdo con las reglas de la construcción de juicios, no puede haber dos juicios contrarios que sean verdaderos al mismo tiempo, es decir, sólo una de las siguientes proposiciones es verdadera:

“Todos los políticos son honestos”. “Todos los políticos son deshonestos”

⁶³ Cf. PIZARRO, op.cit. p 56

Sin embargo, el fallo en esta argumentación se debe a que estamos en presencia de proposiciones que no conllevan una verdad incontrovertible, tanto puede haber políticos honestos como deshonestos (ambas serían falsas).

b.1.2 En inferencias mediatas:

La falacia por afirmación del consecuente:

Si ha llovido, entonces la tierra está mojada. La tierra está mojada. Ha llovido.

No necesariamente si esta mojada el agua debe significar que ha llovido, el agua puede estar mojada por razón distinta.

La falacia por negación del antecedente:

Una variante de la anterior: Si ha llovido, entonces la tierra está mojada. No ha llovido. La tierra no está mojada. De similar forma, puede ser que la tierra esté mojada y que no haya llovido.

b.2 Sofismas de inducción

Es fácil incurrir en estos sofismas en el ámbito de la investigación, en particular cuando se tratan de establecer relaciones entre dos fenómenos.

b.2.1 Sofisma de falsa generalización:

Se parte de la afirmación de que una propiedad es poseída por varios individuos de un conjunto, y a partir de allí se concluye que todos los elementos de ese conjunto poseen tal propiedad, cuando en realidad no puede tenerse esa certeza sin poseer la información acerca de los grupos restantes.

Uno de los errores más frecuentes en el pensamiento cotidiano es la falsa generalización, por ejemplo, una mujer que tiene una mala experiencia afectiva con un hombre, y posteriormente se entera que éste era de signo "sagitario", y en una segunda mala experiencia afectiva da la casualidad que el susodicho también es también de signo "sagitario", puede concluir que "todos los sagitarios son iguales".

b.2.2 falacia "de accidente":

Es una forma muy común de sofisma de falsa generalización. Consiste en confundir lo que es accidental con aquello que es esencial, o también lo que es verdadero relativamente con aquello que es verdadero absolutamente.

Ejemplo: La técnica pedagógica "T" ha sido exitosa en tal experiencia de enseñanza en la historia.

La técnica pedagógica "T" ha sido exitosa en tal otra experiencia de enseñanza de la historia.

Las técnicas pedagógicas que son exitosas deben adoptarse.

La técnica pedagógica "T" es la que debe adoptarse para la enseñanza de la historia.

Se puede considerar como una variante de la falacia de falsa generalización, puesto que se adopta como verdadera una proposición que no ha sido suficientemente comprobada o que accidentalmente resultó verdadera en determinadas circunstancias.

b.2.3 Sofisma de analogía:

A partir del dato de que dos cosas coinciden en algunos aspectos comprobados, se concluye que cierto aspecto comprobado en sólo una de ellas, también se da seguramente en la otra.

Esta clase de razonamiento se denomina "razonamiento por analogía" y es válido cuando la conclusión se postula como probable; pero si se pretende como cierta, tenemos un sofisma.

Ejemplo: Marte tiene un movimiento de rotación sobre su eje, como la Tierra.

Marte tiene atmósfera, como la Tierra.

Marte tiene agua en su superficie, como la Tierra.

Marte tiene estaciones, como la Tierra.
Marte tiene seres vivos, como la Tierra.

b.2.4 Sofisma de falsa causa:

Este sofisma se produce cuando de la anterioridad de un suceso con respecto a otro se concluye que el suceso primero es la causa del otro, o cuando de la mera coincidencia temporal de dos hechos, se concluye que uno de ellos es la causa del otro.

Ej: "Dado que coincidieron en Francia una época de continuo aumento de la criminalidad juvenil con la época en que la educación primaria se extendió a todo el pueblo, se concluyó que la educación primaria había sido causa del aumento de la delincuencia juvenil.

C. Sofismas retóricos

Tienen el propósito de "ganar" una discusión, para ello apelan a la simpatía con el auditorio, no recaen sobre la materia de controversia.

c.1 Falacia "ad populum"

Estos son argumentos están dirigidos al pueblo, buscan ganar el consenso popular a favor o en contra de cierta conclusión - que no está sustentada en pruebas valederas - por medio de la exaltación de los sentimientos que predominan en esa multitud.

Fina Pizarro señala "las casa comerciales anuncian sus productos en los distintos medios de información no con la intención de informarnos de su existencia (o de sus bondades reales), sino de persuadirnos para que los compremos. Para ello se buscan varios recursos que vienen a clasificarse como argumentos "ad populum", porque todos ellos asocian los productos a personas, lugares y cosas con los que se supone que nos identificamos ...".

c.2 Falacia "ad misericordiam":

Se considera como una especie del anterior, en éste se apela al sentimiento de misericordia. Esta falacia es común en la oratoria forense, cuando en vez de argumentarse acerca de la inocencia del reo, el abogado defensor busca provocar sentimiento de lástima de los jueces, de los jurados o del público.

Muchos anuncios publicitarios, en particular aquellos que buscan recaudar fondos para determinadas causas, en lugar de explicar los motivos de la campaña y el uso que se hará de lo recolectado, utilizan imágenes muy emotivas sobre las personas que serán los beneficiarios de la campaña.

c.3 Sofisma "ad odium":

En esta falacia se trata de explotar el odio del oyente hacia una persona o cosa.

"No debes votar por el candidato CC porque es judío, y los judíos son los causantes de la crisis económica"

c.4 Sofisma "ad iram":

Se aprovecha la ira que el receptor siente hacia alguien. Así, por ejemplo, la ira que provoca en el hombre honesto la conducta del delincuente, suele aprovecharse para persuadirlo de que los delincuentes capturados no merecen ninguna garantía.

Suelen confundirse ambos tipos de falacias, se distinguen en el tiempo, la "ad odium" deriva de un sentimiento mediato, que está latente en un grupo social; mientras que la ira, es un sentimiento inmediato y explosivo, provocado por una circunstancia presente.

c.5 Sofisma "ad delectationem" (del deleite o del placer):

Esta falacia se aprovecha del goce que procuran a la sensibilidad ciertos objetos, palabras o hechos. Como ejemplo, un aviso comercial:

"Los comprimidos M-2 son excelentes para calmar la acidez estomacal: para saberlo basta comprobar su delicado sabor, en sus tres variedades: menta, etc..."

No hay relación entre el producto y el mensaje, éste debería de argumentar en favor de las virtudes curativos del producto y no sobre el sabor del mismo.

c.6 Sofismas "del fulgor":

Dentro de los sofismas "ad delectationem" podemos ubicar una variante que se denomina "sofisma del fulgor", en éste se usan palabras que producen deleite porque son resonantes o fascinantes. Así por ejemplo, en el discurso que se emite para apoyar un proyecto económico se habla de la "grandeza de la Nación".

c.7 Sofisma "ad concupiscentiam" (del deseo):

Se recurre a este sofisma cuando se aprovechan o despiertan apetitos sensuales o ambiciones materiales (de dinero, poder, etc.).

Esto aparece a menudo en publicidad de muchas clases de productos, en los cuales se apela al extendido deseo de tener un automóvil, vacaciones exquisitas, una mujer bella, etc. Donde el aparente razonamiento implícito sería del siguiente orden:

“quien conduce (posee) el carro “x” tiene éxito con las mujeres

¿quieres tener éxito con las mujeres?

¡conduce el carro “x”!

c.8 Sofisma "ad verecundiam":

Se explota el sentimiento de respeto que se guarda hacia una persona o hacia una cosa que es venerable o digna. Por ejemplo, cuando después de afirmar una proposición como verdadera, se añade: "... y así lo piensa XX" (XX puede ser un escritor famoso, un científico prestigiado, etc.).

A diferencia de una argumentación apoyada en una figura de autoridad, que lo es en la materia en la que se argumenta, en esta falacia, la figura de autoridad no es especialista en la materia, por ejemplo, cuando se quiere apoyar una campaña publicitaria de una navaja de afeitar en un tenista famoso, la opinión de dicho tenista no podría sustentarse como “especializada”, a menos que en sus ratos de ocio el tenista se dedique a afeitar barbas.

c.9 Sofisma "ad superbiam":

Se apela al orgullo, por ejemplo, cuando se alaba al país del otro, o a su profesión, o a sus cualidades - reales o inexistentes -, etc.

c.10 Sofisma "ad invidiam":

También suele ser eficaz la persuasión cuando se recurre al sentimiento de envidia, es decir, a la tristeza que algunos sienten por el bien ajeno. Es muy socorrida esta falacia en las consignas de manifestantes, por ejemplo: “Vivienda primero para el hijo del obrero”

c.11 Sofisma "ad metum" (argumento que recurre al miedo):

Estos son los usuales sofismas de peligro, tan empleados en los parlamentos y asambleas. Se despierta el temor de una guerra, o de perder una ayuda económica extranjera, o de perder la estabilidad monetaria, o de perjudicar las relaciones exteriores del país, etc., si no se adopta una medida determinada. “Si no se aprueba la reforma hacendaria tal y como está propuesta, seguramente tendremos que recortar el presupuesto para gastos sociales”

c.12 Recurso a la mofa:

Mediante una oportuna observación o réplica burlona se hace caer el ridículo sobre el adversario o sobre una afirmación suya. Suele utilizarse por quienes quieren refutar a otro pero carecen de todo argumento. Es un recurso muy utilizado en las campañas políticas. En un estudio sobre las características de las campañas políticas en los EUA se mencionaba que la mayoría de ellas no recaen sobre las plataformas políticas de los candidatos, sino que son una guerra de imágenes y de ataque a la imagen pública del contrincante.

c.13 Argumento "ad baculum":

Consiste en la apelación a la amenaza de la fuerza para convencer o persuadir respecto de una posición o de una idea. Algunos autores la incluyen como parte de los argumentos, pero no lo es pues no busca convencer ni persuadir, sino que es lisa y llanamente una amenaza más o menos disimulada de hacer uso de la fuerza en el caso de que el receptor no realice lo que se le pide o acepte una idea.

Ejemplo: "No es conveniente para el futuro de su periódico que usted publique eso... si quiere seguir gozando del crédito de nuestros bancos amigos"

La conclusión en este apartado es que:

El hombre es racional excepto si utiliza falacias y sofismas.

Lo cual puede interpretarse también así:

El hombre no es racional cuando hace uso, consciente o inconscientemente, de falacias en sus procesos de argumentación.

En sentido contrario, si el ser humano quiere comportarse de manera racional no debe hacer uso de falacias.

Haciendo una paráfrasis de la razón central de Platón para conformar la Academia: el propósito de la educación formal debería ser apoyar el conocimiento y el uso de la forma correcta de argumentación, conocer y eludir (conocer para eludir) el uso de los paralogismos con la finalidad de aumentar la proporción de diálogos racionales en las sociedades contemporáneas y la solución pacífica de los conflictos.

2.8 La teoría de los "túneles de la mente"

Massimo Piattelli Palmarini, pretende encontrar que es lo que se esconde detrás de nuestros errores, para ello menciona la existencia o de un inconsciente, pero no es el inconsciente explorado por el psicoanálisis, el cual afecta a la esfera emotiva, sino de un inconsciente que afecta sin darnos cuenta, a la esfera cognitiva, es decir al universo de los razonamientos, de los juicios y de la elección entre distintas oportunidades. Señala:

“nuestro material habrá de buscarse en los textos de economía, en las bolsas de valores, en las casas de juego, en los contratos de seguros, en los consejos de administración, en los consultorios médicos, en los mecanismos de manipulación de las opiniones, en las fluctuaciones electorales y en todos los lugares donde se tomen decisiones en situación de incertidumbre.”⁶⁴

Dice que al igual que el inconsciente estudiado por Freud, este es un inconsciente individual que tiene efectos tangibles sobre la colectividad, es un inconsciente cognitivo que a pesar de la diversidad de las culturas, de los elementos y de las tendencias, cada uno de nosotros padece incluso, considera que es una herencia de la evolución de nuestra especie y que muy probablemente fueron “extraordinariamente útiles” en épocas pasadas, ya que pudieron haber salvado a nuestros antepasados de las fieras, pero que en este momento solamente constituyen una carga.⁶⁵

La teoría de Piattelli la podemos ubicar dentro de las críticas que se han hecho en la época contemporánea a la racionalidad, empieza por criticar la idea de que sea nuestra

⁶⁴ PIATTELLI PALMARINI, Massimo, Los túneles de la mente, trad. María Pons, Grijalbo Mondadori, Barcelona, 1995, p 17

⁶⁵ Ibidem p 18.

razón la que gobierne territorios cada vez más amplios, sustituyendo los de la tiranía de una mal entendida espontaneidad instintiva.

El autor pretende haber comprobado la existencia de ése inconsciente cognitivo al comprobar lo que él denomina “los túneles de la mente”. Se ha descubierto que, a base de intenciones espontáneas bastante anómalas y adoptando a menudo inconscientemente, reglas no sólo distinta de, sin compatibles con, las reglas de la racionalidad, todos nosotros desembocamos en auténticos y fáciles “atajos” de la mente. “por regla general, encontró un atajo es algo bueno, pero en este caso los atajos son inaccesibles a la corrección, y nos conducen a destinos completamente distintos de los que pretendíamos alcanzar.”⁶⁶

Dice el autor que la experiencia subjetiva del que recorre uno de estos atajos no es la duda frente un problema, sino que, la experiencia subjetiva es la de estar seguros, la de saber exactamente cuál es la respuesta. En muchos casos, ni siquiera entendemos que hay algo irracional en nuestras elecciones y juicios, creímos que nuestra respuesta es obvia, “natural” y “exacta”, de tal manera que no podríamos incluir que puede estar equivocada.

Piattelli menciona varios ejemplos para ilustrar su teoría, e incluso elabora diversas teorías dentro de la misma, por ejemplo: la escala de preferencias anómalas.

Para explicarle recurre al estudio que se llevó a cabo en Francia respecto de cuáles son los factores subjetivos que contribuyen a la felicidad. El sondeo de opinión se llevó a cabo en una muestra estadística representativa de toda la población, por una entidad habilitada oficialmente para llevar a cabo ese tipo de sondeos. En los resultados el factor dinero se situaba en un nivel bajo dentro de la jerarquía y el factor más importante de la felicidad se identificaba con expresión de “otra persona”. La segunda respuesta más frecuente era “la plena realización de las propias capacidades” y en el último lugar de la jerarquía aparecían expresión “tener buena salud”. En el texto del cuestionario se aceptaban también una serie de cuestiones sobre factores que causaban la infelicidad. Lo resaltante es que en primer lugar de las causas de intensidad se encontraba “no tener salud”.⁶⁷

Este hecho en apariencia, no resultaba muy relevante ni siquiera para los articulistas que dieron a conocer los datos del sondeo y describían este proceso mental irracional como “inversión de las preferencias”.

Piattelli menciona también las “ilusiones cognitivas”, las cuales se asemejan a las ilusiones ópticas cuyo ejemplo más notable es el arco del estado de Missouri, en cuál tiene la misma altura que su ancho; sin embargo, parece que es mucho más alto que ancho.⁶⁸

Las ilusiones cognitivas no son irracionales, ni caprichosas, simplemente son constatables y según Piattelli están relacionadas con las “heurísticas”, denominación que le dan algunos autores a las estrategias específicas que se utilizan para abordar problemas específicos.

Para ilustrar esta ilusión cognitivo el autor menciona el caso de la percepción de un objeto pequeño como más pesado que uno voluminoso, específicamente, un kilo de plumas peso lo mismo que un kilo de plomo, sin embargo, al ser pesados ambos por una misma persona de manera sucesiva y sin saber que el peso es igual, la persona suele atribuir mayor peso al plomo.

⁶⁶ Ibidem p 21.

⁶⁷ Cf Ibidem pp 21-22.

⁶⁸ Ibidem p 29.

Piattelli menciona el término en inglés de “Bias” de uso frecuente entre los especialistas de ciencias cognitivas en la literatura inglesa y que él traduce libremente como “túneles de la mente”, aunque el sentido en inglés es más complejo, puesto que involucra la idea de “mezcla de prejuicio, parcialidad de criterio, inclinación algo perversa y propensión a ser injustos sin querer”⁶⁹. Con un mismo término se abarca diferentes “anteojeras” mentales que nos ponemos cuando miramos con el ojo de la mente. Abunda Piattelli:

“(cuando) nuestras heurísticas espontáneas, tratándose de determinados problemas y juicios <empujan> siempre en el mismo sentido, cuando todos somos inducidos a equivocarnos del mismo modo, aparece en nosotros un bias . nuestra mente penetra a pesar suyo en un tunel del razonamiento.”⁷⁰

Finalmente, otro de los ejemplos que cita Piattelli es de Amos Tversky y Daniel Kahneman: el del bias de “reparto mental de las partidas-gasto” (o *mental budget allocation*), en el cual la percepción de un mismo hecho cambia debido a las circunstancias que lo rodean:

“Se da una representación teatral, a la que el señor Rossi tiene mucho interés en asistir. La entrada cuesta 100 mil liras... Rossi compra las entradas.

a) Rossi compra las entradas con mucha anticipación, pero una semana más tarde se da cuenta que las ha extraviado.

b) El día antes de ir a comprar las entradas Rossi se da cuenta de que, debido a un error contable, en su cuenta de banco hay 200 mil liras de menos.

¿En cual de los dos casos es más probable que Rossi compre las entradas? (...) un buen número de personas respondería que es más probable que Rossi compre las entradas en el caso b).⁷¹

Señala Piattelli que no hay racionalidad en esa elección, puesto que en ambos casos, Rossi ha tenido una pérdida de 200 mil liras, da igual su elección.

Lo complejo de la teoría de los túneles de la mente, deriva de su variedad, de su sentido fenoménico y de la dificultad o laboriosidad de sus demostraciones, que en ocasiones dejan un sabor de incertidumbre, pues parecería que algunos de los supuestos “túneles” se podrían explicar desde otras orientaciones de la psicología, por ejemplo, desde el constructivismo o desde el enfoque de la terapia racional emotiva.

Por ejemplo, en el caso de la ilusión del arco de Missouri, el autor explica que la percepción de que mide más en su altura que de ancho tiene que ver con el camino que siguen nuestros ojos al ver la figura, la cual, por otra parte, se estiliza hacia “arriba”, ello nos transmite la sensación de que es más alta que ancha. En el caso de la “inversión de preferencias” no hay una explicación muy clara, sino solamente relativa falta correspondencia entre las escalas para “medir” la felicidad y la infelicidad, las cuales en teoría deberían tener una perfecta correspondencia, aunque ello no opere en la realidad; finalmente, en el caso de la “medición a ojo” del peso de diferentes objetos que finalmente pesan un kilo, la explicación deriva de que nuestro cuerpo no está diseñado para distinguir entre pesos que son relativamente similares (la diferencia de medio kilo o incluso de un kilo no es fácilmente percibida), el esfuerzo muscular es parecido.

⁶⁹ Ibidem p 34.

⁷⁰ Idem.

⁷¹ Ibidem p 36.

Lo notable del último ejemplo es que constantemente tratamos e emitir juicios en la vida cotidiana relacionado con medidas y para ello no empleamos los instrumentos adecuados, sino simplemente “nuestra percepción”, la cual tiende a errar burdamente.

La conclusión del inciso sería, si el individuo incurre en “túneles del pensamiento” durante los procesos cognitivos, luego entonces, ese producto del razonamiento es menos racional.

2.9 Relativismo y la crisis de la epistemología

Para Alan Sokal una gran parte del escepticismo contemporáneo pretende encontrar argumentos en los trabajos de filósofos como Quine, Kuhn o Feyerabend, quienes han cuestionado la epistemología de la primera mitad del siglo veinte, señaló el propio doctor en efecto es a epistemología se encuentra en una crisis evidente, la cual puede encontrar su origen en el pensamiento de Karl Popper, un filósofo que sin ser relativista generó una profunda relación en su contra y lo que es peor, “lo cierto es que una gran parte de nuestros problemas (en la epistemología) tienen su origen en determinados ambigüedades o inexactitudes contenidas en la lógica de investigación científica de Popper.

“Las ideas básicas de Popper son muy conocidas. Busca un antes que nada, un criterio de demarcación entre las ideas científicas y las no científicas, y cree poder encontrarlo en la noción de falsabilidad: para que una teoría sea científica, tiene que hacer predicciones que, en principio pueden ser falsas en el mundo real.”⁷²

En tal sentido para Popper, la astrología y el psicoanálisis no tienen el rasgo de científicos en tanto evitan tener que someterse a esa prueba, no hacen predicciones precisas o dan a sus enunciados un carácter ad hoc para poder encajar los resultados empíricos cuando éstos contradicen la teoría. Si una teoría es falsable es científica y si es científica se puede someter a pruebas de falsación:

“en es decir, que se puede comparar las predicciones empíricas de la teoría con observaciones fue experimentos, y si estos últimos contradicen aquellas, se puede concluir que la teoría es falsa y debe ser descartada. El énfasis en la falsación (en lugar de la verificación) pone de manifiesto una asimetría crucial: nunca se puede probar que una teoría es verdadera, puesto que, en términos generales, formula una infinidad de predicciones empíricas, de las que sólo se puede someter a prueba un subconjunto finito; no obstante, si es posible demostrar que una teoría es falsa, puesto que, para ello, basta una sola observación confiable que la contradiga.”⁷³

Sokal opina que la tesis popperiana sería incluso útil si se le considera en término muy general, pero si se le trata de seguir al pie de la letra, en sentido estricto, ofrece un espejismo: es cierto que la verificación ofrece graves dificultades e incertidumbres y en contrapartida, la falsación ofrecería una certidumbre mayor, al exigir solamente la demostración de que la teoría en comento o sujeta a su proceso NO es falsa. Sin embargo esto no es así aplicando de manera más rígida el pensamiento de Popper, quien llega a ser un rabioso Humeano, señala Sokal: “al abandonar la verificación, se paga un precio demasiado elevado; y además, no se tiene lo que sería prometido, porque la falsación es mucho menos segura lo que parecía.”⁷⁴

⁷² Sokal op cit p 73.

⁷³ Ibidem p 74.

⁷⁴ Idem.

Una dificultad se refiere al estatuto de la inducción científica, cuando una teoría supera con éxito una prueba de falsación, el científico de turno considerará que está parcialmente confirmada y le concederá no mayor verosimilitud (el autor utiliza también el término “probabilidad subjetiva”); sin embargo en el esquema de Popper, no se puede hablar de “confirmación” de una teoría, y ni siquiera de “probabilidad”.

Reitera Sokal, si se toma al pie de la letra la teoría podremos estar seguros de que algunas de las teorías científicas son falsas, pero jamás podremos saber si son verdaderas o aunque sea probables. Esto es perceptible, siguiendo el pensamiento de Sokal, a partir de que se analiza la postura de Popper respecto del papel de la inducción, preocupación que retoma Popper de Hume:

“¿Está racionalmente justificado razonar partiendo de casos con los que ya hemos experimentado para llegar a otros casos en los que carecemos de la menor experiencia? La respuesta de Hume es: no, no está injustificado. En mi opinión, la respuesta de Hume es correcta.”⁷⁵

Este procedimiento que es criticado por Popper apta se denomina inducción y al respecto señala Sokal: “evidentemente, toda inducción es un inferencia de lo observado a lo no observado, y ninguna inferencia de este tipo puede ser justificada utilizando, exclusivamente, la lógica deductiva. Pero, si se tomaron en serio este argumento, es decir si la racionalidad se limitara sólo a la lógica deductiva, esto implicaría también la no existencia de buenas razones para creer que el Sol va a salir mañana, y sin embargo no hay nadie que considere realmente la posibilidad de que no salga.”⁷⁶

Las objeciones que plantea Sokal al pensamiento de Popper se pueden agrupar en dos grandes rubros; de índole práctico y en relación con la aceptación de las teorías científicas.

En el primer caso y desde el punto de vista de la ciencia a solución planteada por Popper no resulta satisfactoria, puesto que una de las funciones más cortantes de la ciencia consiste en llevar a cabo predicciones en las que otros, por ejemplo los que aplican los conocimientos teóricos a situaciones prácticas, tales como los médicos los ingenieros, puedan fundamentar sus propias actividades, y en cierto modo, la mayor parte de las predicciones que llevan a cabo dichos profesionistas se basan en la inducción.

El segundo caso, la historia de la ciencia nos enseña que lo que realmente conduce a la aceptación de una teoría científica, sobre sus éxitos, los cuales no solamente se reducen a aplicaciones prácticas, sino también con llevan una fuerte dosis de predicciones exitosas. Desde la teoría de Popper no se podría entender de qué manera una teoría, a la cual se le impide la posibilidad de llevar a cabo predicciones, puesto que éstas entran en el terreno de la inducción, pueda tener probabilidad de probar su utilidad, no solamente en el medio de los científicos, sino también dentro de la percepción social.

Una dificultad muy importante que de acuerdo con Sokal tienen pensamientos de Popper, es del orden epistemológico, y radica muy especialmente en la posibilidad (imposibilidad) de falsar todas las proposiciones científicas de una teoría, o al menos, la mayoría de hasta las proposiciones que se pueden derivar de dicha teoría. El ejemplo planteado por Sokal es muy elaborado y remitimos para ello al texto original.⁷⁷

⁷⁵ Popper (“Replay to my critics” pp 1018-1019) cit por Sokal p 75

⁷⁶ Sokal p 75.

⁷⁷ Sokal menciona al menos dos ejemplos, el primero de ellos relacionado con las leyes de la mecánica de Newton: la ley del movimiento, según la cual la fuerza es igual a la masa multiplicada por la aceleración, y la ley de la gravitación universal, que postula que la fuerza de reacción entre los cuerpos es directamente

En concreto la objeción de Sokal señala “las proposiciones científicas no se pueden falsar una por una, puesto que para deducir de ellas cualquier proposición empírica, hay que elaborar innumerables hipótesis auxiliares, aunque sólo sea sobre el funcionamiento de los aparatos de medición, hipótesis que, por otro lado, muchas veces están implícitas.”⁷⁸

De esta manera, si nosotros tomamos al pie de la letra el pensamiento de Popper y tratamos simplemente de falsar las teorías científicas, no estamos tomando en cuenta la dimensión de la ciencia, la cual no se puede reducir a unidades como conceptos o como enunciados, sino que debe considerarse como una totalidad.

Esto es, cuando un experimento falla o contradice una teoría, ya sea en su totalidad hubo algunos de sus proposiciones, los científicos no suelen abandonarla en una primera instancia lo que tratan es plantear todo género de cuestiones: analizan la forma en que se llevó a cabo el experimento, si hubo fallas las hipótesis auxiliares, en el uso de las variables, si los aparatos fueron los adecuados, etc.

Considerar a las teorías de una manera fraccionada, tal y como pretende Popper al separarlas en enunciados que van a ser sometidos a un proceso de falsación, puede conducir a problemas, sobre todo si se aplican en sentido muy estricto los postulados de la misma falsación: muchas de las teorías que exitosamente han sido aplicadas durante mucho tiempo, de pronto podrían ser consideradas como “falsas” al momento de no pasar alguno de los procesos de falsación, por ejemplo, que una predicción determinada no fuera exitosa⁷⁹.

Sokal rescata de la teoría de Popper algunas de sus intuiciones válidas, como el énfasis en la falsación y la falsabilidad, siempre y cuando no se lleven a extremos, por ejemplo, el de rechazar a la inducción.

La reacción en contra de Popper generó en ocasiones mayores problemas que los que trató de combatir, por ejemplo, en el caso del pensamiento de Quine, Feyerabend y Kuhn.

En la descripción muy somera que hace Sokal del relativismo de Quine indica que: “las teorías están subdeterminadas por los hechos” esto implica una versión diferente del escepticismo radical de Hume puesto que implica una gran desconfianza respecto de los procesos de investigación y la validez de los resultados traducidos en teorías científicas, todo a partir de tratar de darle solución a la siguiente pregunta “¿cómo es posible pasar de un conjunto finito de datos a un conjunto potencialmente infinito de aserciones?, planteamiento que se parece al planteamiento humeano de Popper: ¿Está racionalmente justificado razonar partiendo de casos con los que ya hemos experimentado para llegar otros casos en los que carecemos de la menor experiencia?⁸⁰.

proporcional al producto de sus masas e inversamente proporcional al cuadrado de una distancia que lo separa, se pregunta Sokal ¿en qué sentido es falsable esta teoría? En sí mismo no predice mucho: el hecho, muchos movimientos son compatibles con estas leyes e incluso se pueden deducir de ellas construyendo las hipótesis adecuadas sobre la masa de los diferentes cuerpos celestes. Por ejemplo, la célebre reducción de Newton de las leyes del movimiento planetario de Kepler requiere algunas hipótesis auxiliares y lógicamente independientes de las leyes de la mecánica newtoniana. La más importante, entre todas ellas, es la que afirma el más otros planetas es pequeña comparada con la masa del Sol, lo que implica que, en una primera aproximación, se puede despreciar a interacción e los planetas entre sí... cf Sokal p 76.

⁷⁸ Sokal p 77

⁷⁹ Sokal indica que en este sentido la teoría de Newton podría considerarse como falsa al no poder predecir de manera exitosa la órbita de Mercurio.

⁸⁰ El ejemplo de Sokal para ilustrar la tesis de Quine es el siguiente: “cualesquiera que sean los hechos, siempre existe el mismo número de sospechosos al término de cualquier investigación policial que en sus

En el caso de las tesis de Kuhn, las cuales también son calificadas por Sokal como “relativistas”, solamente es necesario señalar que el relativismo deriva de la imposibilidad, que de acuerdo con la teoría de Kuhn se tiene de llegar a un conocimiento verdadero, puesto que el conocimiento científico avanza a través de revoluciones científicas que implican la sustitución de paradigmas vigentes pero en crisis, por nuevos paradigmas que ofrecen una nueva explicación. El problema radica en que los paradigmas son “incommensurables”, esto quiere decir que ni siquiera son susceptibles de ser comprados entre sí porque incluso dan respuesta a diferentes cuestionamientos.

Y si los paradigmas son incommensurables, no se habla de verdad o falsedad (o de validez universal de los enunciados o teorías), sino simplemente de explicaciones desde diferentes ángulos.

Para efectos de la argumentación en el presente capítulo se analizará con Sokal solamente el caso de Paul K. Feyerabend, quien a sí mismo se describe como un “anarquista del método”, dice Sokal:

“Al leer a Feyerabend, el principal problema consiste en saber cuando hay que tomarlo en serio. Por un lado, frecuentemente se la ha considerado como una especie de bufón de la corte de la filosofía de la ciencia, papel que parece desempeñar con cierto placer. a veces el mismo insiste en que sus palabras no se deben interpretar literalmente. Por otro lado, sus escritos rebosan referencias a trabajos especializados de historia y filosofía de la ciencia...”⁸¹

Similar percepción tiene Ruy Pérez Tamayo cuando se refiere a Feyerabend, de quien dice que tiene una personalidad cautivadora y a quien no duda de calificar de “figura peligrosa”, considera que su obra es lectura obligada para los filósofos de la ciencia y que interesa de él, sobre todo el contexto en el cual se forma profesionalmente, hecho que marca su trayectoria posterior: alemán que estudió en la segunda posguerra, se ha preocupado siempre por la influencia de la sociedad en el discurso científico, “en el análisis de los factores que pueden contribuir a limitar las libertades del individuo y de la sociedad”.⁸²

No se puede pasar por alto totalmente a toda la teoría de Feyerabend, Sokal señala que está de acuerdo respecto de calificar como utópica y perniciosa la idea de que la ciencia se puede y se debe organizar a partir de reglas fijas y universales; sin embargo, donde ya no está de acuerdo con Feyerabend es cuando señala que la única regla válida en la investigación científica es que **todo** se vale⁸³, lo cual considera como una conclusión falsa.

En su argumento, Sokal establece la analogía que existen muchos métodos en la investigación policial, pero ello no quiere decir que todos sean válidos: desde las más refinadas técnicas de investigación criminalística hasta la pruebas del fuego o el juicio de Dios. Lo mismo se puede aplicar a la reflexión de Feyerabend sobre el método. El propio pensamiento de Feyerabend es inconsistente, por ejemplo, cita Sokal de Feyerabend:

inicios”, lo cual constituye un absurdo en la consideración de Sokal. Un ejemplo más “técnico” es: “dado un número finito de puntos, ¿existe una sola curva que pase por todos ellos? evidentemente, la respuesta es negativa: existe una infinidad de curvas que pasan por cualquier determinado número finito de puntos. De la misma forma, siempre hay un gran número, incluso infinito de teorías, compatibles con los hechos, cualesquiera que éstos sean y cualquiera que sea su número.” Cf Sokal p 81.

⁸¹ Sokal p 89.

⁸² Cf PÉREZ TAMAYO, Ruy. *¿Existe el método científico? Historia y realidad*, FCE-El Colegio Nacional, México, 1990, p. 186

⁸³ Sokal p 90.

“Un anarquista ingenuo dice que: a) tanto las reglas absolutas como las reglas que dependen del contexto tienen sus límites, de lo que infiere que: b) todas las reglas y todos los criterios carecen de valor y hay que abandonarlos. La mayoría de los críticos me toman por un anarquista ingenuo en el sentido que acabo de mencionar [...] Pero aunque estoy de acuerdo con a), no lo estoy con b). Lo que pretendo decir es que todas las reglas tienen sus propios límites y que la racionalidad global no existe. Nada más lejos de mi intención que pretender avanzar sin reglas ni criterios”⁸⁴

Sin embargo a pesar de ello, de acuerdo con Sokal, en ocasiones Feyerabend recurre a sugerencias extrañas, por ejemplo, la idea de importar desde el exterior de la ciencia, por ejemplo desde la religión, la mitología o las divagaciones de locos un nuevo sistema conceptual que nos permite ver “desde afuera” a los conceptos científicos, o “idear un nuevo sistema conceptual, una nueva teoría que entre en conflicto con los resultados mejor establecidos por la observación y confunda los principios teóricos más plausibles”⁸⁵ con el objeto de “salir del círculo” creado en la actualidad por los mecanismos de la ciencia.

Por una parte indica que no se puede avanzar en la ciencia sin criterios o reglas y por la otra, hace sugerencias irracionales para romper el círculo de la investigación científica.

Sokal señala que si distinguimos entre el contexto de descubrimiento y el de justificación, se podrían haber utilizado las tesis de Feyerabend, puesto que en el proceso de descubrimiento se pueden usar los más variados recursos para lograr el objetivo (enumera entre los diversos métodos a la deducción, inducción, analogía, intuición e incluso la alucinación, ésta específicamente empleada por Kekule al momento de conjeturar correctamente la estructura del benceno); sin embargo, ya en el proceso de justificación de las teorías éste “se debe efectuar racionalmente, aunque esta racionalidad no se pueda codificar de una manera definitiva”⁸⁶

El problema radica en que Feyerabend niega la diferencia entre los dos contextos, de tal manera que el TODO se vale se aplica de manera irrestricta en los dos contextos.

Finaliza la crítica al anarquismo metodológico de Feyerabend así:

“Su relativismo metodológico es tan radical que, tomando literalmente, se autorrefuta. Sin un mínimo de método –racional–, es imposible aportar siquiera una “presentación meramente histórica de los hechos”. Paradójicamente, lo que impresiona en los escritos de Feyerabend es el carácter general y abstracto de sus proposiciones. Sus argumentos muestran, como máximo, que la ciencia no avanza siguiendo un método bien definido, algo con lo que estamos básicamente de acuerdo. Pero no explica nunca en qué sentido son falsas [por ejemplo] la teoría atómica o la teoría de la evolución...”⁸⁷

El relativismo de Feyerabend se manifiesta como una desconfianza en la forma en que los científicos obtienen conocimientos verdaderos, ante la pretensión de que hacen gala de seguir un método riguroso que garantiza la validez del conocimiento, Feyerabend remarca la aparente anarquía con la cual logran los descubrimientos y describe como un

⁸⁴ Feyerabend, Paul. *Contra el método*, p 231 apud SOKAL p 90.

⁸⁵ Cf Sokal p 91.

⁸⁶ He aquí uno de los planteamientos para el modelo educativo propuesto: hacer conciente a los alumnos de que el trabajo científico opera desde dos logicidades muy diferentes: durante el proceso de descubrimiento se pueden utilizar varios métodos y recursos, incluyendo a la denostada “intuición”; el TODO se vale de Feyerabend puede ser correcto si y sólo si, durante el proceso de justificación de la teoría recién descubierta se trata de emplear una logicidad que llegue a ser “racionalidad crítica o científica”.

⁸⁷ Sokal p 93.

“mito” el conocimiento a través del método científico: si los científicos no usan el método tal y como lo anuncian, luego entonces el conocimiento obtenido por ellos no puede ser válido (o “no tan válido” como lo anuncian).

Sin embargo, el análisis de Sokal se queda relativamente corto (en su exposición del relativismo de Feyerabend) si no se incluye, al menos brevemente lo que dicho autor señala en su texto de “Cómo defender a la sociedad contra la ciencia”.

En este ensayo coloca a la ciencia al lado de las ideologías y al igual que ellas, “no hay que tomarlas demasiado en serio”, sino simplemente leerse como cuentos de hadas que tienen cosas interesantes pero también mentiras “perversas”⁸⁸

Para Feyerabend (en el ensayo citado) la ciencia ha jugado un doble papel en la historia del pensamiento, durante la ilustración ayudó para que el hombre se liberara de la tiranía impuesta por las creencias religiosas, ayudó a cuestionar el pensamiento desarrollado en el contexto de la religión que no permitía la discusión de los postulados originados en su seno, es decir, durante los siglos XVII y XVIII fue un instrumento de liberación e ilustración, sin embargo, en la actualidad dista de tener esa función:

“Por ejemplo, considérese la función que la ciencia desempeña hoy en la educación. Se enseñan “hechos” científicos a muy tierna edad y en la misma forma que los “hechos” religiosos se enseñaban hace sólo un siglo. No hace ningún intento por despertar las capacidades críticas del alumno para que pueda ver las cosas en perspectiva. En las universidades, la situación es peor, pues allí el adoctrinamiento se lleva a cabo de manera más sistemática.”⁸⁹

Señala Feyerabend que la ciencia critica a la sociedad, a la propia religión pero es incapaz de lanzar una mirada crítica sobre sí misma y se ha vuelto tan opresiva como las ideologías contra las cuales tuvo que luchar.

La forma en que los científicos, según Feyerabend, tratan de justificar la rigidez de la ciencia se relaciona con la naturaleza de los conocimientos obtenidos por la ciencia, los cuales son “verdaderos” y en pos de la verdad se justifica que la ciencia sea rígida. Agrega que la vida humana es guiada por muchas ideas, entre ellos la verdad, la libertad y la independencia mental y “si la Verdad, como la conciben algunos ideólogos, entra en conflicto con la libertad, entonces tenemos una opción. Podemos abandonar la libertad.”⁹⁰ Al menos eso es lo que se sugiere desde algunos ámbitos de la ciencia.

Señala Feyerabend:

“Mi crítica a la ciencia moderna es que inhibe la libertad de pensamiento. Si la razón es que ha encontrado la verdad, entonces yo diría que hay cosas mejores que primero encontrar, y después seguir a semejante monstruo [...] existe un argumento más explícito para defender la posición excepcional que la ciencia ocupa hoy en la sociedad. Concentrado, el argumento dice i) que la ciencia ha encontrado finalmente el método correcto para lograr resultados y ii) que hay muchos resultados para probar la excelencia del método.”⁹¹

Después de estas ideas es que arremete Feyerabend en contra del método, considerando que éste no tiene la dimensión que suelen atribuirle los científicos en sus

⁸⁸ Paul Feyerabend “Cómo defender a la sociedad de la ciencia” en HACKING, Ian (comp.). *Revoluciones científicas*, (trad. Juan José Utrilla), Breviarios del FCE, Núm. 409, FCE, México, 1985, p 294.

⁸⁹ Ibidem p 296.

⁹⁰ Ibidem p 297.

⁹¹ Ibidem p 298.

actividades, que no es monolítico y que en realidad, durante el proceso de descubrimiento de nuevos hechos, juega un papel relativamente secundario.

Respecto de la segunda parte del argumento dice Feyerabend:

“El hecho de que la ciencia tenga resultados cuenta en su favor sólo si estos resultados fueron logrados exclusivamente por la ciencia y sin ayuda exterior. Una ojeada a la historia nos muestra que la ciencia casi nunca obtiene resultados de esta manera.”⁹²

Esta objeción tiene como antecedente el ejemplo de las sociedades no occidentales donde sin la ciencia tuvieron una larga vida, relativamente exitosa, por ejemplo las sociedades antiguas de Oriente y del Nuevo Mundo. Asimismo, cuando los científicos tratan de enfatizar el éxito que ha tenido la ciencia en la solución de los problemas contemporáneos, generalmente olvidan el hecho de que esos “éxitos” se obtienen con la intervención de elementos o factores extracientíficos, por ejemplos, los avances de la medicina alópata deben mucho a la medicina tradicional, a la herbolaria a las parteras y a los brujos; en tanto que la mecánica (como parte de la física) debe mucho a los artesanos.

Es decir, los éxitos que se atribuyen los científicos no se dan solos, sino en un contexto más amplio en el cual confluyen diferentes circunstancias y factores que permiten que efectivamente se logre el éxito que es proclamado por la ciencia y los científicos.

Asimismo, respecto de la sistematicidad, señala Feyerabend que muchas de las ideologías que precedieron a la ciencia proceden también de manera sistemática y obtuvieron igualmente éxitos en la lucha contra los problemas de la humanidad.

Concluye Feyerabend con que “la ciencia es tan sólo una más de las ideologías que impulsan a la sociedad y que debe ser tratada como tal”⁹³

Una de las principales tareas entonces de la filosofía de la ciencia debe ser alertar a la sociedad en contra de la ciencia, especialmente de los mitos que se elaboran desde la ciencia acerca de la ciencia, y muy especialmente, los mitos que desde la escuela se difunden acerca de la ciencia.

Si por relativismo consideramos la posición epistemológica que niega la existencia de una verdad absoluta o de un criterio de validez universal que nos permita distinguir a la verdad de la falsedad, el pensamiento de Feyerabend se puede inscribir dentro de esa posición, debido a su desconfianza en la actividad de los científicos y en los resultados obtenidos por la ciencia a partir del uso de un método, y su falta de distinción entre los dos contextos (el de descubrimiento y el de justificación).

2.9.1 El relativismo y la respuesta al problema de la posibilidad del conocimiento

Cerraremos este capítulo con un breve análisis del relativismo desde el punto de vista epistemológico, más allá de las críticas que han hecho algunos filósofos de la ciencia (especialmente Alan Sokal), para determinar si verdaderamente es tan pernicioso asumir una posición relativista o qué otro tipo de opciones –epistemológicas- quedan a los científicos si deciden no ser “relativistas”.

Desde el punto de vista estrictamente epistemológico, el relativismo debe analizarse como una de las soluciones posibles a la pregunta inquiriere acerca de la posibilidad del conocimiento. Para Hessen, la pregunta de ¿es posible conocimiento? Tiene en

⁹² Ibidem p 304.

⁹³ Cf Idem.

epistemología o teoría del conocimiento al menos cinco respuestas: dogmatismo, escepticismo, subjetivismo y relativismo, pragmatismo y criticismo.

El dogmatismo se entiende como aquella posición epistemológica para la cual no existe el problema del conocimiento, ya que da por sentada la posibilidad y la realidad del contacto entre el sujeto y el objeto de conocimiento. “Esta posición se sustentan en una confianza en la razón humana todavía no debilitada por la duda.”⁹⁴

Agrega Hessen:

“Este hecho de que el conocimiento no sea un problema para el dogmatismo, descansa en una noción deficiente de la esencia del conocimiento. El contacto entre el sujeto y el objeto no puede parecer problemático ... Y esto es lo que le sucede al dogmático. No ve que el conocimiento es por esencia una relación entre un sujeto y un objeto.”⁹⁵

Hessen habla de al menos tres tipos de dogmatismos, teórico, ético y religioso. El primero se refiere el conocimiento teórico, la segunda ante los valores y la última al conocimiento religioso. Asimismo señala que el dogmatismo puede considerarse también como una posición del hombre ingenuo, históricamente se puede ubicar en etapa de la filosofía presocrática, cuando los seres humanos confiaban plenamente en las capacidades de la razón humana.

Por su parte el escepticismo constituye el extremo opuesto a la actitud dogmática, niega la posibilidad del contacto entre el sujeto y el objeto. “según el escepticismo, el sujeto no puede aprehender el objeto. El conocimiento, en el sentido de una aprehensión real del objeto, es imposible.”⁹⁶ La consecuencia inmediata consiste en la suspensión del juicio, es decir, dado que no podemos manifestar nuestro puero especto de una proposición, debemos mantenerlos al margen del proceso de juicio.

Hessen señala que mientras el dogmatismo desconoce al sujeto, en el escepticismo no se ve el objeto, se fija exclusivamente en el sujeto, en la función del conocimiento, analiza cómo todo conocimiento está influido por las características del sujeto y de sus órganos de conocimiento y sus circunstancias.

Hay también diversas formas de escepticismo, lo hay absoluto o radical, el cual niega toda posibilidad de conocimiento; mientras que puede haber escepticismos concretos o especiales, por ejemplo el metafísico, que niega la posibilidad de conocer a las entidades metafísicas; o el escepticismo religioso o ético, que solamente niegan la posibilidad de conocer, o de tener un conocimiento “confiable” en algunas de las áreas del pensamiento humano.

El escepticismo no es algo nuevo dentro de la teoría del conocimiento, Hessen lo ubica en el pensamiento filosófico de Pirrón de Elis (360-270 a. C.), quien negaba la posibilidad de conocimiento al no poder existir contacto entre el sujeto y el objeto de conocimiento: “A la conciencia cognoscente le es imposible aprehender su objeto”⁹⁷ Posteriormente este escepticismo derivó en un escepticismo especial denominado “académico”, según el cual es imposible acceder a un conocimiento riguroso.

Concluye Hessen que el escepticismo en su versión radical se anula a sí mismo: “Afirma que el conocimiento es imposible. Pero con esto expresa un conocimiento. En

⁹⁴ HESSEN, Juan. Teoría del conocimiento, p 18.

⁹⁵ Idem.

⁹⁶ Ibidem p 19.

⁹⁷ Idem.

consecuencia considera el conocimiento como posible de hecho y sin embargo afirma simultáneamente que es imposible, incurre, en una contradicción consigo mismo.

Este tipo de escepticismo encierra pues una contradicción absoluta, no así el escepticismo especial, que solamente suspende su juicio respecto de determinadas áreas del conocimiento humano, por ejemplo, el escepticismo metafísico que solamente cierra su conocimiento respecto de las cuestiones que tienen ese carácter.

“El escepticismo metafísico es llamado habitualmente como positivismo. Según esta posición (Augusto Comte), debemos atenernos a lo positivamente dado, a los hechos inmediatos de la experiencia, y guardarnos de toda especulación metafísica.”⁹⁸

Dentro de un mismo rubro considera Hessen al subjetivismo y al relativismo. Si en el escepticismo se niega la posibilidad de la verdad, en el subjetivismo y el relativismo se admite la posibilidad de la verdad, aunque esa verdad tiene una validez limitada.

“El subjetivismo, limita la validez del conocimiento al sujeto que conoce y juzga. Este puede ser. El sujeto individual o el individuo humano, como el sujeto general o género humano. En el primer caso tenemos un subjetivismo individual; en el segundo, uno general.”⁹⁹ En el primer caso, un juicio es solamente válido para el individuo que lo formula, mientras que el subjetivismo general supone que pueden existir verdades supraindividuales pero no que son universalmente válidas.

Específicamente en el caso del subjetivismo general, la validez puede abarcar a toda la especie humana y es también llamado “antropologismo o psicologismo”.

Respecto del relativismo, señala que este menciona que no hay verdad absoluta, ni universalmente válida, que toda verdad es relativa y que tiene una validez limitada:

“Pero mientras en el subjetivismo hace depender el conocimiento humano de factores que residen en el sujeto cognoscente, el relativismo subraya la dependencia de todo conocimiento humano respecto de factores externos (como el medio, el espíritu del tiempo, la pertenencia a un determinado círculo cultural (...))”¹⁰⁰

Los antecedentes del relativismo y del subjetivismo se pueden encontrar en la antigüedad clásica, en el sofismo, especialmente Protágoras con su idea de *homo mensura*, es decir, que el hombre es la medida de todas las cosas. Para Hessen el subjetivismo y el relativismo incurren en una contradicción muy parecida a la del escepticismo:

“El subjetivismo y el relativismo juzgan que no hay ninguna verdad universalmente válida, pero también en eso hay una contradicción. Una verdad que no sea universal representa un “sinsentido”. La validez universal de la verdad está fundada en la esencia de la misma. La verdad significa la concordancia del juicio con la realidad objetiva. Si existe esta concordancia no tiene sentido limitarla a un número determinado de individuos. Si existe, existe para todos.”¹⁰¹

Hessen lo plantea como una situación de dilema: o existe la verdad y el juicio es válido para todos, o no existe la verdad y no es válido para nadie. De lo cual deriva que quien mantenga el concepto de verdad y al mismo tiempo afirme que no hay ninguna verdad universalmente válida se contradice a sí mismo. Señala que en el fondo el relativismo y el subjetivismo son escepticismos¹⁰².

⁹⁸ Idem.

⁹⁹ Idem.

¹⁰⁰ Ibidem pp 21-22.

¹⁰¹ Ibidem p 22.

¹⁰² Cf idem.

Respecto del subjetivismo individual, cuando afirma que la validez del conocimiento se reduce al individuo, en ese enunciado se está postulando una verdad que se pretende universal (es decir: el enunciado “la verdad tiene una validez al sujeto que la postula” es un enunciado que tiene pretensión de validez universal y no solamente individual) y ello constituye una contradicción en sí misma.

“Lo mismo pasa con el relativismo. Cuando el relativista sienta la tesis de que toda verdad es relativa, está convencido de que esta tesis reproduce una situación objetiva y es, por ende, válida para todos los sujetos pensantes.”¹⁰³

El pragmatismo abandona el concepto de verdad en el sentido de concordancia entre el pensamiento y el ser, y lo reemplaza con un nuevo significado de “verdad”, donde ésta equivale a “utilidad”, es decir lo verdadero es lo útil.

El pragmatismo parte de una concepción del ser humano, según la cual éste no es en primer término un ser teórico, sino práctico, un ser de voluntad y de acción. Señala Hessen “el intelecto es dado al hombre, no para investigar y conocer la verdad, sino para poder orientarse en la realidad. El conocimiento humano recibe su valor y su sentido de este destino práctico. Su verdad consiste en la congruencia de los pensamientos de los pensamientos con los fines prácticos del hombre, en que aquéllos resulten prácticos...”¹⁰⁴ la utilidad en el pragmatismo está orientada a su vez en lo que es útil o provechoso para la vida humana y para la vida social.

El pragmatismo es una orientación epistemológica relativamente nueva, fue fundada en el siglo XIX por William James y tiene entre sus seguidores a los filósofos Schiller y a Nietzsche.

El propio Hessen objeta al pragmatismo en el sentido de que no es posible identificar a la verdad con la utilidad: “Basta examinar un poco de cerca el contenido de estos conceptos para ver que ambos tienen un sentido completamente distinto. La experiencia revela también a cada paso que una verdad puede obrar nocivamente...”¹⁰⁵

La objeción más importante que plantea Hessen se refiere a que el pragmatismo no es capaz de ver que la esfera del pensamiento (lo “teórico”) tiene su propia independencia respecto de otras esferas; si bien es cierto que tiene una estrecha relación con la vida humana mismo, no puede ser subsumida dentro de ésta.

Finalmente, Hessen habla del criticismo, como la posición epistemológica que trata de resolver el dilema entre el dogmatismo y el escepticismo o tal y como lo plantea, “resolvería la antítesis en una síntesis”.

El criticismo, dice Hessen, comparte con el dogmatismo la fundamental confianza en la razón humana. El criticismo está convencido de que es posible el conocimiento, de que hay una verdad. Pero mientras esta confianza induce al dogmatismo a aceptar todas las afirmaciones de la razón humana y no reconocer los límites del conocimiento humano, en el criticismo se une a esa confianza, la desconfianza hacia todo tipo de conocimiento determinado, y en esto se acerca al escepticismo; es decir, examina todas las afirmaciones de la razón humana y no acepta nada despreocupadamente, se pregunta por los motivos, su actitud es reflexiva.

¹⁰³ Ibidem p 23.

¹⁰⁴ Idem p 23.

¹⁰⁵ Ibidem p 24.

Para Ferrater Mora el término criticismo tiene al menos tres sentidos, como la teoría del conocimiento en Kant, la tendencia epistemológica que investiga las formas a priori que hacen posible el conocimiento y finalmente como la actitud “que considera la realidad o el mundo, desde un punto de vista crítico, es decir, la actitud según la cual no es posible ni deseable conocer el mundo sin una crítica previa¹⁰⁶ .

Aunque Hessen establece que los antecedentes del criticismo se pueden encontrar desde la Grecia clásica con el pensamiento de Platón, Aristóteles y en los estoicos, es hasta Kant que se puede hablar de criticismo:

“Kant llegó a esta posición después de haber pasado por el dogmatismo y el escepticismo. Estas dos posiciones son, exclusivistas [...] el criticismo supera ambos exclusivismo y consiste en aquel método de filosofar que consiste en investigar las fuentes de las propias afirmaciones y objeciones y las razones en que las mismas descansan, método que da la esperanza de llegar a la certeza.”¹⁰⁷

2.9.2 Consideraciones finales en relación con el relativismo epistemológico

Mencionamos al principio del inciso anterior que se haría un breve repaso de las opciones que tienen los científicos para asumir una posición epistemológica si ha sido tan duramente criticado el relativismo.

Suponiendo que se la mayoría de los pensadores citados en la parte inicial: Kuhn, Quine y Feyerabend pueden exitosamente ser calificados como “relativistas” y se puede objetar su pensamiento a través de las propias herramientas que otorga la epistemología: por ejemplo, demostrar que asumir las diversas posiciones enunciadas constituyen una contradicción lógica (los relativismos se anulan a sí mismos porque sus proposiciones se asumen de manera categórica y se convierten en enunciados que pretenden tener una validez universal), ¿cuál es la opción que queda?

Desde la misma posición de los relativistas, se puede suponer que la idea asumida de manera implícita por el crítico de los relativistas se puede inscribir dentro del dogmatismo. Y muy probablemente de un dogmatismo especial, que no supone la existencia de problemas de conocimiento, dado que él (el científico) ha logrado formular un método que es válido para llevar a cabo la tarea de la investigación.

Si bien es difícil tratar de caracterizar de una manera absoluta a la actividad científica a partir de los modelos epistemológicos enunciados en este capítulo (dogmatismo, escepticismo, relativismo, subjetivismo y criticismo), si se puede elegir uno como modelo que puede orientar a la actividad científica:

El dogmatismo está descartado porque implica que el sujeto cognoscente desconozca los problemas a los cuales puede enfrentarse en el proceso de conocimiento. Una actitud dogmática podría consistir en que el sujeto cognoscente (identificado provisionalmente como alumno) pueda asumir de manera acrítica todos los conocimientos (contenidos en el programa de estudios) que se le están presentando.

Por su parte, el escepticismo radical frena también la posibilidad del conocimiento. Las posiciones asumidas por Feyerabend hacen suponer a Sokal que su pensamiento se puede inscribir dentro del escepticismo.

¹⁰⁶ Cf FERRATER MORA, op cit T A-D, p 737

¹⁰⁷ HESSEN, op cit p 25.

Respecto del subjetivismo, a pesar de que tiene planteamientos muy interesantes, no siempre es bien aceptado en los ámbitos de la filosofía de la ciencia, puesto que una de sus versiones, la que conduce al solipsismo niega de entrada la posibilidad del conocimiento científico y aceptar tal condición sería condenar de antemano a la ciencia y a la actividad científica. Especialmente nos llama la atención el subjetivismo general, que acepta la posibilidad de que la validez del conocimiento obtenido por el ser humano sea universal, pero restringido a su propia especie. Es decir, nos debemos conformar no con la Verdad de las cosas, sino con la verdad de nuestra especie, es decir, la forma en que nuestra especie percibe las cosas y postula enunciados acerca de las mismas.

El subjetivismo, según Sokal y según Hessen, también se anula a sí mismo y no constituye una opción deseable. Quisiera comprender que esta idea afecta sobre todo al subjetivismo que está emparentado con el solipsismo y que muy probablemente quedaría exento el subjetivismo general.

Sobre el relativismo, tampoco es una convincente teoría del conocimiento, especialmente del conocimiento científico, puesto que no permite obtener los mejores resultados, ya que al relativizar al conocimiento, incluyendo a la ciencia, no ofrece un argumento convincente para poder sustentar a la actividad científica, como no tiene como finalidad ni como resultado la obtención de la verdad, da igual que se tome cualquier otro sistema de conocimientos, que de igual forma explican a la realidad.

Parecería ser que el criticismo ofrece la mejor solución para el problema de la posibilidad del conocimiento, admite desde el principio la posibilidad del conocimiento, pero no acepta cualquier enunciado como verdadero, tiene que pasar por un proceso de verificación para poder ser admitido como verdadero.

Sin embargo, aunque parece ser la mejor vía demostrar y asumir la posibilidad del conocimiento, el criticismo es insuficiente por sí mismo, al menos esa es nuestra percepción, falta tratar de codificar los criterios a partir de los cuales se puede obtener un conocimiento confiable. Esta es una tarea que está desarrollando la ciencia en estrecha colaboración con la filosofía de la ciencia y en ella se debe estar alerta en contra de los grandes extremos que han sido enunciados por la epistemología respecto de la posibilidad del conocimiento, por una lado el dogmatismo, la actitud ingenua de pensar que es posible el conocimiento y que éste no frece mayor problema que el poner en contacto al sujeto cognoscente con el objeto de conocimiento y el escepticismo, junto con las orientaciones que están estrechamente relacionadas (por las conclusiones a las cuales llega): el relativismo y el subjetivismo solipsista.

Creo que una hipótesis no tan desafortunada, consiste en suponer que el pensamiento de Thomas S. Kuhn y Paul K. Feyerabend tuvieron como propósito frenar el optimismo ingenuo que se cernía sobre el trabajo científico y el peligro de caer en el dogmatismo: dados los éxitos que tuvo la ciencia en determinados ámbitos y el apresuramiento por formar nuevos profesionales en las diferentes áreas de la ciencia se incurrió en una formación que presumía la infalibilidad del método científico como forma de obtener la verdad o de describir la realidad tal y como ésta era.

Los dos autores, Kuhn y Feyerabend logran llamar la atención sobre cierto relativismo que tiene el trabajo científico: no hay un conocimiento absolutamente válido sobre el cual se finque la ciencia, puesto que los cambios en ella operan como si se tratara de revoluciones en las cuales el viejo orden es sustituido por uno nuevo, los nuevos

paradigmas desechan a los viejos, los aniquilan y sus practicantes o se convierten al nuevo paradigma o se quedan fuera de los circuitos científicos.

En el caso de Feyebadend se trata de alertar en contra de los mitos que se han elaborado en torno de la ciencia, muy especialmente sobre el método científico, el cual no se utiliza como se ha divulgado, como una forma absolutamente metódica para obtener un conocimiento cierto; y finalmente, alerta sobre la ciencia, a la cual coloco en la categoría simplemente de ser una ideología más entre las múltiples ideologías que se dan en la sociedad. Alerta contra la pérdida de creatividad y de capacidad crítica que ha sufrido la ciencia y que la asimila en la actualidad, a la función que en su momento cumplió la religión, de mantener a la conciencia humana sometida.

Muy probablemente ambos autores rebasaron la intención original e incurrieron en una posición que ha sido calificada exitosamente como parte del relativismo.

¿Es tan nocivo el relativismo contra el cual luchan no solamente Sokal sino otros autores como Ruy Pérez Tamayo y en su momento en el ámbito epistemológico Hessen? Si hemos de hacer caso a las objeciones planteadas sí.

El peligro que entraña el relativismo es que la ciencia deje de tener el lugar de privilegio que tiene como generadora de conocimientos, ¿pero en verdad lo tiene?, hacia dentro de los grupos que practican la ciencia por supuesto que lo tiene, igual consideración tiene en la educación formal, aunque suponemos que de manera diferenciada dependiendo de los países, en el nuestro la ciencia y la enseñanza de la ciencia tiene un prestigio alto dentro de la educación formal, no así en la sociedad en general, donde hay múltiples discursos que alertan contra la irracionalidad de la ciencia, la amoralidad de la ciencia e incluso la inmoralidad de algunas de las actividades desarrolladas con motivo de la ciencia, lo cual considero que entraña un peligro más evidente que el relativismo encarnado en las teorías como la de Popper, Kuhn y Feyerabend.

La aportación de Sokal a la discusión, además del elemento fársico que supuso su *affaire*, es la revisión constante que se debe tener en el ámbito de la producción y la divulgación científica y el estar alerta con la irracionalidad que se deriva de algunas de las desviaciones y falta de rigurosidad en la evaluación de la producción científica.

2.10 El derecho y los límites naturales de la racionalidad humana

En el presente capítulo se ha analizado lo que hemos denominado como los límites “formales” y los límites “Naturales” de la racionalidad humana, considerando como tales, las limitaciones de la racionalidad (entendida como facultad-potencialidad y acción de construir conocimientos nuevos a partir de conocimientos previos e instrumento mediador entre la acción humana, sus medios y fines) desde el punto de vista del funcionamiento de la estructura física del ser humano. Considerando que “lo” natural en el ser humano constituye todo aquello que existe independientemente de la voluntad y de la intervención de éste, las limitaciones “naturales” aluden al ser humano desde su aspecto estrictamente biológico y psicológico, sin que intervenga la social. Esta separación es por supuesto con fines analíticos, en la realidad las fronteras entre lo natural o bio-psicológico y lo psico-social no son muy definidas, los tres aspectos o dimensiones se deben considerare como íntimamente imbricados.

Respecto de los límites de carácter formal, se alude específicamente a limitaciones de la racionalidad revisadas desde disciplinas de carácter formal (de ciencia formal), que analizan aspectos primordialmente de fallos en el proceso de razonamiento,

específicamente se analizaron desde la lógica formal y se hizo especial énfasis en la elaboración de sofismas.

En el primer caso, el ser humano, en las sociedades de tradición cultural occidental se ha reconocido dicha limitación, de tal forma que si bien hay condiciones y padecimientos mentales (muchos de los cuales tienen no solamente un referente de carácter “mental” abstracto, sino además uno de carácter fisiológico-cerebral) que limitan la posibilidad del ser humano que los padece de comprender el marco normativo y en consecuencia de acatarlo, es cierto que también el propio marco jurídico establece en determinados ordenamientos normas que protegen a los enfermos mentales, situación que no siempre es observable en otras culturas donde se adoptaban extremos eran radicales, o se consideraba a ciertos padecimientos como propios de los dioses (por ejemplo la epilepsia en la Roma previa al Imperio) o eran segregados de las sociedades por ser distintos, todo depende, por supuesto, de la naturaleza del padecimiento y de la intensidad del mismo.

En este apartado se hará breve señalamiento de los ordenamientos en el sistema jurídico mexicano que protegen y otorgan derechos a los enfermos mentales (la denominación idónea, de acuerdo con el DSM-IV es “persona que tiene un padecimiento mental”, con el fin de no “estigmatizar”).

2.10.1 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

En el nivel constitucional, dentro del derecho a la salud se reconoce la protección de los derechos de los enfermos mentales. En artículo 1 se establece la garantía de igualdad jurídica, misma que gozan incluso quienes tienen padecimientos mentales:

Artículo 1o. En los Estados Unidos Mexicanos todo individuo gozará de las garantías que otorga esta Constitución (...)

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las capacidades diferentes, la condición social, **las condiciones de salud**¹⁰⁸, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.¹⁰⁹

Aunque expresamente no se habla de “padecimiento mental”, sino en términos generales de “condiciones de salud”, debe comprenderse, en el contexto de la normatividad mexicana que abarca incluso a quienes tienen padecimientos mentales, ello se deriva de la norma concreta que combate la discriminación, la Ley Federal para Combatir y Eliminar la Discriminación, en cuyo artículo primero se establece como objeto:

(Artículo 1...)- prevenir y eliminar todas las formas de discriminación que se ejerzan contra cualquier persona en los términos del Artículo 1 de la Constitución (...) así como promover la igualdad de oportunidades y de trato.¹¹⁰

Adicionalmente, en el artículo segundo se establece quien es el responsable de operar (de hacer operativas las disposiciones normativas de) la ley:

Artículo 2.- Corresponde al Estado promover las condiciones para que la libertad y la igualdad de las personas sean reales y efectivas. Los poderes públicos federales

¹⁰⁸ El resaltado es mío.

¹⁰⁹ Cf Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, versión electrónica consultada en www.camara.dediputados.gob.mx el 6 de Julio de 2006.

¹¹⁰ Todas las citas de la Ley Federal para Combatir y Eliminar la Discriminación se tomaron de www.camara.dediputados.gob.mx el 6 de Julio de 2006.

deberán eliminar aquellos obstáculos que limiten en los hechos su ejercicio e impidan el pleno desarrollo de las personas así como su efectiva participación en la vida política, económica, cultural y social del país y promoverán la participación de las autoridades de los demás órdenes de Gobierno y de los particulares en la eliminación de dichos obstáculos.

Reiterando de nuevo la inclusión del aspecto mental, en el artículo 4 se indica lo que se entiende por “discriminación”, la cual es “toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, **discapacidad**, condición social o económica, **condiciones de salud**¹¹¹, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas.”

De nuevo, de manera expresa no se alude al padecimiento mental, pero éste debe comprenderse dentro de las “condiciones de salud” en primer lugar y de una manera correlacionada con la discapacidad.

Hay que aclarar que el trata preferencial o diferenciado que se da a los enfermos mentales no se entiende como discriminación, de acuerdo con lo establecido por la propia norma:

Artículo 5.- No se considerarán conductas discriminatorias las siguientes:

(...)

VI. El trato diferenciado que en su beneficio reciba una persona que padezca alguna enfermedad mental;

(...)

Regresando a la constitución, en el artículo 4 se establece el derecho a la salud, específicamente en el tercer párrafo:

Artículo 4o. El varón y la mujer son iguales ante la ley. Esta protegerá la organización y el desarrollo de la familia.

(...)

Toda persona tiene derecho a la **protección de la salud**. La ley definirá las bases y modalidades para el acceso a los **servicios de salud** y establecerá la concurrencia de la Federación y las entidades federativas en materia de salubridad general, conforme a lo que dispone la fracción XVI del artículo 73 de esta Constitución.

Toda persona tiene derecho a un medio ambiente adecuado para su desarrollo y bienestar.

(...)

Por otra parte en la Ley General de Salud (artículo 1º) se indica como objeto de la misma la reglamentación del derecho a la protección a la salud de toda persona, en los términos del artículo 4º antes citado y “establece las bases y modalidades para el acceso a los servicios de salud y la concurrencia de la Federación y las entidades federativas en materia de salubridad general”.

El mencionado derecho a la protección de la salud se desglosa en las siguientes finalidades (artículo 2º):

I. El **bienestar físico y mental**¹¹² del hombre, para contribuir al ejercicio pleno de sus capacidades;

¹¹¹ Ambos subrayados son nuestros.

¹¹² El resaltado es mío.

II. La prolongación y mejoramiento de la calidad de la vida humana;

(...)

V. El disfrute de servicios de salud y de asistencia social que satisfagan eficaz y oportunamente las necesidades de la población;

VI. El conocimiento para el adecuado aprovechamiento y utilización de los servicios de salud, y

VII. El desarrollo de la enseñanza y la investigación científica y tecnológica para la salud.¹¹³

En el artículo anterior, expresamente en el párrafo I se alude a la salud mental como una de las finalidades del derecho a la protección de la salud. Posteriormente en el siguiente artículo de la ley se indica aquello que puede ser materia de “salubridad general”, y en la fracción VII se hace referencia de nuevo a la salud mental.

En el artículo 27 se detallan cuáles son los servicios básicos de salud, para efectos de la Ley, entre los cuales se encuentra la salud mental (fracción VI).

Artículo 27.- Para los efectos del derecho a la protección de la salud, se consideran servicios básicos de salud los referentes a:

(...)

VI. La salud mental;

(...)

2.10.2 Ley Federal sobre Normalización y Metrología

Adicionalmente en la ley sobre normalización y metrología prevé el establecimiento de Normas Oficiales Mexicanas, una de las cuales recae sobre los centros de salud pública que tienen servicios para enfermedades mentales.

La citada ley de normalización y metrología tiene un conjunto de funciones que se agrupan en dos grandes apartados: la metrología y la normalización, tal y como se indica en el artículo 2º:

ARTÍCULO 2o.- Esta Ley tiene por objeto:

I. En materia de Metrología:

a) Establecer el Sistema General de Unidades de Medida;

b) Precisar los conceptos fundamentales sobre metrología;

(...)

II. En materia de normalización, certificación, acreditamiento y verificación:

a) Fomentar la transparencia y eficiencia en la elaboración y observancia de normas oficiales mexicanas y normas mexicanas;

b) Instituir la Comisión Nacional de Normalización para que coadyuve en las actividades que sobre normalización corresponde realizar a las distintas dependencias de la administración pública federal;

c) Establecer un procedimiento uniforme para la elaboración de normas oficiales mexicanas por las dependencias de la administración pública federal;

d) Promover la concurrencia de los sectores público, privado, científico y de consumidores en la elaboración y observancia de normas oficiales mexicanas y normas mexicanas;

¹¹³ Cf Ley General de Salud, consultada en www.camara.dediputados.gob.mx el 6 de Julio de 2006.

e) Coordinar las actividades de normalización, certificación, verificación y laboratorios de prueba de las dependencias de administración pública federal;

f) Establecer el sistema nacional de acreditamiento de organismos de normalización y de certificación, unidades de verificación y de laboratorios de prueba y de calibración;
(...)

Para efectos de esta investigación se enfatizará el aspecto de la normalización y muy específicamente de las normas oficiales mexicanas, las cuales, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 40 tienen finalidades muy específicas, entre las cuales están:

ARTÍCULO 40.- Las normas oficiales mexicanas tendrán como finalidad establecer:

I. Las características y/o especificaciones que deban reunir los productos y procesos cuando éstos puedan constituir un riesgo para la seguridad de las personas o dañar la salud humana, animal, vegetal, el medio ambiente general y laboral, o para la preservación de recursos naturales;

III. Las características y/o especificaciones que deban reunir los servicios cuando éstos puedan constituir un riesgo para la seguridad de las personas o dañar la salud humana, animal, vegetal o el medio ambiente general y laboral o cuando se trate de la prestación de servicios de forma generalizada para el consumidor;

(...)

VII. Las condiciones de salud, seguridad e higiene que deberán observarse en los centros de trabajo y otros centros públicos de reunión;

(...)

XI. Las características y/o especificaciones, criterios y procedimientos que permitan proteger y promover la salud de las personas, animales o vegetales;

(...)

Con base en estas atribuciones y de las expresamente señaladas en el artículo 17bis de la Ley General de Salud, la Secretaría de Salud a través de la Comisión Federal para la Protección contra Riesgos Sanitarios tiene competencia en materia de salud mental:

Artículo 17 bis.- La Secretaría de Salud ejercerá las atribuciones de regulación, control y fomento sanitarios que conforme a la presente Ley, a la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, y los demás ordenamientos aplicables le corresponden a dicha dependencia en las materias a que se refiere el artículo 3o. de esta Ley en sus fracciones I, en lo relativo al control y vigilancia de los establecimientos de salud a los que se refieren los artículos 34 y 35 de esta Ley: XIII, XIV, XXII, XXIII, XXIV, XXV, XXVI, ésta salvo por lo que se refiere a cadáveres y XXVII, esta última salvo por lo que se refiere a personas, a través de un órgano desconcentrado que se denominará Comisión Federal para la Protección contra Riesgos Sanitarios.

Para efectos de lo dispuesto en el párrafo anterior compete a la Comisión Federal para la Protección contra Riesgos Sanitarios:

(...)

III. Elaborar y expedir las normas oficiales mexicanas relativas a los productos, actividades, servicios y establecimientos materia de su competencia, salvo en las materias a que se refieren las fracciones I y XXVI del artículo 3o. de esta Ley;

(...)

Derivado de lo anterior la Secretaría de Salud expidió el 16 de noviembre de 1995 la Norma Oficial Mexicana NOM-025-SSA2-1994, para la Prestación de Servicios de Salud en Unidades de Atención Integral Hospitalaria Médico-Psiquiátrica, que tiene como objeto:

1.1. Esta Norma Oficial Mexicana tiene por objeto uniformar criterios de operación, actividades, actitudes del personal de las Unidades que prestan servicios de atención hospitalaria médico-psiquiátrica, la cual se proporcionará en forma continua e integral, con calidad y calidez.¹¹⁴

En su introducción se reconoce que los esquemas de atención médica para el tratamiento de personas que padecen enfermedad mental, experimentan cambios continuos en función del desarrollo de la ciencia y de la mejor comprensión de los factores que originan las enfermedades mental, una característica de ese cambio, es la tendencia hacia la reinserción social del enfermo a su medio, favoreciendo la continuidad del tratamiento a través de la implementación de programas extrahospitalarios y comunitarios, con especial énfasis en la prevención. Añade: “Para fortalecer esta tendencia es indispensable continuar el proceso modernizador de la organización y funcionamiento de los servicios de salud, que permita superar los rezagos aún prevalecientes.”, de ello se deriva también una aplicación paulatina en la República Mexicana, ya que se considera el monto de la inversión requerida para su aplicación y el número de recursos humanos necesarios y su capacitación.

Se indica también en la NOM que su contenido es de aplicación obligatoria en todas las Unidades que presten servicios de atención integral hospitalaria médico-psiquiátrica para enfermos agudamente perturbados y otros de estancia prolongada, de los sectores público, social y privado que conforman el Sistema Nacional de Salud. Es importante resaltar y citar lo relacionado con las definiciones que considera la propia NOM en su artículo 3:

3. Definiciones

Para efectos de esta norma, se entenderá por:

3.1. Unidades que prestan servicios de atención integral hospitalaria médico-psiquiátrica:

Los establecimientos de salud que disponen de camas, y cuya función esencial es la atención integral de usuarios que padezcan de un trastorno mental.

3.2. Usuario:

Toda aquella persona que requiera y obtenga servicios de atención médico-psiquiátrica.

3.3. Enfermedad Mental:

Es aquella considerada como tal en la Clasificación Internacional de enfermedades mentales vigente, de la Organización Mundial de la Salud.

3.4. Atención Integral Médico-Psiquiátrica:

Es el conjunto de servicios que se proporcionan al usuario con el fin de proteger, promover, restaurar y mantener su salud mental. Comprende las actividades preventivas, curativas y de rehabilitación integral.

3.5. Rehabilitación Integral:

¹¹⁴ Cf Norma Oficial Mexicana NOM-025-SSA2-1994 consultada en <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/025ssa24.html> el 8 de julio de 2006.

Nota: fundamento legal detallado de la NOM anterior es: artículos 39 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal; 38 fracción II, 47 de la Ley Federal sobre Metrología y Normalización, 30. fracción VI, 50., 60. fracción I, 70. fracción I, 90., 14, 32, 33, 72, 73, 74, 75, y 76 de la Ley General de Salud y en los artículos 121, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 132, y 133, del Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Prestación de Servicios de Atención Médica, 80. fracción IV y 24 fracción II y XV del Reglamento Interior de la Secretaría de Salud

Es el conjunto de acciones y programas dirigidos a la utilización del potencial máximo de crecimiento personal de un individuo, que le permita superar o disminuir desventajas adquiridas a causa de su enfermedad en los principales aspectos de su vida diaria; tiene el objetivo de promover en el paciente, el reaprendizaje de sus habilidades para la vida cotidiana cuando las ha perdido, y la obtención y conservación de un ambiente de vida satisfactorio, así como la participación en actividades productivas y en la vida socio-cultural.

3.6. Educación para la Salud Mental:

Proceso organizado y sistemático mediante el cual se busca orientar a las personas a fin de modificar o sustituir determinadas conductas por aquellas que son saludables en lo individual, lo familiar, lo colectivo y en su relación con el medio ambiente.

3.7. Promoción de la Salud Mental:

Es una estrategia concreta, concebida como la suma de las acciones de los distintos sectores de la población, las autoridades sanitarias y los prestadores de servicios de salud encaminadas al desarrollo de mejores condiciones de salud mental individual y colectiva.

3.8. Detección y Manejo Oportuno de Casos en la Comunidad:

Proceso que consiste en efectuar revisiones periódicas con fines de identificar y atender precozmente el daño.

3.9. Exámenes de Laboratorio Mínimos Indispensables:

Biometría hemática, Química sanguínea, Examen general de orina.

(...)

De lo anterior se puede resaltar que la clasificación de enfermedades emntales aceptada por la legislación y las instancias de normalización mexicana es el CIE (específicamente el vigente es el CIE-10), aunque cabe aclarar que los dos sistemas de clasificación de desórdenes mentales, el CIE-10 y el DSM-IV contienen un sistema de equivalencias.

Otro aspecto de resaltar es el relacionado con la atención integral médico-psiquiátrica, a la cual entiende como el conjunto de servicios que se proporcionan con el fin de proteger, promover, restaurar y mantener su salud mental, y comprende las actividades preventivas, curativas y de rehabilitación integral.

La NOM aludida en este inciso contiene los siguientes puntos:

(0. Introducción. 1. objetivo. 2. Campo de aplicación. 3. Definiciones)

4. Disposiciones generales

5. Actividades preventivas

6. Actividades curativas

7. Actividades de rehabilitación integral

8. Derechos humanos y de respeto a la dignidad de los usuarios

9. Obligaciones del personal de las unidades de atención integral médico-psiquiátrica

10. Enseñanza, capacitación e investigación científica

11. Concordancia con normas internacionales

12. Apéndices

13. Bibliografía

14. Observancia

15. Vigencia

En ellas se establecen una serie de requisitos que deben reunir las Unidades que presten servicios de atención integral hospitalaria médico-psiquiátrica para enfermos agudamente perturbados y otros de estancia prolongada, de los sectores público, social y privado que conforman el Sistema Nacional de Salud.

El campo que abarca es muy amplio y denota la preocupación de la sociedad en general y de los grupos sociales especializados (médicos, juristas, legisladores, etc.) en la atención de las enfermedades mentales, por ejemplo en lo relacionado con las actividades curativas (que podríamos considerar como “esenciales” en el contexto de la NOM) se indican las siguientes:

- 6.1. Las actividades curativas se llevarán a cabo en los servicios siguientes:
 - 6.1.1. Consulta Externa.
 - 6.1.2. Urgencias.
 - 6.1.3. Hospitalización continua.
 - 6.1.4. Hospitalización parcial en sus diferentes modalidades.
- 6.2. El proceso curativo en el servicio de consulta externa, se llevará a cabo mediante las acciones siguientes:
 - 6.2.1. Valoración clínica del caso y elaboración de la nota correspondiente.
 - 6.2.2. Apertura del expediente clínico.
 - 6.2.3. Elaboración de la historia clínica.
 - 6.2.4. Estudio psicológico.
 - 6.2.5. Estudio psicosocial.
 - 6.2.6. Exámenes de laboratorio y gabinete.
 - 6.2.7. Establecimiento del diagnóstico, pronóstico y tratamiento.
 - 6.2.8. Referencia en su caso, a hospitalización en la propia Unidad o a otra unidad de salud, para su manejo.
- 6.3. Las actividades curativas en el servicio de urgencias, se llevarán a cabo a través de las acciones siguientes:
 - 6.3.1. Valoración clínica del caso.
 - 6.3.2. Manejo del estado crítico.
 - 6.3.3. Apertura del expediente clínico.
 - 6.3.4. Elaboración de la nota clínica inicial.
 - 6.3.5. Hospitalización.
 - 6.3.6. Envío a consulta externa, o
 - 6.3.7. Referencia, en su caso, a otra unidad de salud para su manejo.
- 6.4. Las actividades curativas en los servicios de hospitalización continua o parcial y el ingreso y egreso de usuarios, se llevarán a cabo a través de las acciones siguientes:
 - 6.4.1. Ingreso:
 - 6.4.1.1. Examen clínico.
 - 6.4.1.2. Elaboración de nota de ingreso.
 - 6.4.1.3. Elaboración de historia clínica.
 - 6.4.1.4. Realización de exámenes mínimos indispensables y pertinentes, de laboratorio y gabinete.
 - 6.4.1.5. Revisión del caso por el médico responsable y el equipo interdisciplinario.
 - 6.4.1.6. Realización de exámenes complementarios en caso necesario.
 - 6.4.1.7. Establecimiento de los diagnósticos probables, el pronóstico y el plan terapéutico, en un plazo no mayor de 48 horas y

- 6.4.1.8. Elaboración de la nota de revisión.
- 6.4.2. Visita Médica Diaria:
 - 6.4.2.1. Valoración del estado clínico.
 - 6.4.2.2. Interpretación de resultados de los exámenes de laboratorio y gabinete.
 - 6.4.2.3. Solicitud de interconsulta, en su caso.
 - 6.4.2.4. Revisión del tratamiento, y
 - 6.4.2.5. Elaboración de la nota de evolución, con la periodicidad necesaria.
- 6.4.3. Revaloración Clínica:
 - 6.4.3.1. Revisión del caso por el Director Médico o el Jefe del Servicio, por lo menos una vez cada semana en caso de trastornos agudos y cada mes en casos de larga evolución o antes, a juicio del Director Médico o del Jefe de Servicio, o a solicitud del usuario o de sus familiares responsables, o a solicitud de alguno de los comités del hospital.
 - 6.4.3.2. Actualización de exámenes clínicos.
 - 6.4.3.3. Elaboración de notas clínicas que indiquen la evolución y en su caso la necesidad de continuar hospitalizado.
- 6.4.4. Interconsulta en la propia Unidad u otras de apoyo que cuenten con la especialidad requerida:
 - 6.4.4.1. Solicitud escrita que especifique el motivo.
 - 6.4.4.2. Evaluación del caso por el servicio solicitado.
 - 6.4.4.3. Proposición de un plan de estudio y tratamiento.
 - 6.4.4.4. Elaboración de la nota de interconsulta.
- 6.5. Egreso:
 - 6.5.1. Valoración del estado clínico.
 - 6.5.2. Ratificación o rectificación del diagnóstico de acuerdo con la Clasificación Internacional de Enfermedades vigente.
 - 6.5.3. Enunciado del pronóstico y de los problemas clínicos pendientes de resolución.
 - 6.5.4. Referencia a un programa terapéutico, en caso necesario.
 - 6.5.5. Referencia en su caso, a un programa de rehabilitación psicosocial.
 - 6.5.6. Concertación de la cita del usuario al servicio de consulta externa o de hospitalización, o referencia del mismo a otra unidad de salud si procede, y
 - 6.5.7. Elaboración de la nota clínica de egreso, informando el plan de egreso al usuario y a sus familiares o responsable legal.
- 6.6. Cualquiera que sea la causa del egreso del usuario, éste tiene derecho a continuar recibiendo la atención que requiere, de acuerdo con los principios científicos y éticos de la práctica médica.¹¹⁵

Relacionadas con la anterior NOM se encuentran otras más, de las cuales cabe destacar la Norma Oficial Mexicana NOM-168-SSA1-1998, del expediente clínico, publicada el 14 de septiembre de 1999. Su objeto consiste en “establecer los criterios científicos, tecnológicos y administrativos obligatorios en la elaboración, integración, uso y archivo del expediente clínico”.¹¹⁶

¹¹⁵ Con el propósito de no extenderme más en la descripción de las restantes actividades descritas por la NOM y que formalmente deben de cumplir y llevar a cabo las unidades hospitalarias médico-psiquiátricas, remito a la lectura específica de la NOM.

¹¹⁶ Cf Norma Oficial Mexicana NOM-168-SSA1-1998, del expediente clínico consultada en http://www.cmp.org.mx/nom_oficial.htm el 9 de julio de 2006.

Dicha NOM es obligatoria para los prestadores de servicios de atención médica de los sectores público, social y privado, incluidos los consultorios y entre otros temas regula lo que debe contener por ejemplo un expediente médico, entre los cuales se encuentran los psiquiátricos.

Con la cita de las anteriores NOMs solamente tratamos de ilustrar la preocupación de la sociedad en general y de ciertos grupos sociales especializados en la atención de cierto sector de la población que padece enfermedades y trastornos mentales, incluso se puede hacer referencia a un desglose de derechos humanos para los pacientes psiquiátricos:

2.10.3 La legislación civil y las limitaciones “naturales” a la racionalidad humana.

En este inciso se analiza brevemente la solución que desde el derecho civil se da a las limitaciones “naturales” de la racionalidad humana, solución que ha tenido una larga historia, sobre todo en la tradición jurídica romano-germánica y que fue recogida posteriormente en el proceso de codificación y llegó hasta nuestros sistemas jurídicos.

En la actualidad, en el ámbito del Derecho civil hay dos instituciones jurídicas que tienen como propósito fundamental la protección de menores y de incapaces, la tutela y la curatela, las cuales tienen sus orígenes remotos en el Derecho Romano.

En el derecho romano todo ser humano que reunía las calidades de ser libre, ser ciudadano y ser sui iuris era una “persona”, podía ser titular de derechos y sujeto de obligaciones, pero no siempre podía ejercerlos, había circunstancias como ser demasiado joven, tener enfermedades o ser dilapidador que le podían impedir ejercer sus derechos. Señala Margadant que el hecho de ser dilapidador era tan grave para los romanos, por su espíritu materialista como estar afectado por la locura.¹¹⁷

Por este hecho crearon dos instituciones jurídicas encargadas de cuidar el patrimonio

La regla general, de acuerdo con nuestra legislación civil es que se tenga como presupuesto básico la existencia de la capacidad jurídica, esto es la posibilidad de llevar a cabo actos jurídicos, dicha posibilidad general y sin ninguna distinción se establece en el artículo 2º del Código Civil para el Distrito Federal:

Artículo 2.- La capacidad jurídica es igual para el hombre y la mujer. A ninguna persona por razón de edad, sexo, embarazo, estado civil, raza, idioma, religión, ideología, orientación sexual, color de piel, nacionalidad, origen o posición social, trabajo o profesión, posición económica, carácter físico, discapacidad o estado de salud, se le podrá negar un servicio o prestación a la que tenga derecho, ni restringir el ejercicio de sus derechos cualquiera que sea la naturaleza de estos.

En el Artículo 22 del citado ordenamiento se indica que la capacidad jurídica de las personas físicas se adquiere por el nacimiento y se pierde por la muerte; pero desde el momento de la concepción el sujeto está bajo la protección de la ley, en la misma ley (y en el sistema jurídico nacional) se establecen ciertas limitaciones a los incapaces, se aclara en el artículo 23 que la minoría de edad, el estado de interdicción y demás incapacidades establecidas por la ley, son restricciones a la capacidad de ejercicio, pero no significan menoscabo a la dignidad de la persona ni a la integridad de la familia; ya que los incapaces pueden ejercitar sus derechos o contraer obligaciones por medio de sus representantes.

¹¹⁷ Cf MARGADANT, Guillermo. Derecho Romano, 26ª ed., Esfinge, México, 2002, p 219.

Entre algunas de las limitaciones que se establecen en la legislación civil para los incapaces se encuentran:

El impedimento para celebrar el matrimonio, en los términos del artículo 156, que establece en su fracción X “Padecer algunos de los estados de incapacidad a que se refiere la fracción II del artículo 450;”

Y la referida fracción II del artículo 450 señala:

Artículo 450. Tienen incapacidad natural y legal:

I. Los menores de edad;

II. Los mayores de edad que por causa de enfermedad reversible o irreversible, o que por su estado particular de discapacidad, ya sea de carácter físico, sensorial, intelectual, emocional, mental o varias de ellas a la vez, no puedan gobernarse, obligarse o manifestar su voluntad, por sí mismos o por algún medio que la supla.

La tutela se define como:

Tutela (del Latín tutela, que a su vez deriva del verbo *tueor* que significa preservar, sostener, defender o socorrer. En consecuencia da una idea de protección.) En su más amplia acepción quiere decir “el mandato que emerge de la ley determinando una potestad jurídica sobre la persona y bienes de quienes, por diversas razones, se presume hacen necesaria –en su beneficio- tal protección.”¹¹⁸

Iván Lagunes Pérez, autor de la entrada de la enciclopedia jurídica señala que en el derecho civil se restringe el concepto a quienes tienen incapacidad de ejercicio, sean menores de edad o mayores sujetos a interdicción. El mismo autor indica que la tutela es “una función social que la ley impone a las personas aptas para proteger a menores de edad y mayores incapaces, generalmente no sujetos a patria potestad, en la realización de los actos de su vida jurídica.”¹¹⁹

La institución de la tutela se encuentra regulada en el Código Civil para el Distrito Federal en el artículo 449, en el cual se indica como objeto “la guarda de la persona y bienes de los que no estando sujetos a patria potestad tienen incapacidad natural y legal, o solamente la segunda, para gobernarse por sí mismos.” Un segundo objetivo, muy relacionado con el antes descrito se indica en la segunda parte del artículo 449: “La tutela puede también tener por objeto la representación interina del incapaz en los casos especiales que señale la ley.” De acuerdo con la ley la tutela recae preferentemente sobre la persona de los incapacitados.

La protección que el sistema jurídico a los incapaces (sea por minoría de edad o por enfermedad mental) es muy variada y amplia, de acuerdo con el artículo 308 comprende incluso la terapia (se entiende) para su habilitación o rehabilitación:

Artículo 308.- Los alimentos comprenden:

I. La comida, el vestido, la habitación, la atención médica, la hospitalaria y en su caso, los gastos de embarazo y parto;

II. Respecto de los menores, además, los gastos para su educación y para proporcionarles oficio, arte o profesión adecuados a sus circunstancias personales;

¹¹⁸ “Tutela” entrada redactada por Iván Lagunes Pérez en la Enciclopedia Jurídica Mexicana Tomo Q-Z, Porrúa-UNAM, México, 2004, p 896.

¹¹⁹ Idem.

III. Con relación a las personas con algún tipo de discapacidad o declarados en estado de interdicción, lo necesario para lograr, en lo posible, su habilitación o rehabilitación y su desarrollo; y

IV. Por lo que hace a los adultos mayores que carezcan de capacidad económica, además de todo lo necesario para su atención geriátrica, se procurará que los alimentos se les proporcionen, integrándolos a la familia.

Entre algunas de las disposiciones relevantes en nuestro código Civil respecto de la tutela y el tutor se encuentran las siguientes:

La tutela es un cargo de interés público del que nadie puede eximirse, sino por causa legítima. (art. 452)

Quien se rehuse sin causa legal a desempeñar el cargo de tutor, es responsable de los daños y perjuicios que de su negativa resulten (art. 453)

La tutela se desempeñará con intervención del curador, del Juez de lo Familiar, del Consejo Local de Tutelas y del Ministerio Público (art. 454)

La Tutela se ejercerá por un solo tutor, excepto cuando por concurrir circunstancias especiales convenga separar el cargo de tutor de la persona y de los bienes. (art. 455)

Las personas físicas podrán desempeñar el cargo de tutor o de curador hasta de tres incapaces (si no tienen relación entre sí) o de más si son hermanos o coherederos o legatarios de la misma persona (art. 456)

En la propia ley se establece la posibilidad de que la tutela sea ejercida por personas morales con el fin concreto de protección de personas incapacitadas y en ese caso no hay límite específico para el número de personas que pueden estar bajo su cuidado, siempre y cuando se atenga a sus propias posibilidades de atención (art 456 bis)

Los cargos de tutor y de curador de un incapaz no pueden ser desempeñados por una sola persona. Ni tampoco pueden desempeñarse por personas que tengan entre sí parentesco en cualquier grado de la línea recta, o dentro del cuarto grado de la colateral (art 458).

La regulación toma en cuenta también la posibilidad de que exista un conflicto de intereses entre el tutor Cuando los intereses de alguno o algunos de los incapaces, sujetos a la misma tutela, fueren opuestos, el tutor lo pondrá en conocimiento del juez, quien nombrará un tutor especial que defienda los intereses de los incapaces, mientras se decide el punto de oposición.

En el ámbito de la protección que la ley civil establece a favor de incapacitados responsabilidad en contra de las personas que ejercen la tutela o de aquellos que tienen una obligación respecto de los mismos, en este caso es significativo lo dispuesto en los artículos, 460, 468 y 469.

Artículo 460.- Cuando fallezca una persona que ejerza la patria potestad sobre un incapacitado a quien deba designarse tutor, su executor testamentario, y en caso de intestado, los parientes y personas con quienes haya vivido, están obligados a dar parte del fallecimiento al Juez de lo Familiar dentro de los ocho días siguientes, a fin de que se provea a la tutela.

En caso de no dar cumplimiento a lo establecido en este artículo, serán responsables de los daños y perjuicios que se le ocasionen al incapaz.

Los Jueces del Registro Civil, las autoridades administrativas y las judiciales tienen obligación de dar aviso a los Jueces de lo Familiar, de los casos en que sea necesario nombrar tutor y que lleguen a su conocimiento en el ejercicio de sus funciones.

Artículo 468.- El Juez de lo Familiar cuidará provisionalmente de la persona y bienes del incapaz, debiendo dictar las medidas necesarias para ello, hasta el discernimiento de la tutela. Para cumplir esta función, se auxiliará de las instituciones médicas, educativas y de asistencia social.

Artículo 469. El juez que no cumpla las prescripciones relativas a la tutela, además de las penas en que incurra conforme a las leyes, será responsable de los daños y perjuicios que sufran los incapaces.

Es decir, la responsabilidad no solamente se establece en contra del tutor, sino también de los familiares de los incapacitados e incluso del juez.

En la doctrina se reconocen tres tipos de tutela, las cuales se clasifican por la forma de su deferimiento, su contenido y sus términos de duración. Por su forma son testamentarias, legítimas y dativas. Las segundas pueden ser ordinarias y especiales, plenas y restringidas, definitivas y provisionales o interinas.

La testamentaria se establece a través de una declaración de última voluntad hecha por el ascendiente o adoptante del sujeto sobre quien se ejerce la patria potestad, o por el testador que deja bienes a un incapacitado, en cuyo caso, la tutela se restringe a la administración de los bienes.

La legítima se confiere por orden de inmediato parentesco a los colaterales hasta el cuarto grado, pero solamente cuando no se haya prevenido la testamentaria y no haya quien ejerza la patria potestad sobre el incapacitado. El juez debe elegir en caso de pluralidad de aspirantes. Finalmente, la tutela dativa es otorgada al arbitrio del juez y el titular se selecciona de una lista formada por el Consejo Local de Tutelas en los supuestos de que no procedan las dos anteriores.¹²⁰

La ley es relativamente clara respecto de la tutela y quienes están sujetos a la misma, expresamente se establece en el artículo 450 fracción II ya citado, sin embargo, doctrinalmente Iván Lagunes una gama de circunstancias más amplia:

- Menores de edad
- Mayores de edad privados de inteligencia por locura, idiotismo o imbecilidad, aun cuando tengan intervalos lúcidos...
- Sordomudos analfabetos
- Ebrios consuetudinarios y los que habitualmente hacen uso inmoderado de drogas enervantes. Así como la embriaguez y la toxicomanía en grados que reflejen un desorden de la conducta.

Esta caracterización la establece Iván Lagunes a partir de lo que disponía anteriormente el propio código, el cual era suficientemente explícito en la enumeración de las circunstancias mentales de quienes estaban sujetos a la tutela.¹²¹ Las denominaciones anteriores (locura, imbecilidad, idiotismo, etc.) fueron desechadas de la legislación civil en razón de la estigmatización que suponían para quienes tenían ciertos padecimientos mentales.

Finalmente en nuestro sistema jurídico, de acuerdo con Iván Lagunes, la ley concede una extraordinaria intervención al juez familiar en asuntos relacionados con la tutela, lo cual reduce al tutor a un mero auxiliar del juez en la administración de justicia para la

¹²⁰ Cf Ibidem p 897.

¹²¹ Cf Iván Lagunes op cit p 897.

protección de incapaces, dada la concentración de poderes de dirección, vigilancia y desempeño de las funciones inherentes a la tutela.¹²²

Entre las obligaciones más importantes que debe cumplir el tutor se encuentran enumeradas en el artículo 537 del Código Civil:

Artículo 537. El tutor está obligado:

I. A alimentar y educar al incapacitado;

II. A destinar, de preferencia los recursos del incapacitado a la curación de sus enfermedades y a su rehabilitación derivadas de éstas o del consumo no terapéutico de sustancias ilícitas a que hace referencia la Ley General de Salud y las lícitas no destinadas a ese fin, que produzcan efectos psicotrópicos;

III. A formar inventario solemne y circunstanciado de cuanto constituya el patrimonio del incapacitado, dentro del término que el juez designe, con intervención del curador y del mismo incapacitado si goza de discernimiento y ha cumplido dieciséis años de edad;

El término para formar el inventario no podrá ser mayor de seis meses;

IV. A administrar el caudal de los incapacitados. El pupilo será consultado para los actos importantes de la administración cuando es capaz de discernimiento y mayor de dieciséis años;

La administración de los bienes que el pupilo ha adquirido con su trabajo le corresponde a él y no al tutor;

V. A representar al incapacitado en juicio y fuera de él en todos los actos civiles, con excepción del matrimonio, del reconocimiento de hijos, del testamento y de otros estrictamente personales;

VI. A solicitar oportunamente la autorización judicial para todo lo que legalmente no pueda hacer sin ella.

La curatela

La curatela se establece un vigilante al tutor para la protección permanente del pupilo, sin perjuicio de que llegue a sustituir a aquél en sus funciones defensivas cuando exista un conflicto entre los intereses del tutor y del pupilo.¹²³

Esta institución paralela a la Tutela es la Curatela, la cual de acuerdo con el Diccionario Jurídico Mexicano, se define como:

Mediante la curatela se instituye un vigilante al tutor para la protección del pupilo, sin perjuicio de que llegue a sustituir a aquél en sus funciones defensivas, cuando se produzca una oposición de intereses entre el tutor y su pupilo. El vocablo se deriva del latín *curare*, que significa cuidar, (...); se aplicó a tipos especiales de tutela que no se comprendían en la generalidad de esta función, confirmándose la finalidad de garantizar los intereses de l incapacitado frente a los sus familiares y terceros.

Además, la tutela suponía la existencia de una persona sujeta a ella y en cambio la curatela en su origen sólo se refería a los bienes de dicha persona, fundada en el aforismo romano de que “el tutor se da a la persona y el curador a la cosa”.¹²⁴

¹²² Cf *Ibidem* p. 898.

¹²³ Cf Iván Lagunes Pérez op cit p 898.

¹²⁴ Cf Iván Lagunas Pérez, “Curatela” en *Enciclopedia Jurídica Mexicana* T. C, p 723.

Sin intención de abundar sobre aspectos históricos, hay que recalcar la motivación económica que tenía la institución en el Derecho Romano, ya que sus orígenes se pueden encontrar en la Ley de las Doce Tablas, en las cuales se previenen diferentes modalidades de curatela, por ejemplo, La del *cura furiosi* que por ley o decisión del magistrado, se encomendaba a los agnados y gentiles, para los dementes; la del *cura prodigi* que se asignaba a quienes dilapidaban sus bienes; la del *cura minori* para los menores que fueren demandados por negocios lesivos; la del *cura ventris* para el *nasciturus* que requiriera asegurar sus expectativas de derecho; la del *cura nonorum* para cuidar bienes en caso de riesgos manifiestos; la del *cura impuberum* para los casos de enfermedad, ausencia o imposibilidad temporal del tutor, y la del *cura hereditates* para la conservación de la herencia yacente,¹²⁵

Las obligaciones del curador se encuentran establecidas en el artículo 626:

Artículo 626. El curador está obligado:

- I. A defender los derechos del incapacitado en juicio o fuera de él, exclusivamente en el caso de que estén en oposición con los del tutor;
- II. A vigilar la conducta del tutor y a poner en conocimiento del juez todo aquello que considere que puede ser dañoso al incapacitado;
- III. A dar aviso al juez para que se haga el nombramiento de tutor, cuando éste faltare o abandonare la tutela;
- IV. A cumplir las demás obligaciones que la ley le señale.

Como se observa, la mayoría de las obligaciones están relacionadas con aspectos de la esfera jurídica de la persona y con su conducta. Entre las principales disposiciones que se establecen respecto de la curatela se encuentran las siguientes:

Todos los individuos sujetos a Tutela además de tutor tendrán un curador. Igualmente, la Curatela podrá conferirse a personas morales sin fines de lucro y cuyo objeto primordial sea la protección y atención de personas que tienen las circunstancias señaladas en el 450. (art. 618)

En todo caso en que se nombre al menor un tutor interino, se le nombrará curador con el mismo carácter (art. 619), misma acción recaerá en caso de oposición de intereses a que se refiere el artículo 457 (art. 620) o en los casos de impedimento, separación o excusa del nombrado (art. 621). Lo dispuesto sobre impedimento o excusas de los tutores rige también para los curadores (art. 622).

Otras disposiciones indican que tiene quien tiene derecho a nombrar tutor también puede nombrar curador (art. 623). El curador de todos los demás individuos sujetos a tutela será nombrado por el juez (art. 625). La responsabilidad del curador que no cumpla con sus deberes será por los daños y perjuicios ocasionados al incapacitado (art. 627). Las funciones del curador cesarán cuando el incapacitado salga de la tutela; pero si sólo varía el tutor el curador continuará (art. 628). El curador tiene derecho de ser relevado de la curaduría, pasados diez años desde que se encargó de ella (art. 629).

Menciona el autor de la entrada en la Enciclopedia Jurídica Mexicana, que en la actualidad priva una corriente doctrinal que considera la inutilidad de la curatela, dadas las circunstancias de que su función de control y vigilancia se desempeña también por otros mecanismos, como son el Consejo Local de Tutelas, el MP y el propio juez familiar; aunado lo anterior a que, el pago de su remuneración constituye un gravamen más en el

¹²⁵ Cf Idem.

patrimonio del pupilo generalmente limitado, y de que en múltiples ocasiones se colude con el tutor para que no lleguen al conocimiento del juez las irregularidades cometidas por aquél.¹²⁶

2.10.4 La interdicción

Alejandro Cárdenas Camacho define a la interdicción así:

Interdicción. Del latín *interdictio* –onis, que significa prohibición.

II. Doctrina. Estado de incapacidad para obrar, que es declarado por el juez de lo familiar, respecto de aquellas personas mayores de edad, que no pueden gobernarse por sí mismas, por estar disminuidas o perturbadas en su inteligencia o limitadas físicamente para externar su voluntad.¹²⁷

De acuerdo con Cárdenas Camacho en la declaración del estado de incapacidad concurren dos elementos, uno biosíquico y otro jurídico, el primero se configura cuando se comprueba clínicamente que un sujeto está discapacitado física o disminuido en su inteligencia por alguna afección originada, ya sea por deficiencias o enfermedades físicas, psicológicas o sensoriales o por su adicción a sustancias tóxicas. Señala:

La alteración en la inteligencia significa que la persona cuya interdicción se trata no está en aptitud de comprender los elementos relevantes en las nuevas tareas. Se pone énfasis en las nuevas tareas, para diferenciar los hechos que dependen del razonamiento, de aquellos que dependen de la memoria o la habilidad manual.¹²⁸

En el aspecto legislativo la interdicción está considerada en los artículos 635 al 640 del Código Civil, y en la parte adjetiva se regula en el Código de Procedimientos Civiles (para el Distrito Federal) en los artículos (904 y sigs.)

La diferencia entre la percepción doctrinal y el aspecto legislado es relevante, puesto que en el Código Civil se eluden todavía las definiciones y simplemente se regula el hecho desnudo, sin entrar en detalle de los diversos aspectos del fenómeno social. Señala de entrada en el artículo 635:

Artículo 635. Son nulos todos los actos de administración ejecutados y los contratos celebrados por los incapacitados, sin la autorización del tutor, salvo lo dispuesto en la fracción IV del artículo 537.

La excepción prevista en el ordenamiento citado se refiere a las obligaciones del tutor, concretamente en la fracción aludida se indica:

IV. A administrar el caudal de los incapacitados. El pupilo será consultado para los actos importantes de la administración cuando es capaz de discernimiento y mayor de dieciséis años;

La administración de los bienes que el pupilo ha adquirido con su trabajo le corresponde a él y no al tutor;

Adicionalmente se indica que son nulos los actos de administración y los contratos celebrados por los menores emancipados, si son contrarios a las restricciones establecidas por el artículo 643 (art. 636). Dichas restricciones se refieren a que el emancipado tiene la libre administración de sus bienes, pero durante su menor edad requiere de la autorización

¹²⁶ Cf Ibidem p 724.

¹²⁷ Alejandro Cárdenas Camacho “Interdicción” en Enciclopedia Jurídica Mexicana, tomo F-L, Porrúa-UNAM, México, 2004, p 623.

¹²⁸ Idem.

judicial para la enajenación, gravamen o hipoteca de bienes raíces (fracción I) y De un tutor para negocios judiciales (fracción II).

Por un principio de mínima justicia, la anterior nulidad solamente puede ser alegada por el mismo incapacitado o por sus legítimos representantes; pero no por las personas con quienes contrató, ni por los fiadores que se hayan dado al constituirse la obligación, ni por los mancomunados en ellas (art. 637)

Termina el capítulo con dos disposiciones complementarias:

Artículo 639. Los menores de edad no pueden alegar la nulidad de que hablan los artículos 635 y 636, en las obligaciones que hubieren contraído sobre materias propias de la profesión o arte en que sean peritos.

Artículo 640. Tampoco pueden alegarla los menores, si han presentado certificados falsos del Registro Civil, para hacerse pasar como mayores o han manifestado dolosamente que lo eran.

La declaración de interdicción puede ser pedida por el cónyuge, por sus presuntos herederos legítimos, por su albacea o por el ministerio público y puede obtenerse a través de dos vías, ya sea del juicio ordinario civil o por jurisdicción voluntaria. En ambos casos se requiere de la participación de peritos que determinarán si efectivamente el presunto incapaz lo es. En el juicio ordinario el presunto incapaz debe ser oído en el juicio.

Comentario final:

En este apartado se expuso brevemente cómo el propio derecho, es decir el sistema jurídico nacional y sus operadores tienen implementados mecanismos especialmente diseñados para proteger la salud y la integridad, física, mental y material de los incapacitados, específicamente a través de las instituciones de la tutela, la curatela y la declaración de interdicción.

No es propósito de este estudio señalar cuál ha sido la evolución de las instituciones jurídicas antes mencionadas, sino simplemente señalar que existen en el marco de nuestro sistema jurídico y así como en la primera parte del capítulo se trató de demostrar el impacto que la irracionalidad tiene sobre el derecho, desde el análisis de las limitaciones de carácter formal y “natural” que tiene el razonamiento (la irracionalidad). En esta segunda parte se trató de ilustrar la forma en que el derecho desde la racionalidad (ya sea epistémica, representada por los avances científicos que en materia de psicología, psiquiatría y neurología se utilizan en los dictámenes periciales que son utilizados por el juzgador con el propósito de hacer la declaración de interdicción; o ya sea racionalidad práctica, reflejada desde la motivación que tuvo en su momento el legislador para recoger las inquietudes sociales generadas respecto de los incapacitados y tratar de regular determinados aspectos para proteger sus derechos y de quienes los rodean, hasta en los razonamientos utilizados por los abogados en la vía ordinaria civil o en la jurisdicción voluntaria para tratar de obtener la declaratoria de interdicción.

El impacto real que tienen ambas instituciones es relativamente escaso, existe la percepción de que dichas instituciones son infrutilizadas o que solamente se utilizan en determinados círculos sociales donde el interés más que por cuidar de la integridad personal de los incapaces se antepone el interés por cuidar un patrimonio. Sin embargo, a pesar de las posibles deficiencias que se puedan señalar, el hecho es que la institución jurídica opera.

Existe la sospecha de que la protección que ofrece el marco jurídico se orienta más específicamente a cuestiones de carácter financiero, regresando en este sentido a la intención que lo inspiró en el derecho romano cuando tuvo su origen: cuidar el patrimonio

de la prodigalidad o de la locura de algún ciudadano sui iuris que tratara de dilapidar su fortuna.

2.10.5 Derecho penal

En el derecho penal también hay un apartado, en el nivel doctrinal y en el legislativo, reservado a quienes tienen padecimientos mentales. Sin que se tenga el propósito de abundar sobre cuestiones penales, solamente se hará referencia a algunos de los aspectos que el derecho penal considera respecto de los padecimientos mentales.

De manera abstracta, se reconoce en la doctrina penal que las limitaciones “naturales” del razonamiento tienen un impacto en la comisión de delitos y que por lo tanto debería de tener consecuencias en el ámbito de aplicación de las sanciones.

En el aspecto doctrinal del derecho penal, hay dos conceptos que son relevantes en el tema: la imputabilidad y la culpabilidad.

En un texto que es clásico en la enseñanza del derecho penal en México: Lineamientos elementales de derecho penal de Fernando Castellanos, se dice acerca de la imputabilidad:

“Para ser culpable un sujeto, precisa que antes que sea imputable; si en la culpabilidad, intervienen el conocimiento y la voluntad, se requiere la posibilidad de ejercer esas facultades. Para que el individuo conozca la ilicitud de su acto y quiera realizarlo, debe tener capacidad de entender y de querer, de determinarse en función de aquello que conoce; luego la aptitud (intelectual y volitiva) constituye el presupuesto necesario de la culpabilidad. Por eso a la imputabilidad (calidad del sujeto, capacidad ante el Derecho penal) se le debe considerar como el soporte o cimiento de la culpabilidad y no como un elemento del delito, según pretenden algunos especialistas.”¹²⁹

Aclara que la imputabilidad forma parte de los elementos subjetivos del delito (de acuerdo con la doctrina) y es un concepto muy relacionado con el de culpabilidad. Al respecto Castellanos considera que hay al menos tres posiciones respecto de la relación entre imputabilidad y culpabilidad, la que considera que son elementos autónomos del delito, los que supone que la imputabilidad se puede incluir dentro de la culpabilidad y lo que suponen la relación contrario, a la culpabilidad dentro de la imputabilidad.

En la Enciclopedia Jurídica Mexicana se define la imputabilidad como:

I. Del latín *imputare*, poner a cuenta de otro, atribuir. Capacidad, condicionada por la madurez y salud mentales, de comprender el carácter antijurídico de la propia acción u omisión y de determinarse de acuerdo a esa comprensión.¹³⁰

Respecto del cambio de sentido o de énfasis, el propio Álvaro Bunster señala:

II. 1. De significar el término imputabilidad, de referencia del acto al sujeto, en el sentido de serle este atribuible, ha pasado a denotar la previa capacidad del sujeto para tal referencia o atribución.

Esta capacidad es, pues, una condición o situación en que debe hallarse el agente en el momento del acto u omisión, y no una resolución psicológica con su hecho.

Esa capacidad es de culpabilidad y autoriza el derecho para dirigirle el reproche que esta consiste, a menos que deba tenerse ella por excluida en virtud de otras causas.

¹²⁹ CASTELLANOS, Fernando. Lineamientos elementales de derecho penal, Porrúa, México, pp 217-218.

¹³⁰ Cf Álvaro Bunster “Imputabilidad” en Enciclopedia Jurídica Mexicana, t. (2) op cit p 443.

La imputabilidad, como capacidad de comprensión y determinación, es un concepto esencialmente técnico, no metafísico, cuya elaboración se apoya psicológica y psiquiátricamente en datos verificables, sin anticipar, por tanto, posición alguna frente a cuestiones como la existencia del alma o la relación del alma y del cuerpo.

Esos datos verificables se refieren esencialmente a los factores existenciales internos condicionantes de la capacidad del agente de comprender y determinarse.¹³¹

La distancia entre el texto de Fernando Castellanos al de Álvaro Bunster denota la diferencia de concepción, que pasó de ser un elemento en ocasiones con sentido “metafísico” a un elemento subjetivo en el sentido estrictamente de que reside en el propio sujeto y cuyas características no son evidentes a los sentidos, sino que se pueden determinar a través de una serie de pruebas que la ciencia ha ido elaborando en el tiempo con el desarrollo que ha experimentado en diversos campos (psicología, psiquiatría, neurología, etc.), aunque el propio Castellanos hacía mención ya de un conjunto de trastornos que podía ser tomados en cuenta para la inimputabilidad, de veinte años a la fecha hubo un desarrollo notable en la determinación de dichos trastornos.

2. La ley penal no define la imputabilidad ni expresa positivamente los factores que la condicionan, sino meramente indica, en vez, las causas que la excluyen.

De esta indicación no resulta, sin embargo, demasiado difícil extraer dogmáticamente la conclusión de que, de manera positiva, la imputabilidad consiste, como se ha dicho, en la capacidad de comprender el significado del derecho y de determinarse conforme a esa comprensión. Debido a que esta comprensión o determinación conciernen al mundo de valoraciones de derecho y no al de la ética, las formulaciones legales y doctrinas sobre la materia subrayan el carácter ilícito y antijurídico del acto u omisión que el sujeto está en capacidad de comprender y de determinarse a poner en obra. La verdad es, empero, que es la total significación del hecho, tanto en el plano estrictamente fáctico como en la de la contrariedad al derecho, lo que hay que tener en cuenta respecto de la capacidad de comprensión y determinación de que se trata en la conceptualización de la imputabilidad.

El sentido contrario a la imputabilidad es la inimputabilidad, de la cual Fernando Castellanos dice que es el soporte básico y esencial de la culpabilidad, y sin ésta no puede configurarse el delito, la imputabilidad es indispensable para la formación de la figura delictiva. La inimputabilidad es el aspecto negativo de la imputabilidad y las causas de la inimputabilidad son capaces de anular el desarrollo o la salud mental por lo que el sujeto carecerá de aptitud psicológica para la delictuosidad.¹³²

Entre las principales causas de inimputabilidad que destaca Castellanos se encuentran: los estados de inconciencias, el miedo grave y la sordomudez. Cabe destacar que en la actualidad en el Código Penal Federal ya no se hace mención de la inimputabilidad, aunque sí en el Código Penal para el Distrito Federal¹³³.

¹³¹ Ibidem pp 443-444.

¹³² Cf CASTELLANOS, op cit p 223.

¹³³ Sin que se pretenda hacer un recuento histórico de la forma de concebir y de tratar a la inimputabilidad por razón de trastornos mentales, resulta interesante revisar el texto de Fernando Castellanos en su edición de 1978, que alude a un Código Penal de esa época, en el cual se utilizaba un lenguaje que sería considerado en esta época como “estigmatizante” por los especialistas, se decía en el artículo 68: “Los locos, idiotas, imbeciles o los que sufran cualquiera otra debilidad, enfermedad o anomalías mentales, y que hayan ejecutado hechos o incurrido en omisiones definidos como delitos, serán recluidos en manicomios o en departamentos especiales por todo el tiempo necesario para su curación y sometidos, con autorización del facultativo, a un

Todavía en el aspecto doctrinal del derecho penal, Sergio García Ramírez ubica a la imputabilidad dentro de los elementos del delito, respecto del cual asume la teoría heptatómica, considerando siete elementos: conducta o hecho, tipicidad, antijuridicidad, imputabilidad, culpabilidad, condiciones objetivas de punibilidad y punibilidad.

Apoyado en el texto del Código Penal para el DF, previo a la reforma de 2002 (y que ahora constituye el texto del código federal) García Ramírez define al elemento de conducta como “Conducta u omisión que sancionan las leyes penales”, definición a la cual añade la idea de que hay que sumar también a los “hechos”, los cuales abarcan tanto la conducta como el resultado material que exigen diversos tipos.¹³⁴

Aunque originalmente estaba pensado separar en dos incisos la exposición de los elementos del delito, en el código federal y en el local, seguiremos la pauta establecida por García Ramírez que valía para los dos ámbitos (y que en la actualidad vale para el federal solamente):

En el Código Penal Federal¹³⁵ se define expresamente al delito como “Acto u omisión que sancionan las leyes penales” (parte inicial del artículo 7º, en el resto del capítulo se indica que -en los delitos de resultado material- también será atribuible el resultado típico producido al que omita impedirlo, si tenía el deber jurídico de evitarlo... y se formula una clasificación de los delitos que no tiene caso reproducir para efectos de la presente investigación).

Es importante citar los artículos 8 y 9 porque en ellos se alude a la posibilidad de comprensión que tiene el agente:

Artículo 8o.- Las acciones u omisiones delictivas solamente pueden realizarse dolosa o culposamente.

Artículo 9o.- Obra dolosamente el que, conociendo los elementos del tipo penal, o previendo como posible el resultado típico, quiere o acepta la realización del hecho descrito por la ley, y

Obra culposamente el que produce el resultado típico, que no previó siendo previsible o previó confiando en que no se produciría, en virtud de la violación a un deber de cuidado, que debía y podía observar según las circunstancias y condiciones personales.

La tipicidad, para García Ramírez, es la adecuación del comportamiento (conducta o hecho) a un tipo penal, a la descripción prevista en la ley penal. Por otra parte, la antijuridicidad o ilicitud consiste en la contradicción que hay entre el comportamiento y la norma, aclara el autor:

“(la antijuridicidad significa) el disvalor de la conducta frente a la cultura en un momento y una época determinados. Existe, pues, una cultura –con sus componentes éticos- que exige cierta conducta: la valora como plausible; y rechaza otra: la califica de “ilícita”,

régimen de trabajo. En igual forma procederá el juez con los procesados o condenados que enloquezcan, en los términos que determine el Código de Procedimientos Penales.” Cf Ibidem p 224.

El texto anterior daba pie a una clasificación doctrinal de los trastornos mentales como transitorios o permanentes y a una interpretación doctrinal en la cual se discutía si las disposiciones penales “favorecían” por igual a quienes delinquiran padeciendo trastornos temporales y a los que lo hacían bajo el influjo de trastornos permanentes. Aunque el debate citado por Castellanos es interesante, deja de tener vigencia en la actual doctrina y legislación penal dadas las reformas y el enfoque que han sufrido los códigos penales, remito de cualquier forma al texto de Castellanos.

¹³⁴ Cf GARCÍA RAMÍREZ, Sergio. *Derecho Penal*, col. Panorama del Derecho Mexicano, McGraw-Hill, III-UNAM, México, 1998, p 58

¹³⁵ Las referencias al Código Penal Federal se tomaron de www.camaradediptados.gob.mx

“injusta”, delictiva. La prevención penal recoge esa contrariedad y la proyecta en la incriminación. La “ilicitud penal” no es la suma de lo ilícito, sino una porción mínima, contra la que es preciso reaccionar con la suprema fuerza de la pena.”¹³⁶

Señala García Ramírez que hay factores que legitiman un comportamiento penalmente típico, a esos factores se les denominan excluyentes de responsabilidad y se encuentran previstos en la propia norma, específicamente en el artículo 15.

Artículo 15 (CPF).- El delito se excluye cuando:

I.- El hecho se realice sin intervención de la voluntad del agente;

II.- Se demuestre la inexistencia de alguno de los elementos que integran la descripción típica del delito de que se trate;

III.- Se actúe con el consentimiento del titular del bien jurídico afectado, siempre que se llenen los siguientes requisitos:

a) Que el bien jurídico sea disponible;

b) Que el titular del bien tenga la capacidad jurídica para disponer libremente del mismo; y

c) Que el consentimiento sea expreso o tácito y sin que medie algún vicio; o bien, que el hecho se realice en circunstancias tales que permitan fundadamente presumir que, de haberse consultado al titular, éste hubiese otorgado el mismo;

IV.- Se repela una agresión real, actual o inminente, y sin derecho, en protección de bienes jurídicos propios o ajenos, siempre que exista necesidad de la defensa y racionalidad de los medios empleados y no medie provocación dolosa suficiente e inmediata por parte del agredido o de la persona a quien se defiende.

Se presumirá como defensa legítima, salvo prueba en contrario, el hecho de causar daño a quien por cualquier medio trate de penetrar, sin derecho, al hogar del agente, al de su familia, a sus dependencias, o a los de cualquier persona que tenga la obligación de defender, al sitio donde se encuentren bienes propios o ajenos respecto de los que exista la misma obligación; o bien, lo encuentre en alguno de aquellos lugares en circunstancias tales que revelen la probabilidad de una agresión;

V.- Se obre por la necesidad de salvaguardar un bien jurídico propio o ajeno, de un peligro real, actual o inminente, no ocasionado dolosamente por el agente, lesionando otro bien de menor o igual valor que el salvaguardado, siempre que el peligro no sea evitable por otros medios y el agente no tuviere el deber jurídico de afrontarlo;

VI.- La acción o la omisión se realicen en cumplimiento de un deber jurídico o en ejercicio de un derecho, siempre que exista necesidad racional del medio empleado para cumplir el deber o ejercer el derecho, y que este último no se realice con el solo propósito de perjudicar a otro;

VII.- Al momento de realizar el hecho típico, el agente no tenga la capacidad de comprender el carácter ilícito de aquél o de conducirse de acuerdo con esa comprensión, en virtud de padecer trastorno mental o desarrollo intelectual retardado, a no ser que el agente hubiere preordenado su trastorno mental dolosa o culposamente, en cuyo caso responderá por el resultado típico siempre y cuando lo haya previsto o le fuere previsible.

¹³⁶ Ibidem p. 60.

Cuando la capacidad a que se refiere el párrafo anterior sólo se encuentre considerablemente disminuida, se estará a lo dispuesto en el artículo 69 bis de este Código.

VIII.- Se realice la acción o la omisión bajo un error invencible;

A) Sobre alguno de los elementos esenciales que integran el tipo penal; o

B) Respecto de la ilicitud de la conducta, ya sea porque el sujeto desconozca la existencia de la ley o el alcance de la misma, o porque crea que está justificada su conducta.

Si los errores a que se refieren los incisos anteriores son vencibles, se estará a lo dispuesto por el artículo 66 de este Código;

IX.- Atentas las circunstancias que concurren en la realización de una conducta ilícita, no sea racionalmente exigible al agente una conducta diversa a la que realizó, en virtud de no haberse podido determinar a actuar conforme a derecho; o

X.- El resultado típico se produce por caso fortuito.

Es de resaltar lo prescrito en la fracción VII donde se hace mención expresa de los trastornos mentales independientemente de que sean permanentes o transitorios.

Doctrinalmente García Ramírez resalta al consentimiento, el cual se considera como una causa de licitud, mismas que se deben analizar en ocasiones en el contexto de los propios tipos penales, por ejemplo (tomado del propio autor) el ejercicio de la libertad sexual excluye al delito de la violación, aunque, hay ocasiones en que la anuencia del pasivo es irrelevante para el orden penal, como en el caso de la violación “impropia”, es decir de la cópula con persona menor de doce años o que no esté en condiciones de resistir la conducta delictuosa o d conducirse voluntariamente en sus relaciones sexuales” (art. 266 del CPF).¹³⁷

En el supuesto planteado por el ordenamiento federal se considera por supuesto la posibilidad de que la violación impropia haya sido cometida en contra de alguien no sea capaz de ejercer su libertad sexual y dentro de ese supuesto se puede considerar a gente con trastornos mentales, específicamente las fracciones II y III del citado artículo señalan:

II.- Al que sin violencia realice cópula con persona que no tenga la capacidad de comprender el significado del hecho o por cualquier causa no pueda resistirlo; y

III.- Al que sin violencia y con fines lascivos introduzca por vía anal o vaginal cualquier elemento o instrumento distinto del miembro viril en una persona menor de doce años de edad o persona que no tenga capacidad de comprender el significado del hecho, o por cualquier causa no pueda resistirlo, sea cual fuere el sexo de la víctima.

Otro factor o excluyente del delito es la legítima defensa, concebida como uso debido de un derecho propio, que permite repeler una agresión real, actual o inmediata, ocurrida sin derecho que favorezca al agresor, lo cual quiere decir que no hay legítima defensa cuando el agente ejerce una venganza, si la agresión es fantasiosa o el supuesto agresor actúa con derecho. Resulta importante, en el contexto de la investigación el siguiente comentario de García Ramírez:

“Para que opere la eximente, no importa a quien pertenezca el bien que se preserva: propio o ajeno, esto es, son lícitas, la autojusticia y la heterojusticia. El medio y la extensión de la defensa han de ser los **racionalmente** necesarios para rechazar el ataque: en consecuencia, se reprueba la reacción desmedida, innecesaria y

¹³⁷ Ibidem p. 61.

desproporcionada con respecto a la agresión. Por último, no hay justificación en la defensa cuando el agente provocó el ataque en forma inmediata y suficiente al ataque; si dolosamente generó una consecuencia, no debe beneficiarse de su conducta indebida. Otra cosa es cuando la provocación no ha sido suficiente, razonablemente, para acarrear la reacción, ni fue inmediata, sino lejana con respecto al momento en que la reacción se inicia.”¹³⁸

Llama la atención el comentario de que el medio y la extensión de la defensa deben ser los “racionalmente necesarios” para rechazar el ataque, de tal manera que la reacción no debe ser desmedida, innecesaria y desproporcionada respecto de la agresión. Quizá el término menos afortunado para calificar una “legítima defensa” sea precisamente el de “racionalmente necesario”, puesto que en gran medida los acontecimientos en los cuales se ve involucrada una o una serie de circunstancias que podrían hacer suponer la existencia de una “legítima defensa” se derivan de una reacción inmediata a un hecho: cronológicamente se da en primer lugar el ataque de un agresor y a ello, hay una reacción por parte de la víctima potencial, la cual, en el ámbito de las reacciones fisiológicas que operan a nivel cerebral no tiene mucha oportunidad de determinar si hay se encuentra ante un peligro real o si es ficticio (habrá ocasiones en que sea abiertamente ficticio, por ejemplo el caso de un sujeto que tiene algún trastorno mental uno de cuyos síntomas más importantes es la paranoia), o si va a medir su respuesta para que en caso de que materialmente el resultado consista en la comisión de un ilícito, su conducta pueda ser ubicada en una circunstancia de exclusión del delito.

El promedio de ciudadano (cualquier persona o habitante de un país), es muy probable que sea desconocedor de los detalles tan minuciosos del derecho penal (tanto de la doctrina como de la legislación y la jurisprudencia), de tal manera que su reacción ante un acontecimiento que de primera instancia puede considerar como potencialmente peligroso, será a partir desde las raíces más profundas de su fisiología, sobre todo si culturalmente no está entrenado para otro tipo de respuesta (por ejemplo la típica respuesta emocional o de pánico que sufre frente a un temblor de tierra o ante una sirena de alerta o frente a los gritos de auxilio de un grupo de persona que están intentando alertar sobre un peligro que no es visible o evidente), de tal manera que muy probablemente se da la reacción frente al hecho o a la conducta que se reputa como peligrosa y la serie posible de calificaciones que puede recibir tan conducta, que van desde la simple desaprobación, hasta la comisión de un delito o la existencia de una causa de exclusión son muy posteriores al hecho, no son “naturales”, ni es posible –en mi consideración una posición naturalista respecto a ese hecho-, se derivan de un conjunto –sistema- de reglas previamente definidas en los cuerpos legislativos y que sirven de guía a los juzgadores cuando un hecho que se considera como delito es presentado ante ellos para su determinación como tal (con las consecuencias que se establecen en el propio sistema normativo, que pueden consistir en la absolución o en la condena del señalado como responsable).

Lo importante del hecho que se acaba de describir y de lo descrito hasta el momento como elementos del delito consiste en vislumbrar la intervención de la racionalidad (del carácter racional del ser humano) en su proceso de creación:

El ser humano puede llevar a cabo una conducta (de acción o de omisión) que puede ser considerada como delito.

¹³⁸ Ibidem p. 63. El resaltado es mío.

Esa calificación de la conducta no es “natural” (a pesar de que en un principio algunos doctrinarios del derecho penal definieron al delito casi de una manera naturalista, por ejemplo, Rafael Garófalo lo definió como: “la violación de los sentimientos de piedad y de probidad poseídos por una población en la medida mínima que es indispensable para la adaptación del individuo a la sociedad”¹³⁹), sino que está ligada a dos circunstancias muy importantes:

a) Lo que una sociedad en un tiempo y lugar determinados considerado como valioso –bienes culturales valiosos y susceptibles de ser protegidos por el derecho penal- y que primero fueron protegidos a través de una serie de disposiciones de carácter moral o tradicional y posteriormente fueron adoptadas en ordenamientos jurídico-penales que tienen características muy especiales que los distinguen de otros órdenes normativos.

b) la configuración de un esquema y de un catálogo de conductas que son calificadas como típicas y que son sistematizadas en atención a una serie de principios de carácter formal y lógico, da como resultado un ejercicio racional muy complejo, que escapa de la percepción simple de la mayoría de los miembros de una comunidad.

c) La aplicación de los ordenamientos penales es racional, y tiene los dos tipos de la racionalidad: por una parte tiene racionalidad práctica en el sentido de que el trabajo de formulación de la ley penal es un trabajo técnico y especializado en el cual se “midan” cuidadosamente la posible gama de posibilidades (es a tal extremo abstracto el ordenamiento penal que trata de considerar el mayor número de casos posibles respecto de un mismo grupo de comportamiento), de tal manera que se puede percibir siempre un ánimo de completud en el legislador, aunque reconozca que ningún ordenamiento puede contemplar el variado abanico de posibilidades de la realidad y se debe dar a la tarea de periódicamente “ir ajustando las normas penales”, si bien es cierto que en el proceso de creación de la norma jurídica y muy especialmente de la jurídico penal entran en consideración un conjunto de circunstancias metajurídicas, como por ejemplo la percepción social acerca de la gravedad de determinados hechos, la falta de interés en proteger determinados bienes culturales o en su caso, la presión manifiesta de determinados grupos sociales que pretenden defender sus valores e intereses y la gestión que pueden realizar frente a los medios de comunicación y el probable impacto de estos en la llamada “opinión pública”, entre otros factores; es indudable que la creación de la norma deriva de un proceso racional, en el caso anterior, de una racionalidad epistémico crítica, pero también está presente la racionalidad epistémica científica, en el sentido de que la mayoría de las legislaciones contemplan el auxilio de la ciencia, de sus avances y de sus técnicas para apoyar la resolución del juzgador. Este hecho pos supuesto impacta también el momento o la actividad relacionada con la aplicación de la norma penal al caso concreto.

Finalmente se da, en el proceso de creación y de aplicación también está presente la racionalidad práctica, es decir, la orientación del comportamiento de determinados fines utilizando los medios idóneos para ello. El juzgador deber tomar una resolución respecto del hecho sometido a su consideración, decisión de la cual se determinará la situación jurídica de un sujeto que puede ser condenado o declarado inocente, dependiendo de un conjunto d circunstancias que debe valorar.

Derivado de todo lo anterior, se puede considerar que la valoración de la conducta de un sujeto no puede ser tomada al libre arbitrio del juzgador, sino que debe llevar a cabo un

¹³⁹ CASTELLANOS TENA, op cit p. 127.

arduo y complejo proceso de razonamiento que le permita emitir un juicio lógico que derivará en un juicio jurídico (la determinación de que la conducta “a” llevada a cabo por x encuadra en la descripción típica prevista por la norma, lo cual puede ser descrito como un ejemplo de silogismo que concluye en un juicio lógico: “a” es culpable o “a” es inocente de lo que se le imputa; deriva también en un juicio de carácter jurídico, que determina una situación jurídica de un sujeto y que tendrá consecuencias en un tiempo determinado y que muy probablemente se prolongarán a lo largo de la vida del propio sujeto.

Regresando, solamente para no dejar inconcluso lo relacionado con los elementos del delito según la postura de García Ramírez¹⁴⁰, restarían por definir a la imputabilidad, la culpabilidad, las condiciones objetivas de punibilidad y la punibilidad.

Respecto de la imputabilidad, Amuchátegui la define como la capacidad de entender y querer en el campo del derecho penal¹⁴¹. Para García Ramírez la idea de imputabilidad es compleja:

“Hay quienes entienden que se trata de un presupuesto general: subordinación de la persona a la ley penal; capacidad de derecho penal. El inimputable es un incapaz en el derecho penal. Desde otro ángulo, se trataría de una capacidad de culpabilidad, de asunción del juicio de reproche. No puede ser culpable quien es inimputable, aunque su conducta sea típica e ilícita.”¹⁴²

En el caso de este elemento, García Ramírez considera que se dan dos circunstancias muy especiales, en primer lugar, el tema demanda el concurso de varias disciplinas, al menos del derecho penal y de la criminología (que si hemos de considerar la idea desarrollada por Luis Rodríguez Manzanera respecto de la integración de la misma, confluyen al menos la biología, psicología, sociología, antropología, penología, victimología y criminalística); asimismo, abre el debate respecto del libre albedrío, señala:

“Antaño la imputabilidad se zanjó bajo el concepto de libre albedrío, arraigado en convicciones éticas y espirituales. De no haberlo, este orden tendría un sentido diferente y la ejecución de las penas devendría en un sistema de reflejos condicionados, o bien, de estímulos y respuestas más o menos inexorables.

Ciertas causas privan al individuo de esta autodeterminación, basada en elementos de conocimiento y apreciación axiológicos, y lo ponen a salvo, por ello, del reproche penal. Viene al caso, señaladamente, la demencia; asimismo el desarrollo insuficiente, característico de la infancia.”¹⁴³

El estudio de las causas referidas, las que privan al individuo de la autodeterminación constituyen el punto donde converge el apoyo que las disciplinas criminológicas de corte natural y las de tipo social brindan al derecho, no solamente en el ámbito del estudio, sino también en la solución de los problemas que se presentan al juzgador o en su caso, los elementos que debe tomar en cuenta el legislador al crear la norma.

Otro de los elementos del delito, de acuerdo con la tesis heptatónica sostenida por García Ramírez es la culpabilidad, la cual es entendida por Amuchátegui como “la relación directa que existe entre la voluntad y el conocimiento del hecho con la conducta realizada”¹⁴⁴. De este mismo concepto García Ramírez señala que es uno de los más

¹⁴⁰ Cabe recordar que García Ramírez asume una posición heptatónica de los elementos del delito.

¹⁴¹ AMUCHÁTEGUI REQUENA, Griselda. Derecho penal, 2ª ed., Oxford UP, México, 1999, p 81.

¹⁴² GARCÍA RAMÍREZ, op cit p 64.

¹⁴³ Ibidem p. 65.

¹⁴⁴ AMUCHÁTEGUI, op cit p 85.

complejos temas del derecho penal, especialmente por las diversas concepciones que hay en la materia, entre las cuales se pueden mencionar la psicológica y la normativa. En la primera se entiende que la culpabilidad estriba en el nexo psíquico entre el sujeto y el hecho delictuoso, en tanto que la segunda destaca la contradicción entre la voluntad del agente y la norma jurídica, contrariedad que puede generar un juicio de reproche. Adicionalmente hay teorías como la de la acción finalista que retira el dolo y la culpa de la culpabilidad, los ubica en la acción y considera que la culpabilidad es un mal uso de las facultades del agente.¹⁴⁵

Señala García Ramírez que en el tema de la culpabilidad se puede enfatizar el principio de que no hay crimen sin culpa, lo cual implica que se quieren evitar las consecuencias autoritarias que derivarían de un principio en el cual se pretende la existencia de delito sin culpabilidad.¹⁴⁶

Para Amuchátegui la imputabilidad es un presupuesto de la culpabilidad, lo cual tiene como consecuencia que (desde ese enfoque) se excluye a los inimputables, el Código Penal Federal prevé dos posibilidades de reproche, el dolo y la culpa. El primero consiste en causar intencionalmente el resultado típico, con conocimiento y conciencia de la antijuridicidad del hecho, mientras que la culpa se considera como un segundo grado de la culpabilidad y ocurre cuando se causa un resultado típico sin tener la intención de producirlo, aunque se ocasiona por imprudencia cuando pudo ser evitable o previsible.¹⁴⁷

No entraré en la discusión de los detalles y precisiones que se hacen respecto de las clasificaciones que hay respecto del dolo y de la culpa, para ello se remite a la obra de Amuchátegui, solamente se puede reiterar que las clasificaciones aludidas establecen diversos niveles de conciencia al momento de llevar a cabo la conducta, lo cual constituye un ejemplo de cómo el derecho (considerado como el resultado de la actividad de un conjunto de operadores y el propio producto que tiene como intención regular, en algunos sectores, la conducta del ser humano en sociedad) toma en cuenta la irracionalidad (por supuesto la derivada de condiciones en las cuales el ser humano por motivos “naturales” se encuentra disminuido de dichas facultades racionales) y la regula, con el propósito de disminuir el impacto que pudiera tener sobre la sociedad el hecho de que los propios miembros de la comunidad no tomen en cuenta dicha circunstancia y procedan de una manera muy rígida contra los responsables de conductas antisociales que constituyan delitos y que se encuentran bajo la circunstancia de una racionalidad “disminuida”.

Respecto del dolo, Amuchátegui considera las siguientes clases:

Dolo directo: si el sujeto activo tiene la intención de causar un daño determinado, y lo hace de manera que hay una identidad entre la intención y el resultado, por ejemplo el sujeto que desea violar y lo hace.

Indirecto. Consiste en la intención de causar un resultado típico, a sabiendas de que hay posibilidades de que surjan otros, por ejemplo, quien simplemente desea lesionar a un comensal determinado y coloca una sustancia venenosa en un salero, a sabiendas de que pueden ser lesionados otros sujetos.

Genérico. Es la intención de causar un daño o afectación.

¹⁴⁵ Cf GARCÍA RAMÍREZ, op cit. p 67.

¹⁴⁶ Cf Idem

¹⁴⁷ Cf AMUCHÁTEGUI, op cit p 87.

Específico. es la intención de causar un daño con especial voluntad que la norma exige en cada caso.

Indeterminado. Es la intención de delinquir de manera imprecisa, sin que el agente quiera causar un delito determinado, por ejemplo, colocar una bomba como forma de protesta política.¹⁴⁸

La clasificación de Amuchátegui se puede separar en dos grandes grupos, el primero formado por el dolo directo y el indirecto; y el segundo, por los restantes tres tipos de dolo, mismos que se encuentran estrechamente relacionados.

En el primer grupo, la diferencia entre los dos tipos de dolo apuntan hacia una consecuencia quizá no prevista totalmente por el agente, en ambos casos existe la intención de causar un daño, un resultado típico, aunque en el caso del dolo directo se tiene muy precisado cual es el tipo de conducta que se va a efectuar y el daño concreto que se tendrá (así como la consecuencia). Mientras que en el indirecto se tiene la idea de que la conducta puede tener como consecuencia un delito, pero no se tiene muy clara la consecuencia.

Esta clasificación es un ejemplo de cómo el legislador o el doctrinario del derecho penal hacen uso de la racionalidad epistémica crítica para tratar de considerar el mayor número de posibilidades de la realidad.

Respecto de tres restantes tipos de dolo, entre el genérico y el indeterminado no se encuentra mucha diferencia.

La culpa, de acuerdo con Amuchátegui también tiene diversos tipos:

“Consciente. También llamada con previsión con representación, existe cuando el activo prevé como posible el resultado típico, pero no lo quiere y tiene la esperanza de que no se producirá.

Inconsciente. Conocida como culpa sin previsión o sin representación, existe cuando el agente no prevé el resultado típico; así, realiza la conducta sin pensar que puede ocurrir el resultado típico y sin prever lo previsible y evitable. Dicha culpa puede ser: lata, leve y levísima. En la lata hay mayor posibilidad de prever el daño. En la leve existe menor posibilidad que en la anterior, mientras que en la levísima la posibilidad de prever el daño es considerablemente menor que en las anteriores.”¹⁴⁹

Aquí estamos en presencia de elementos relativamente subjetivos, susceptibles de sendas argumentaciones en los casos concretos, puesto que muy probablemente, en el nivel doctrinal sea relativamente fácil distinguir entre los diversos tipos de culpa inconsciente (lata, leve y levísima), aunque en la realidad es muy probable que sea muy difícil acreditar la diferencia entre la culpa leve y la levísima, por ejemplo.

Respecto de las condiciones objetivas de punibilidad, señala García Ramírez que no es lo mismo estas condiciones que el requisito de procedibilidad. Las primeras corresponden al derecho sustantivo, mientras que el requisito de procedibilidad corresponde al derecho procesal, lo cual significa que si falta la condición objetiva la conducta ilícita no puede ser sancionada, mientras que si se carece del requisito de procedibilidad, no puede haber proceso.

Por último, respecto de la punibilidad García Ramírez señala que “es la sancionabilidad legal penal del comportamiento típico, antijurídico, imputable y culpable. Rige el *dogma nulla poena sine lege*, consignado en el artículo 14 constitucional y el del

¹⁴⁸ Cf Ibidem p 86

¹⁴⁹ Ibidem p. 87

artículo 7 del Código Penal [Federal]. El propósito es sancionar toda conducta que deba serlo.”¹⁵⁰

Con lo anterior damos por terminado el ejemplo, en el nivel doctrinal¹⁵¹, respeto de cómo el derecho, específicamente el derecho penal, distingue las condiciones de racionalidad (expresada a través del dolo) y la irracionalidad (traducida como culpabilidad) en la comisión de los delitos. Finalmente se abordarán algunas disposiciones contenidas en el código federal relativas a tratamiento de inimputables.

El capítulo V del Código Federal se refiere al “Tratamiento de inimputables y de quienes tengan el hábito o la necesidad de consumir estupefacientes o psicotrópicos, en internamiento o en libertad” y otorga al juez la posibilidad de disponer el tratamiento aplicable en internamiento o el libertad, en el primer caso, el inimputable será internado en la institución correspondiente, mientras que en el caso de consumidores de estupefacientes o psicotrópicos, el juez también ordenará el tratamiento que proceda (art. 67).

Una medida importante se establece en el siguiente artículo:

Artículo 68.- Las personas inimputables podrán ser entregadas por la autoridad judicial o ejecutora, en su caso, a quienes legalmente corresponda hacerse cargo de ellos, siempre que se obliguen a tomar las medidas adecuadas para su tratamiento y vigilancia, garantizando, por cualquier medio y a satisfacción de las mencionadas autoridades, el cumplimiento de las obligaciones contraídas.

La autoridad ejecutora podrá resolver sobre la modificación o conclusión de la medida, en forma provisional o definitiva, considerando las necesidades del tratamiento, las que se acreditarán mediante revisiones periódicas, con la frecuencia y características del caso.

El tratamiento de los inimputables puede estar a cargo de quien deba hacerse cargo de ellos, siempre y cuando tomen las medidas de vigilancia y tratamiento adecuado, en el segundo párrafo se indica la posibilidad de que la autoridad lleve a cabo las revisiones periódicas para acreditar el cumplimiento de las obligaciones contraídas por quienes se hagan cargo de los inimputables, pudiendo en cualquier momento, la autoridad, llevar a cabo las modificaciones correspondientes.

En el artículo 69 se establece una disposición que protege los intereses del inimputable, en él se indica que en ningún caso la medida de tratamiento impuesta por el juez, excederá de la duración que corresponda al máximo de la pena aplicable al delito. Si concluido este tiempo, la autoridad considera que el sujeto necesita todavía el tratamiento, lo pondrá a disposición de las autoridades sanitarias.

Finalmente en el artículo 69 bis se establece una especie de “candado” para evitar las simulaciones:

Artículo 69 Bis.- Si la capacidad del autor, de comprender el carácter ilícito del hecho o de determinarse de acuerdo con esa comprensión, sólo se encuentra disminuida por las causas señaladas en la fracción VII del artículo 15 de este Código, a juicio del juzgador, según proceda, se le impondrá hasta dos terceras partes de la pena que correspondería al delito cometido, o la medida de seguridad a que se refiere el artículo

¹⁵⁰ GARCÍA RAMÍREZ, op cit p 73.

¹⁵¹ Los doctrinarios en los cuales se apoyó este inciso fueron Sergio García Ramírez, autor que hace constante referencia a las normas sustantivas y Griselda Amuchátegui, autora más teórica y que se apoya menos en la norma.

67 o bien ambas, en caso de ser necesario, tomando en cuenta el grado de afectación de la imputabilidad del autor.

Con lo anterior se concluye la revisión (más que detallada, a manera de ejemplos) de la forma en que se considera la irracionalidad en el ámbito penal, específicamente en el federal, respecto de la legislación local, en el nuevo Código Penal para el Distrito Federal se aborda el tema del “Tratamiento de inimputables o d imputables disminuidos” en el Capítulo XI del Título III Consecuencias jurídicas del delito. La forma de abordar tal condición es muy parecida a la del código federal:

En caso de inimputabilidad permanente, (fracción VII del artículo 29¹⁵²), el juzgador dispondrá el tratamiento aplicable, ya sea en internamiento o en libertad, previo el procedimiento penal. En el primer caso, el inimputable será internado en la institución correspondiente para su tratamiento durante el tiempo necesario para su curación, sin rebasar lo previsto en el artículo 33 de este Código.

Si el trastorno mental es transitorio se aplicará la medida antes descrita o en caso contrario, se le pondrá en libertad. Para la imposición de la medida se requerirá que la conducta del sujeto no se encuentre justificada.

En caso de desarrollo intelectual retardado o trastorno mental, la medida de seguridad tendrá carácter terapéutico en un lugar ad hoc. Está prohibido aplicar la medida de seguridad en instituciones de reclusión preventiva o de ejecución de sanciones penales. (artículo 62).

En el artículo 63 se tiene una disposición muy similar a la del código federal, en la cual se prevé la posibilidad de entregar a los inimputables a quienes legalmente corresponda hacerse cargo de ellos. Y en el siguiente artículo se previene la posibilidad de modificar o concluir con la medida considerando el tratamiento.

En el artículo 65 se establece una pena disminuida:

ARTÍCULO 65 (*Tratamiento para imputables disminuidos*). Si la capacidad del autor sólo se encuentra considerablemente disminuida, por desarrollo intelectual retardado o por trastorno mental, a juicio del juzgador se le impondrá de una cuarta parte de la mínima hasta la mitad de la máxima de las penas aplicables para el delito cometido o las medidas de seguridad correspondientes, o bien ambas, tomando en cuenta el grado de inimputabilidad, conforme a un certificado médico apoyado en los dictámenes emitidos por cuando menos dos peritos en la materia.

Finalmente, en el artículo 66 se indica la duración del tratamiento, la cual no deberá exceder del máximo de la pena privativa de libertad que se aplicaría por ese delito a imputables. Concluido el tratamiento la autoridad entregará al inimputable a sus familiares o si no los hay, a la autoridad de salud correspondiente.

En una breve revisión de la legislación nacional se trató de ejemplificar cómo el derecho asume (y reconoce) la posibilidad de la irracionalidad (ya sea temporal o

¹⁵² El texto legal señala:

VII. (*Inimputabilidad y acción libre en su causa*). Al momento de realizar el hecho típico, el agente no tenga la capacidad de comprender el carácter ilícito de aquél o de conducirse de acuerdo con esa comprensión, en virtud de padecer trastorno mental o desarrollo intelectual retardado, a no ser que el sujeto hubiese provocado su trastorno mental para en ese estado cometer el hecho, en cuyo caso responderá por el resultado típico producido en tal situación.

Cuando la capacidad a que se refiere el párrafo anterior se encuentre considerablemente disminuida, se estará a lo dispuesto en el artículo 65 de este Código.

permanente) y la trata de regular, dando garantías y protección a quienes se encuentran en condiciones de racionalidad disminuida, con lo cual se cierra el propósito del capítulo: indicar cómo la irracionalidad afecta al derecho, pero también recalcar cómo el derecho trata de regular la condición de la irracionalidad para evitar efectos nocivos (o afectaciones graves a la esfera de derechos de los miembros de la comunidad o de los propios afectados por la condición de racionalidad disminuida).

CAPÍTULO 3. LOS LÍMITES SOCIALES Y CULTURALES DE LA RACIONALIDAD HUMANA

CONTENIDO: 3.1 Límites sociales y culturales. 3.1.1 Los sistemas de construcción del conocimiento y los límites de la racionalidad humana. 3.1.2 Sistemas y ámbitos de construcción social de conocimiento 3.1.3 Los ámbitos de lo cognoscible 3.1.2 Sistemas y ámbitos de construcción social de conocimiento; 3.1.3 Los ámbitos de lo cognoscible; 3.1.4 La construcción social desde la ciencia; 3.1.5 La construcción social desde la ideología; 3.1.6 La construcción social desde la religión; 3.1.7 La construcción social desde el imaginario social; 3.2 Los límites racionales de la actividad científica; 3.2.1 El conocimiento científico y la ideología: el caso del lisenkismo en la exUnión Soviética; 3.2.2 El determinismo biológico en Occidente; 3.2.2 El affaire Sokal en las ciencias sociales; 3.2.3 Relativismo cultural a partir de la tesis de Kuhn en torno de los paradigmas y las revoluciones científicas; 3.2.4 Comentarios críticos de Alan Sokal a la obra de Kuhn; 3.3 El cumplimiento de la norma jurídica: entre los principios y los límites de lo razonable; 3.3.1. Nivel descriptivo; 3.3.2. Nivel explicativo: indagación del cumplimiento; 3.3.3. La indagación del incumplimiento de la norma; 3.3.4 Marco normativo de la sociedad en general y los marcos normativos de los grupos sociales: una introducción a la pluralidad cultural; 3.3.5 Oportunidad para cumplir y decisión final; 4.3.6. Otros elementos por considerar. 3.3.7 Consideraciones finales.

3.1 Límites sociales y culturales

En este capítulo se abordan los límites de la racionalidad humana que se establecen desde la sociedad y la cultura, se inicia ese estudio con una revisión de los sistemas de construcción del conocimiento actualmente vigentes en la mayoría de las sociedades y los límites que conllevan cada uno de esos sistemas respecto de la racionalidad.

En el capítulo anterior a cada uno de los límites de la racionalidad, ya sea en el aspecto “natural” o formal, le correspondió una pequeña reflexión de cómo el derecho ha respondido a dicha limitación, es decir, de cómo los operadores del derecho en diversos ámbitos, incluyendo el legislativo se han dado cuenta de la limitación impuesta a la racionalidad humana y cómo, en aras de una convivencia social más eficaz y con menos conflictos ha implementado una serie de instituciones jurídicas, para aminorar los efectos negativos de dichas limitaciones en diversas materias y ámbitos de la realidad, desde el derecho civil, penal y en su caso en el derecho a la salud.

En el caso de las limitaciones que serán motivo de estudio en este capítulo, que pertenecen a los ámbitos de lo social y lo cultural, no existen propiamente medidas jurídicas de “mitigación de los efectos negativos”, sino más bien el análisis de cómo dichas limitaciones van impactando el estudio del derecho, dadas las características de las ciencias sociales y de los estudios en torno de la sociedad y de la cultura, donde no hay consensos formados como en el caso de las ciencias naturales, no hay medidas implementadas al respecto, sino en un momento inicial, apenas el reconocimiento de que dichas limitaciones pueden afectar la forma en que se considera al derecho o la forma en que se estudia.

Básicamente se analizaran dichos efectos en:

- a) Los sistemas de construcción del conocimiento, específicamente en el sistema de la ciencia donde existe controversia respecto del tipo de conocimiento que puede generar en el estudio del derecho.
- b) En los niveles que se pueden considerar respecto de los conocimientos jurídicos.

- c) El impacto que puede tener sobre la consideración social respecto del derecho a partir del estudio del imaginario social.
- d) La afectación que puede sufrir el derecho (y el estudio del derecho) a partir del uso ideológico del conocimiento jurídico
- e) El impacto de la teoría de los paradigmas científicos en el estudio del derecho, y
- f) El cumplimiento de la norma jurídica: entre los principios y los límites de lo razonable

3.1.1 Los sistemas de construcción del conocimiento y los límites de la racionalidad humana

Dentro de las limitantes sociales de la racionalidad epistémica, se puede ubicar también a los sistemas sociales de construcción del conocimiento y del razonamiento¹.

El planteamiento de los sistemas sociales de construcción de conocimiento surge desde una posición constructivista moderada, y nos apoyamos parcialmente en el pensamiento del epistemólogo Juan Luis Pintos.

El esquema de interpretación del ser humano no es innato, entendiendo por esta proposición, que no nace con un esquema de interpretación definido, sino que nace con las estructuras cerebrales suficientes para poder desarrollar, a lo largo de la vida, pero sobre todo durante los primeros años las habilidades de conocimiento y razonamiento. Un elemento muy importante para el proceso de conocimiento se da, tal y como se menciona en el primer capítulo, gracias al proceso de socialización, que no solamente implica, por parte del individuo, la asimilación de los valores e intereses de la sociedad en general donde vive o de los grupos de cuales forma parte, sino también implica la asimilación de un conjunto de estructuras que le permite conocer su entorno, interpretar y en su caso, operar sobre su medio. Bajo tal supuesto se considera importante determinar la posibilidad que se tiene de acceder a las racionalidades epistémicas (crítica y científica) de acuerdo con los diferentes sistemas de construcción del conocimiento. Se parte de la siguiente hipótesis de carácter general:

“Hay un acceso diferenciado a la racionalidad (ambos tipos de...) en los diversos ámbitos y sistemas de construcción de conocimientos: ciencia, imaginario social, religión e ideología.”

De esta hipótesis general se derivarán en el inciso sendas hipótesis particulares para cada uno de los sistemas de construcción de conocimientos.

3.1.2 Sistemas y ámbitos de construcción social de conocimiento

Entenderemos por sistema social de construcción de conocimiento, aquel subsistema de la sociedad que se tiene como una de sus tareas principales (aunque no necesariamente esenciales) la construcción y socialización de esquemas de interpretación social e incluso de discursos <ya terminados> que tienen como propósito interpretar a la sociedad y explicar la inserción del ser humano en la sociedad.

Hablamos de un “subsistema” en el sentido de considerar al todo social como el sistema y sus integrantes o componentes con una relativa autonomía funcional, sin que ello implique olvidar la interdependencia que se tiene con otros elementos. Esto significa que

¹ Aunque en estricto sentido “conocimiento” y “razonamiento” no son términos sinónimos, para efecto de la investigación, se puede considerar como tales en razón de que el razonamiento (desde el punto de vista de la lógica) consiste en la creación de conocimientos nuevos apartir de conocimientos previos; en tal sentido razonamiento equivale a conocimiento (en cierto a ámbito)

las diferentes instancias configuradoras de la construcción social del conocimiento se encuentran insertadas dentro de un gran sistema social, interactúan entre sí, pero además tienen una relativa autonomía. Considerados de manera individual cada uno de los elementos que serán motivo de análisis se pueden considerar como “sistemas”, pero considerados en el todo social y en referencia a las demás estructuras de la sociedad se deben concebir como “subsistemas”.

Hay al menos cuatro grandes sistemas de construcción social del conocimiento: a) La ciencia, b) la religión, c) la ideología, d) el imaginario social

Reitero la idea expresada anteriormente acerca de que el conocimiento se da en un entorno social: además de las características biológicas que dotan al ser humano de un determinado “instrumental” para conocer lo “externo ajeno a él”, se requiere de un “software”², es decir de una estructura conceptual adicional que se obtiene en el ámbito de la sociedad y que le permite al ser humano conducirse como tal. Ese “software” adicional a lo biológico deriva de hecho en “sistema de construcción social del conocimiento”, se transmite en el proceso de socialización-individualización y le permite al ser humano concreto operar sobre el mundo (natural y social), le permite “construir las realidades”.

Los sistemas de construcción social de conocimiento son diversos, se pueden ubicar al menos los cuatro sistemas y la valoración que se puede hacer de ellos tendrá lugar desde el interior de cada uno de los sistemas o desde cualquiera de ellos, y las categorías no coincidirán entre sí y muy probablemente se descalificarán entre sí.

La mayoría de las clasificaciones del conocimiento o de lo cognoscible que tienen como propósito la interpretación del mundo, se formulan desde un lugar específico, que es aceptado como implícitamente válido, pero que no es sometido a sí mismo a análisis, por ejemplo, una de las clasificaciones más usuales del conocimiento, aquella que distingue entre el conocimiento vulgar y el conocimiento científico, es construida desde la ciencia.

Es necesario reiterar que la calificación hecha desde uno de los sistemas no sea aceptado por el otro. Por ejemplo, desde algunas religiones es posible que el conocimiento se clasifique en conocimiento auténtico acerca de Dios y conocimiento profano, donde todo aquello que no es el conocimiento “auténtico” reconocido en la comunidad religiosa simplemente es considerado como un conocimiento profano o incluso propio de “infieles”.

² Aunque la idea más cercana que encontré fue de “software”, la idea se queda corta en relación con el alcance que tiene el basamento conceptual con el cual nos dota la sociedad.

3.1.3 Los ámbitos de lo cognoscible

Juan Luis Pintos menciona cuatro vías de conocimiento: la ciencia, la ideología, la creencia y el imaginario social; mismas que nosotros hemos denotado con el término de “sistemas de construcción social del conocimiento³” (SCSC), sus características son:

	Ciencia	Ideología	Creencia	Imaginario social
Distinción básica	Conocimiento, ignorancia	Pensamiento verdadero/falso	Creencia verdadera/creencia errónea	Relevancia/Opacidad
Tipo de discurso	Demostración positiva	Argumento racional	Argumento de autoridad	Retórica
Medio	Comunidades científicas, paradigmas	Instituciones de enseñanza	Iglesias, instituciones globales	Universos simbólicos
Instrumento	Análisis	Razón	Revelación, biografía	Percepción
Efectos	Exactitud, progreso	Certeza, totalización	Dogma, sentido	Identidad, referencias interpretativas
Consecuencias no deseadas	destrucción	Totalitarismo	Fanatismo	Trivialización, construcción, simulacros, nihilismo
Modo de ser	Se busca	Se tiene	Se está	Se supone

No hablamos simplemente de “tipos de saberes”, sino de “sistemas de construcción social” del conocimiento, en el sentido de que proveen herramientas conceptuales indispensables para interpretar el mundo y operar sobre el mismo.

La mayoría de los mecanismos o “sistemas de construcción social del conocimiento” han sido ampliamente analizados y se incluyen la mayoría de las veces en los programas de estudio del nivel medio superior y superior, aunque predomina en el curriculum la enseñanza del sistema de la ciencia. Sin embargo, el caso del sistema denominado “imaginario social” es de reciente incorporación en los análisis.

Señala José Luis Pintos que los sistemas de construcción social del conocimiento, son muy diferentes entre sí, por lo pronto consideraremos las características generales de los cuatro grandes sistemas:

a) **Son totalizadores**, es decir, se puede descubrir en ellos la pretensión de interpretar la totalidad de los ámbitos del mundo

b) A partir de esa interpretación **dan pautas para la acción humana**, es decir, los seres humanos dotados de esa “estructura conceptual” pueden operar sobre su mundo.

c) **Son excluyentes**, es decir, por lo general no admiten la validez de otros sistemas, puesto que no cumplen con los requisitos que a sí mismos se han impuesto (el nivel de exclusión es variado, puede ir desde la simple demarcación –y desmarcación respecto de

³ Por las razones antes aludidas, principalmente porque se trata de instancias sociales <descritas como subsistemas, es decir sistemas relativamente autónomos dentro de un sistema más grande> en las cuales se tiene como una de las funciones la construcción social del conocimiento.

otros sistemas de construcción de conocimiento, por ejemplo en el caso de los científicos no radicales que simplemente deslindan a la ciencia de la responsabilidad de decidir en torno de la existencia o inexistencia de Dios-, hasta la intolerancia total, en la cual no solamente hay el deslinde conceptual, sino además existe el propósito y la acción de combatir a otras instancias de construcción del conocimiento, como el caso del cientificismo –positivismo radical- y el fundamentalismo religioso o ideológico.

c) **Tienen un fin manifiesto**, que paradójicamente no siempre es evidente. Por ejemplo, en el caso de las religiones el fin evidente es la trascendencia del ser humano hacia planos diferentes a los planos mundanos. En el caso de la ciencia, el fin manifiesto sería la búsqueda de la Verdad (el descubrimiento de la verdad o la descripción de la realidad tal y como es, independientemente de la subjetividad del investigador).

Lo siguiente es revisar someramente lo peculiar dentro de cada uno de los sistemas de construcción del conocimiento y analizar de qué manera apoyan u obstaculizan el uso del razonamiento epistémico.

3.1.4 La construcción social desde la ciencia

Se aborda en primer lugar el SCSC de la ciencia en virtud de que es el que se reconoce por excelencia como el ámbito de construcción del conocimiento “válido”, aunque no por ello necesariamente aceptado en todos los grupos sociales.

Se reitera que se adopta una posición constructivista, ya sea radical o moderada, la ciencia es tan sólo uno más de los sistemas de construcción del conocimiento y convive de hecho en la época actual con los cuatro sistemas de construcción cognitiva, y además, las ventajas que se pueden aludir respecto de la ciencia, son ventajas desde determinado punto de vista, que no necesariamente son compartidos por el resto de los sistemas.

Alejándonos de la pretensión de verdad absoluta, podemos suponer que la ciencia establece “la mejor explicación posible” a las cosas de la naturaleza y del hombre. Este hecho convierte a la ciencia en un conocimiento dinámico, en constante cambio, que no se queda anquilosado y que resuelve sus controversias a través de actos de comprobación que tienen un referente que es calificado dentro del propio sistema como “fáctico”.

Pintos enuncia las siguientes características de la ciencia por categorías:

Distinción básica: Conocimiento, ignorancia.

Tipo de discurso: Demostración positiva

Medio: Comunidades científicas, paradigmas

Instrumento: análisis

Efectos: Exactitud, progreso

Consecuencias no deseadas: destrucción

Modo de ser: Se busca⁴

Si bien José Luis Pintos no explicita las características enunciadas, la mayoría de ellas se adquieren en el nivel medio superior. Por ejemplo, la distinción básica entre conocimiento e ignorancia, suele traducirse en el deslinde del conocimiento científico respecto del conocimiento vulgar o “empírico”, que es uno de los primeros temas abordados en la teoría del conocimiento enseñada en el nivel medio superior.

Un deslinde más preciso consiste en concebir al conocimiento una serie escalonada de formas de conocer que van de menor a mayor certidumbre, por ejemplo del

⁴ Cf PINTOS, loc.cit

conocimiento vulgar al científico o filosófico, dejando como niveles intermedios al conocimiento protocientífico y pseudo científico.

La siguiente categoría se refiere al “tipo de discurso”. El discurso de la ciencia es descrito por Pintos como “demostración positiva”, lo cual parece aludir a las características que se enunciaron desde un principio para el conocimiento positivo, filosóficamente, sustento del conocimiento científico.

Desde el positivismo de Augusto Comte se trata de construir un conocimiento que sea “positivo”, es decir, no oculto (tal y como era el conocimiento y la demostración en el pensamiento religioso), sino abierto para cualquiera que posea las herramientas conceptuales necesarias para poder emplearles y realizar sus propias demostraciones.

El medio desde el cual se crea la ciencia es a través de las comunidades científicas, actualmente creadas en torno de materias de especialización y cuyo propósito consiste en construir paradigmas científicos, los cuales son también el vehículo a través del cual se transmiten los conocimientos científicos y se van formando (y socializando) a las nuevas generaciones de científicos.

El instrumento empleado por la ciencia es el análisis, entendido de manera muy amplia como la separación del todo en sus partes y la interconexión de las mismas para averiguar como funcionan como un todo. El análisis y la revisión del todo por sus partes implica también el descubrimiento de las causas inmediatas pertinentes de las cosas, en lugar de atribuir explicaciones mágicas a los hechos de la naturaleza o del ser humano.

Dos efectos muy importantes manifiesta Pintos respecto del uso de la ciencia: exactitud y progreso. La ciencia (especialmente algunas de las ciencias naturales) tiene una gran capacidad para predecir los márgenes dentro de los cuales puede ocurrir un fenómeno o hecho, a diferencia de otro tipo de conocimiento que es relativamente vago en sus predicciones y que por tanto tienen un amplio margen de error, en el caso de la ciencia, las predicciones se pueden manifestar siempre y cuando se tenga la posibilidad de tener mediciones rigurosas respecto del hecho, de tal forma que la exactitud está estrechamente ligada al proceso de predicción y ninguna de las predicciones se pretende absoluta, sino simplemente una hipótesis de trabajo.

Respecto del progreso, aunque es una idea ampliamente criticada en el ámbito de algunos sociólogos y tal como fue revisado en el capítulo anterior, donde se critican las ideas de progreso, evolución y desarrollo. Basta solamente con señalar que desde la propia ciencia se puede identificar un desarrollo ascendente no solo en las ciencias naturales y en algunas de las sociales; sino que ese cambio en apariencia tiende al cumplimiento de objetivos, propósitos y valores que son muy importantes para el ser humano como género. Esa dirección parece encaminarse también hacia una mayor comprensión de los problemas aparentemente comunes a todos los seres humanos.

Consecuencias no deseadas: destrucción. Un debate muy significativo se plantea desde esta característica de la ciencia, por una parte, quienes defienden la inocencia de los científicos y de la ciencia respecto de las consecuencias nocivos o indeseables que puede tener la aplicación de la ciencia y por otra parte, quienes responsabilizan, ya sea de manera directa o indirecta a la ciencia y a los científicos de las consecuencias antes aludidas. Ambas posiciones son extremas y representan por sí mismas tan sólo una parte de la realidad y del problema.

¿En qué medida se puede responsabilizar a la ciencia de las consecuencias adversas que se le imputan? Bien vale la pena comentar muy brevemente las posibilidades, simplemente para dimensionar lo complejo del hecho.

En primer lugar hay que definir qué se entiende por “consecuencias no deseadas” y el impacto que tiene en la sociedad humana. Para darle un sentido al término de “consecuencias no deseadas” hay que partir de la intención que tiene la ciencia (al menos la que le ha sido asignada desde un principio)

Modo de ser: Se busca. El “modo” de ser de la ciencia es la búsqueda, a diferencia de los otros sistemas de construcción social del conocimiento, no se da nada por sentado, o solamente se da cuando existen evidencias suficientes para suponer que las cosas (los hechos de la naturaleza o los fenómenos son de una forma determinada y no de otra) son de una determinada forma y no de otra. Esta característica es muy importante y se encuentra ligada estrechamente con la racionalidad y con el criticismo metodológico que le sirvió a René Descartes para darle consistencia al racionalismo: duda de todo cuanto te sea planteado como evidente, ya sea por los sentidos o el dicho de los demás.

La clasificación del conocimiento desde la ciencia⁵

Desde la ciencia se han tratado de construir clasificaciones del conocimiento que sirven sobre todo para distinguir a la ciencia de otros conocimientos, descartar a los que revisten el carácter de ciencia y quedarse solamente con ésta. La clasificación más común distingue entre el conocimiento vulgar y el científico; sin embargo, hay clasificaciones más exhaustivas. En una de ellas se sitúan dos extremos representados por el conocimiento “común” o vulgar y el conocimiento científico.

El conocimiento vulgar es aquel que se obtiene ya sea de la experiencia personal o de la sociedad misma y está compuesta por el conjunto de informaciones vagas y prejuicios que se tienen acerca de las cosas. Tiene como virtud de que suele ser tan amplio que tiene una gran probabilidad de describir exitosamente los hechos de la naturaleza.

El conocimiento ordinario es reticente a lo inobservable y ofrece sus postulados como algo fuera de duda, solamente por el hecho de que aparentemente “así son las cosas”, en virtud de que así se perciben a través de los sentidos (se llega al extremo de considerar que el sol transita por la bóveda celeste, sólo porque así parece a nuestros sentidos), o es socialmente aceptado o porque así lo determina alguna autoridad o porque alguien que tiene determinado ascendiente sobre una comunidad así lo afirma (supuesto en el cual podemos hablar de las llamadas falacias de autoridad).

Ernest Nagel dice que el conocimiento científico y común convergen en cuanto a su objeto de conocimiento pero se diferencian con relación a su procedimiento, al método.

En el otro extremo de la clasificación, se tiene a la ciencia como el ideal del conocimiento. Ante la supuesta certeza que se tiene desde el conocimiento vulgar acerca de la validez del propio conocimiento vulgar, la ciencia es presentada como un producto humano “falible”, esto es, que ofrece una explicación provisional acerca de los hechos, la cual es sometida a contrastación.

El *conocimiento científico* también trata de ser objetivo, lo cual hace referencia “... a la construcción de imágenes de la realidad que sean verdaderas e impersonales, ésta (la

⁵ este inciso constituye en ejemplo, mas detallado de otros que se revisan, sobre como construye el conocimiento desde un SCSC

objetividad) es conseguida en forma limitada por el conocimiento común porque está demasiado vinculado a la percepción y a la acción."⁶

Las otras direcciones del conocimiento son:

Conocimiento empírico. El cual se distingue de manera muy sutil del conocimiento vulgar, en el grado de comprobación. En el conocimiento vulgar generalmente no hay procesos de comprobación, en tanto que los conocimientos empíricos tienen un primer componente de comprobación: el sujeto conoce y afirma lo que le consta, ya sea porque lo verificó a través de sus sentidos o porque forma parte de sus actividades.

Los conocimientos empíricos son el resultado de la propia experiencia, que se va acumulando y utilizando para futuros casos. Una diferencia muy importante tiene respecto de la experiencia científica, ésta se obtiene de una manera sistemática y es sistematizado, además, los principales factores que intervienen para la producción de un fenómeno se tratan de mantener controlados. La experiencia personal no es sistemática, ni se sistematiza, no se controlan las variables y uno de sus grandes defectos es la generalización no válida.

El *conocimiento técnico* es especializado pero no científico. Tiene como función primordial la de resolver problemas inmediatos que se presentan de una manera más o menos regular y a partir de los cuales se puede llegar a formar rutinas de solución. En este rubro se incluye al arte y a la habilidad profesional. La distinción muy probablemente sea demasiado artificial, dado que en la mayoría de las actividades artesanales o profesionales cabe la rutina, pero también caben las variaciones de la realidad que exigen al operario poner en juego una creatividad que va más allá de lo cotidiano.

Dos categorías de conocimiento muy importante son las que se encuentran en la antesala de la ciencia: la *protociencia*, la cual comprende una serie de datos que carecen de sustrato teórico y que se reducen a describir los fenómenos que suscitan diversos estudios.

Muchas de las actuales disciplinas que gozan de plena autonomía científica, derivaron en un principio de "ciencias madres", de las cuales adoptaron inicialmente los métodos una vez que había sido determinado el objeto de estudio. Pero no solamente hablamos de "protociencia" como disciplinas entera, sino también de conocimiento protocientíficos, formulaciones, construcciones mentales e hipótesis que carecen de un buen sustento y que están en proceso de adquirir, vía la comprobación empírica, una mayor certidumbre.

El ejemplo típico de la protociencia es el estado que guardaba la ecología como disciplina a mediados del siglo pasado, cuando nadie discutía que era un capítulo de la biología. Una serie de coyunturas han permitido a la ecología definirse como una ciencia con autonomía plena, desde los hechos estrictamente científicos, hasta los políticos y sociales. Lo mismo puede decirse de la materia denominada "Derecho ecológico", que originalmente proviene del Derecho Administrativo, pero que debido al auge e importancia que ha cobrado la protección al ambiente, se constituyó como ciencia jurídica autónoma.

En el segundo de los sentidos puede hablarse de cualquier hipótesis, derivada no de la forma romántico-empirista de la observación "pura", sino de una intuición razonable o de un proceso de construcción deductiva de posibilidades, y que por supuesto se encuentra en el nivel de certidumbre de la sospecha. En este sentido un conocimiento se convierte en científico (pasa de ser protocientífico a ser científico) solamente hasta que ha sido probado

⁶ MIRALLES, Teresa. *Métodos y técnicas de la criminología*, col, cuadernos del INACIPE, núm. 9, Instituto Nacional de Ciencias Penales, México, 1982, p. 30.

y cotejado (vuelto a repetir el proceso de comprobación) hasta que genera en una determinada comunidad científica un alto grado de aceptación (consenso).

La *protociencia* es el germen de la ciencia o del conocimiento científico, es decir, ya sea que esté en vías de construirse un conjunto de conocimientos que tengan un objeto de estudio, método y técnicas propias; o un conocimiento que vaya reuniendo poco a poco las características necesarias para ser considerado como científico.

Cuando Miralles distingue entre el conocimiento científico y protocientífico, hace mención de dos características muy importantes: la falibilidad, es decir, la posibilidad de aceptar la existencia de mecanismo de autocorrección, sin que ello signifique la invalidez total de la disciplina y la complejidad o conformación de sus conocimientos en un sistema, la ciencia no es un conjunto de elementos que conformen un amasijo de explicaciones desvinculadas y contradictorias, sino que está enlazadas de tal forma que pueden (o deben) construir un todo coherente.

Por otra parte, la *pseudociencia* se constituye por un conjunto de datos, creencias y prácticas que tienen la pretensión de validez científica, pero niegan la posibilidad del contraste a través de la experimentación; no tolera la existencia de mecanismos de autocorrección. Miralles cita entre otras pseudociencias al psicoanálisis.⁷

Respecto de la pseudociencia, podemos considerar también a la astrología, a la cartomancia y en general a todas las llamadas "ciencias ocultas", que no explican satisfactoriamente las cadenas de causalidad que se dan en los fenómenos y que además no tienen referentes empíricos (al menos no de manera sistemática).

Si bien es cierto que Alan Sokal no hace mención de las pseudociencias en su crítica en contra del relativismo epistemológico, bien podríamos calificar a algunas de las teorías que describe como parte de las pseudociencias, o al menos como conocimientos pseudocientíficos, dado que (mal) utilizan los términos derivados de las ciencias "duras" y los aplican de manera analógica a cuestiones de ciencias sociales⁸.

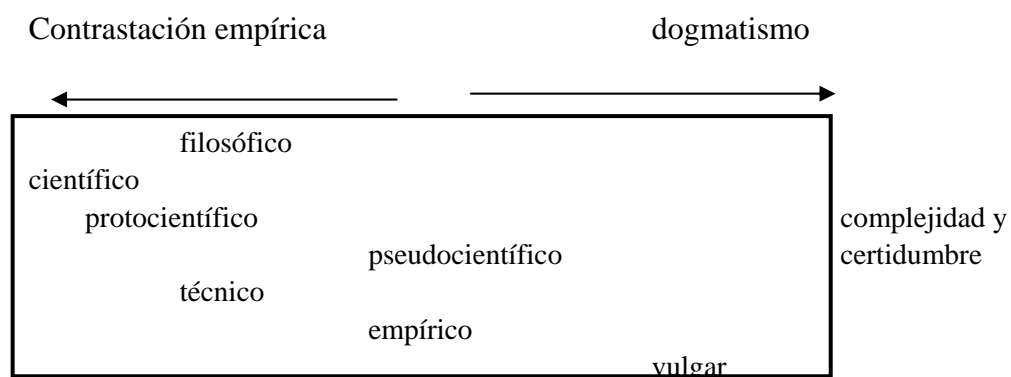
Se ubica en esta clasificación al conocimiento filosófico, que trata de ofrecer la solución a problemas fundamentales a través de una vía metódica y racional, aunque muchos de sus postulados no se puedan comprobar de manera empírica (esa tarea queda en manos de las ciencias particulares).

En la actualidad, una de las principales tareas de la filosofía es constituirse en una reflexión de segundo nivel acerca de los conocimientos obtenidos en otras disciplinas, descubrir su pertinencia, el proceso de creación y la adopción, consciente o inconsciente, de posiciones filosóficas.

Para completar el panorama de la clasificación del conocimiento desde la ciencia, se hace mención del siguiente cuadro:

⁷ Ibídem pp. 31-32.

⁸ Para mayor detalle cf las páginas --- de este trabajo.



En el plano de “y” los tipos de conocimiento que se ubican hacia abajo tienen menor grado de complejidad y certidumbre (cambiamos este concepto por el de Verdad, para no entrar en cuestionamientos de carácter filosófico y/o metafísico), de tal forma que el conocimiento vulgar tiene el menor grado de certidumbre y el conocimiento científico tiene el grado más alto de certidumbre, se coloca al filosófico por encima de la ciencia, solamente por el hecho de que la ciencia es específica (existen un gran número de disciplinas que toman solo una porción de la realidad) y la filosofía tiene pretensiones de universalidad, trata de dar una explicación integral de las explicaciones específicas brindadas por las ciencias y además se constituye en una especie de “conciencia crítica” de las mismas.

Respecto del eje imaginario de “x”, donde algunas disciplinas están situadas hacia la izquierda o a la derecha, dicho plano identifica a dos extremos: el dogmatismo y la contrastación empírica. Comprendemos por dogmatismo la actitud epistemológica de suponer que no hay problema de conocimiento, las cosas son tal y como se presentan a nuestros sentidos y por ello no hay necesidad de cuestionarnos la información recibida, o simplemente aceptamos como válida la información que se nos proporciona.

En el extremo opuesto se resalta la actitud de la contrastación empírica, aquella que va aceptando la validez del conocimiento solamente cuando se tienen referentes empíricos de su existencia o de que las cadenas de causalidad enunciadas en los postulados pueden ser capaces de reproducirse en ambientes controlados.*

* Los criterios utilizados en el cuadro para la clasificación de los conocimientos se han inspirado, en el eje de “x” en la distinción hecha por Johannes Hessen respecto de las doctrinas filosóficas que abordan el problema de la “posibilidad” del conocimiento, el autor menciona al respecto tres grandes posiciones filosóficas: el dogmatismo, el escepticismo y el criticismo. Utilizamos en la clasificación la definición dada por Hessen acerca del dogmatismo: “(es)... aquella posición epistemológica para la cual no existe todavía problema de conocimiento. El dogmatismo da por supuestas la realidad y el contacto entre el sujeto y el objeto”. Respecto de los valores, para el dogmático “...los valores existen, pura y simplemente... Los hechos de que los valores suponen una conciencia valorante, permanece tan desconocido para (ellos) como el de que todos los objetos del conocimiento implican una conciencia cognoscente”. Cf HESSEN, Juan (sic) *Teoría del conocimiento*, trad. José Gaos y estudio preliminar de Francisco Larroyo, Ed Porrúa, col. Sepan cuántos núm. 351, México, 1996 p 18 y ss. El resto de las categorías enunciadas por Hessen son el escepticismo y el criticismo. El escepticismo lo describe como la negación de la posibilidad del conocimiento “según el escéptico, el sujeto no puede aprehender el objeto. El conocimiento, en el sentido de una aprehensión real del objeto, es imposible (...) por eso no debemos pronunciar ningún juicio...”; por otra parte, el criticismo es una posición epistemológica que resuelve (en palabras de Hessen) la antítesis entre el dogmatismo y el escepticismo, del primero asume la confianza en la razón humana, está convencido de que es posible el conocimiento, pero

Es importante resaltar que la clasificación aquí elaborada tiene como punto de partida a la propia ciencia, y que seguramente no sería enteramente adoptada por los integrantes de los otros SCSC, por ejemplo, en el caso de la ideología, no se aceptan plenamente las categorías científicas o en su caso se ignoran (en el discurso de la derecha, la ciencia simplemente es un apoyo para la tecnología y el resto de los matices de conocimiento enunciado, simplemente se ignoran) o en su caso se ideologizan.

Lo notable entonces de la clasificación desde la ciencia es que puede considerar al resto de los discursos de los SCSC, por ejemplo, los conocimientos ideológicos se quedan en el plano del conocimiento vulgar y en ocasiones del pseudocientífico; algunos de los enunciados de la religión quedaría situados como “filosofía” y otros dentro de la pseudociencia.

3.1.4.1. Primer cuestionamiento desde el Sistema de Construcción Social del Conocimiento denominado “ciencia”: ¿existe una ciencia jurídica?

De las reflexiones que se plantearon como una consecuencia del análisis de los límites sociales y culturales de la racionalidad humana, el primero de ellos se relaciona con el status que se le atribuye al conocimiento jurídico, el cual es motivo de controversia sobre todo a partir del siglo XIX, cuando se consolidó el modelo empirista de las ciencias naturales y se supuso que la mayoría de las disciplinas que quisieran aspirar al status de ciencia deberían de adoptar dicho modelo y sobre todo el proceso de comprobación a través del uso de método hipotético deductivo.

El caso de la llamada ciencia jurídica no fue una excepción, desde entonces existe la búsqueda y la preocupación, entre diversos doctrinarios por dotar al conocimiento jurídico de la consistencia metodológica que tienen las ciencias naturales o al menos, conformar un símil de lo que es el método en las ciencias sociales, en este caso, por ejemplo vale señalar la idea de Savigny acerca de la ciencia jurídica y de su objeto de estudio:

“El objetivo de la ciencia jurídica es, por tanto, presentar históricamente las funciones legislativas de un Estado... (donde las funciones pueden derivarse en dos áreas que constituyen las partes de la jurisprudencia): la ciencia del derecho privado, que establece los derechos que el Estado quiere garantizar a los ciudadanos particulares; y la ciencia del derecho criminal, que se refiere a las disposiciones que establece para proteger las leyes.”⁹

De lo anterior se puede derivar que la idea de ciencia jurídica que tiene Savigny es el de una disciplina social cercana a la historia. Percepción que corrobora cual indica:

- 1) La ciencia jurídica es una ciencia histórica;
- 2) es también una ciencia filosófica; y
- 3) Ambas debe unirse, deben ser totalmente históricas y filosóficas a la vez.¹⁰

Para Savigny la ciencia jurídica es ciencia social, mitad historia y mitad filosofía.

mientras esa confianza induce al dogmatismo a aceptar despreocupadamente todas las afirmaciones de la razón humana y no reconocer los límites del conocimiento humano. En el criticismo se examinan todas las afirmaciones, señala Hessen: “El criticismo es aquel método de filosofar que consiste en investigar las fuentes de las propias afirmaciones y objeciones y las razones en que las mismas descansan, método que da la esperanza de llegar a la certeza” (cf. *Ibidem* p 25).

⁹ SAVIGNY, Friedrich Karl von. Metodología juridical, trad. J J Santa-Pinter, Depalma, Buenos Aires, 1979, p. 5

¹⁰ *Ibidem* p 6.

La honda preocupación que genera entre algunos juristas el hecho de tratar de darle un status de respetabilidad a la disciplina o al conjunto de disciplinas que se encargan de estudiar al derecho es el primer problema al cual se enfrenta el estudioso del derecho y constituye al mismo tiempo, un importante escollo u obstáculo epistemológico y casi ontológico (¿a qué se dedica un ser cuya actividad no tiene un status de respetabilidad como el de otras disciplinas académicas –específicamente las ciencias naturales o sociales? p qué es un ser cuya actividad no es plenamente discernible o ubicable en algún sitio –esto en el caso de que lo que estudian los juristas pudiera ser un objeto nebuloso-).

Las respuestas han sido variadas y lógicamente pueden ubicarse en dos grandes grupos: SI y NO. Las respuestas que contestan afirmativamente la pregunta o las que lo hacen de manera negativa. Ambas susceptibles de formar al menos cinco subgrupos diferentes, que se pueden sintetizar en el siguiente cuadro:

NO	}	<ul style="list-style-type: none"> a) no, en absoluto, no hay una ciencia jurídica y nunca la habrá b) no por lo pronto, no reúne los requisitos, pero puede llegar a serlo, aunque es útil y con ello basta
SI	}	<ul style="list-style-type: none"> a) es una ciencia de carácter formal b) es una ciencia de carácter social c) constituye una pluralidad de disciplinas con diversa naturaleza y con diferentes niveles de interpretación

Se analizarán primero las respuestas negativas al interrogante acerca de la existencia de la ciencia jurídica. Se indicó anteriormente que esta primer posición puede dividirse al menos en dos. Una de ellas se refiere concretamente a que no hay una ciencia del Derecho, porque este es una técnica de control social (integrada por el conjunto de normas contenidas principalmente en las leyes y que fueron creadas expresamente para aglutinar al sistema social), por lo tanto, los profesionales dedicados al estudio del Derecho deben limitarse precisamente al conocimiento y aplicación de las normas, sin que se preocupen por la existencia o el *status* científico o no de una disciplina especialmente destinada a estudiarlas, porque de cualquier forma algo que es por naturaleza de la dinámica social cambiante, no puede ser motivo de estudio de las ciencias, que buscan las constantes de la naturaleza. La ventaja de la posición que ve en el derecho sólo un *modus vivendi*, es que evita la problematización de la naturaleza del estudio del derecho.

La segunda posición dentro de la negativa la plantea Carlo S. Nino en su obra *Consideraciones sobre la dogmática jurídica*, donde responde a la pregunta con otra: bueno ¿y si no es ciencia, qué? Nino cuestiona el concepto de ciencia y la alta estima que tiene entre los especialistas, quienes tratan de justificar la importancia de su tarea a través de otorgarle la "categoría" de ciencia.

"Esta palabra [ciencia] es, en primer lugar ambigua, es decir que tiene más de un significado. Constituye un caso de una forma especial de ambigüedad que se llama de "proceso-producto". Hay palabras que denotan tanto una clase de actividad como el producto o el resultado de esa actividad [...] La palabra "ciencia" [...] se usa ya para referirse a la actividad de los científicos como al conjunto de proposiciones resultantes de esa actividad."¹¹

¹¹. NINO, Carlo S. *Consideraciones sobre la dogmática jurídica*. UNAM, México, 1989, p. 9.

Nino califica de 'vago' al concepto de ciencia, y señala que hay una zona de 'penumbra' en donde vacilamos en decidimos en favor de su aplicabilidad o no.* Para apoyar esta afirmación, recurre a una de las críticas que se han hecho en contra de la ciencia y de su pretensión de ser un conocimiento "verdadero" obtenido a partir de la observación, generalización y utilización de instrumentos o uso del método hipotético deductivo.

Si las características anteriores se han utilizado, ya sea de manera aislada o todos al mismo tiempo, para definir a la actividad científica, dice Nino que en realidad no todas las ciencias pueden recurrir a ellas, por ejemplo, es indudable que la física, química, biología, zoología, anatomía, geografía y matemáticas son ciencias (dado el uso que hacen ya sea de la observación, generalización, etc.), pero otras disciplinas como la sociología tienen en duda su científicidad. Una cuestión fundamental para Nino es preguntarse ¿por qué es tan importante para los estudiosos de la dogmática jurídica otorgarle a ésta la categoría de científica?, citando a Max Black contesta esa pregunta:

"El término 'ciencia' es elogioso, cualquier cosa que sea la ciencia después de analizarla; y los requerimientos de clasificación son también imperiosos los reclamos por el respeto y consideración que supone ese rótulo honorífico."¹²

Tal suposición implica que cualquier rama del conocimiento surgida gracias a la creciente complejidad de la vida contemporánea, tratará inmediatamente de reclamar su pertenencia al honorable grupo de las "ciencias" Para lograr esa inserción en el grupo de las ciencias, los estudiosos de disciplinas en proceso de justificación, recurren incluso a trampas, como el uso de "definiciones persuasivas":

"Una definición persuasiva es 'una trampa verbal que se le tiende al oyente o lector', manteniendo el significado emotivo de una palabra pero cambiando el cognoscitivo, de tal manera que se dirige las reacciones favorables o desfavorables hacia un nuevo objeto. Este procedimiento es acentuadamente frecuente con relación al caso de la palabra ciencia. Cuando (atribuir) a una determinada actividad con este honroso nombre, el procedimiento es dar una definición ad hoc de 'ciencia' (...)"¹³

Es decir, muchos de los estudiosos que en ocasiones justifican la característica científica de la dogmática jurídica, acentúan las cualidades de la ciencia, del conocimiento científico, de los métodos que utiliza y finalmente la utilidad de sus productos, enseguida, dan una definición de ciencia lo suficientemente vaga y amplia para que pueda encuadrar su disciplina.

Nino pregunta: ¿Será tan importante tratar de comprobar que la dogmática jurídica es una ciencia?, para tratar de llamar la atención sobre la posibilidad de perderse en el preámbulo de justificaciones hasta cierto inútiles sobre la científicidad de la dogmática jurídica, en lugar de dedicar mayores energías al planteamiento y solución de los propios problemas de la dogmática. No por ello elude el estudio del problema de la "ciencia" dogmática, sino que pide no caer en debates estériles, ya que en el supuesto de que se comprobase la no científicidad del derecho, eso no le resta méritos ni importancia al estudio de la dogmática jurídica.

Respecto de las respuestas SI, las posibilidades son más variadas. A La segunda forma de responder inmediatamente sigue: ¿cuál es la naturaleza de esa ciencia?

* Cf. al respecto, *ibídem*, p. 10.

¹². Black, Max, cit. por Nino. *Op. cit.* p. 13.

¹³. NINO. *Op. cit.* p. 15.

Uno de los criterios más extendidos de clasificación de ciencias divide a estas en dos grandes grupos a partir de la naturaleza de sus objetos: las ciencias eidéticas o formales y las ciencias fácticas.¹⁴ Como ejemplo de las ciencias formales se mencionan las matemáticas y la lógica. Las ciencias fácticas por su parte se dividen en naturales y sociales, según estudien a la naturaleza o a la sociedad.

Desde esta clasificación, ¿en qué grupo de ciencias se debe incluir al estudio del derecho?, ¿como una ciencia formal? o ¿como una social? Para muchos de los estudiosos es indiscutible que tiene un carácter de ciencia formal, Francisco Larroyo opina que el "Derecho positivo" y la ética son ciencias normativas porque:

"...[su objeto] reside en describir y explicar normas [...] algunos suponen que se trata de disciplinas que no tienen exclusivamente propósitos teóricos, sino que abrigan el designio de dar reglas prácticas para la acción"¹⁵

Esta opinión tiene su origen en el gran desarrollo que supuso el planteamiento de Hans Kelsen acerca de la Teoría pura del derecho, la cual determinó que se considerara al Derecho (o a su ciencia) con un objeto esencialmente formal. La opinión de Kelsen ha pesado en muchas de las escuelas de derecho, en las cuales se adopta su visión acerca de la ciencia jurídica, y se da preferencia al estudio de los marcos jurídicos nacionales, desvinculándolo del estudio de valores, o de bienes culturales que expresamente o implícitamente son protegidos en las normas.

Cité al inicio de este subinciso la opinión de Savigny que apunta en realidad hacia considerar a la ciencia jurídica como una ciencia social de carácter histórico-filosófico.

Para los enfoques basados en el realismo sociológico, el Derecho tiene un objeto preferentemente social, la norma considerada de manera aislada no es su objeto, sino la conducta real, externamente manifestada.

La forma en que se trata de crear la ciencia del Derecho depende también del tipo de realidad jurídica que se viva en la sociedad concreta, por ejemplo, en los países de tradición jurídica anglosajona la ciencia jurídica tiene un cariz sociológico. En los países de tradición romanista es más frecuente que dicha ciencia adopte un enfoque formalista (o en el que caso de que se apoye en una orientación iusnaturalista, es posible que ni siquiera se preocupen por tratar de justificar la "cientificidad" de lo jurídico). Es más frecuente encontrar en la ciencia jurídica de tradición anglosajona, preocupaciones del vínculo entre el Derecho y otras disciplinas científicas (en el sentido tradicional), Barker señala:

"El siglo XIX definía, como enfoque científico del derecho, la exposición y el análisis sistemáticos de las doctrinas del derecho común según había evolucionado con los siglos, de preferencia sin las intervenciones acientíficas y desaliñadas de la legislatura. Siguiendo a Bentham y Austin, se distinguía con agudeza entre el derecho como es y el derecho como debiera ser, y se formulaba la tarea de los juristas como interesada principalmente en exponer el derecho tal y como es (...)." ¹⁶

¹⁴. Esta clasificación de la ciencia por el tipo de objetos, se debe en gran medida a Husserl, quien considera que los objetos ideales son aquellos que existen solamente en el tiempo, mientras los objetos reales existen solamente en el tiempo, mientras los objetos reales existen en el tiempo y en el espacio. Francisco Larroyo abunda al respecto: Los objetos reales al tener una consistencia espacio-temporal son susceptibles de experiencias empíricas, y aunque los objetos ideales no tienen consistencia material, nadie duda de su existencia, dado que pueden ser pensados por cualquier sujeto (Cf. Larroyo, Francisco, *La Lógica de las ciencias*, 1979, pp. 327 y ss).

¹⁵. LARROYO. *Op. cit.* p. 429.

¹⁶. BARKER, Paul. Las ciencias sociales de hoy. p. 104.

Barker describe también una realidad en la cual la academia tiene una fuerte desvinculación con el derecho como una profesión (práctica social). Los abogados se quejan de la falta de acceso a la realidad que se da durante sus estudios profesionales.

Finalmente, regresando un poco a las tendencias formalistas, Albert Calsamiglia, desarrolla una defensa de la dogmática jurídica como ciencia, a partir de criticar la rigidez científica, sobre todo de aquellas interpretaciones de la ciencia que están muy cercanas al enfoque del paradigma del empirismo (positivismo y empirismo lógico). Calsamiglia parte de la identificación entre dogmática jurídica y ciencia jurídica:

"[...] entenderemos por ciencia del derecho el saber que trata de describir las normas jurídico-positivas y que tradicionalmente se ha denominado dogmática jurídica o jurisprudencia."¹⁷

Lo cual no significa que se niegue la existencia de otras disciplinas científicas interesadas en lo jurídico, por ejemplo la sociología jurídica, la filosofía política, la historia del derecho, entre otras, pero que lo abordan desde diferentes "perspectivas metodológicas".¹⁸

Se puede considerar también dentro de la respuesta afirmativa, que existen varias ciencias interesadas por el derecho o que tienen al mismo objeto de estudio. Esta posición puede motivar un amplio espectro de enfoques, métodos, técnicas y metodologías para estudiar al derecho.

Para Aftalión existe una ciencia "central" del derecho y otras ciencias que se ocupan de lo jurídico, a la primera la define como: "La ciencia del derecho, jurisprudencia o dogmática jurídica es la ciencia cuyo objeto es el derecho".¹⁹

Respecto de las segundas:

"Mientras el sociólogo (S), se interesaba por las condiciones determinantes o causas de un hecho de conducta ocurridos entre varios sujetos (intersubjetivo); mientras que el historiador (H) atendía a este hecho en el pasado, a lo que fue; mientras el filósofo (F) se ocupaba en general, sin limitación de tiempo ni de espacio, por el sentido del hecho aquí y ahora. Este sentido es un deber ser, un deber hacer de un hombre en relación a otro, sentido precisado y fijado en definitiva por la comunidad, la que no sólo se expresa en términos genéricos (leyes, costumbres), sino que también individualiza sus juicios en los casos particulares ocurrentes (jurisdicción)".²⁰

Para Ovilla Mandujano existen también "ciencias jurídicas", y parte de que el origen del derecho es la sociedad, a partir de la cual se puede establecer tres tipos de realidades: social, normativa y teórica. El derecho se ubica en el segundo tipo de realidad (aunque tiene su origen en el primero), y el estudio del derecho se ubicará en el tercer nivel, aunque responde a los cuestionamientos del segundo nivel.²¹

Dentro de las ciencias jurídicas se pueden considerar, además de la tradicional dogmática jurídica, a la sociología jurídica (sido definida como la ciencia que descubre,

¹⁷. CALSAMIGLIA, Albert. *Introducción a la ciencia jurídica*. Ariel, Barcelona, 1993, p. 13.

A diferencia de Nino, que parte de la crítica del concepto de ciencia para cuestionarse acerca de la importancia de determinar si la dogmática jurídica es o no es en realidad una ciencia, Calsamiglia se apoya en la crítica y la autocrítica llevada a cabo por los científicos o filósofos de la ciencia, y la consiguiente laxitud que a traído como consecuencia para definirla y para poder incluir a la dogmática en el terreno de las ciencias.

¹⁸. *Idem*.

¹⁹. AFTALION. *Op. cit.* p. 168.

²⁰. *Ibid.* p. 169.

²¹. OVILLA MANDUJANO, Manuel. *Teoría del Derecho*, Duero, México, 1990, p. 32.

formula y verifica las relaciones de interdependencia entre el derecho y los demás factores de la vida social); la filosofía de derecho (que investiga temas como el concepto del derecho y los valores que se deben realizar en el orden jurídico); el derecho comparado (que estudia los diversos sistemas jurídicos existentes para descubrir sus semejanzas y diferencias), la historia del derecho (lo estudia en su nivel temporal) y la axiología jurídica (que reflexiona sobre los valores del derecho).²²

Finalmente Luis Recaséns Siches a partir de las tres formas en que puede estudiarse: como norma, valor y hecho, y considerando dos planos, uno filosófico y otro empírico, menciona al menos la existencia de siete disciplinas encargadas de estudiar a lo jurídico: la axiología jurídica, directrices de político del derecho, teoría del derecho, ciencias dogmáticas, culturología jurídica, sociología e historia del derecho.²³

La discusión acerca de la naturaleza científica de los estudios de Derecho todavía no está concluida y afecta en cierto modo la racionalidad del estudio del mismo, puesto que en tanto se adoptan posiciones fundamentalistas y muy radicales, que ya sea excluyan al derecho de las ciencias o lo incluyan de una manera ad hoc, poco argumentada constituyen limitaciones muy serias al propio estudio del derecho.

Se puede considerar la existencia de un grupo de disciplinas que tienen como objeto de estudio al Derecho, y el conocimiento que se puede generar de ellas es de la naturaleza más diversas: desde conocimientos de ciencia formal (la dogmática jurídica), hasta conocimientos más cercanos a las ciencias sociales (sociología jurídica e historia del derecho).

La clasificación del conocimiento desde la ciencia discrimina en primer entre conocimientos científicos y los que no lo son, de acuerdo con lo analizado con Nagel el conocimiento puede ser científico o empírico, o en su caso, científico o vulgar, aunque en el inciso anterior hacemos una argumentación más detallada de porqué esas dos categorías no agotan las posibilidades del conocimiento, dejo para el siguiente subinciso el análisis de la

3.1.4.2. Los niveles que se pueden considerar respecto de los conocimientos jurídicos.

Dada la compleja clasificación de los niveles del conocimiento, que identifica básicamente siete niveles de acceso al conocimiento de acuerdo con un criterio basado en niveles de certidumbre y en referentes de carácter empírico, básicamente el conocimiento del derecho puede ubicarse en todos los niveles, es decir, se da conocimiento jurídico en todos los niveles mencionados.

Nivel vulgar

El análisis de la percepción social (y grupal) acerca de lo jurídico y los juristas es motivo de estudio de la sociología. Dentro de esa difusa nube de opiniones y percepciones cabe lo positivo y lo negativo, lo real y lo imaginario, las generalizaciones no válidas y lo parcial. Como toda profesión que tiene todavía un gran peso en la sociedad por los problemas teóricos y concretos que aborda, los comentarios y opiniones que suscita son controversiales.

En el caso del derecho, la percepción social ha sido más perjudicial que benéfica: considerada durante mucho tiempo una profesión que no requiere de las matemáticas

²² *Ibid.* pp. 45-46.

²³ RECASENS SICHES. *Tratado General de Filosofía del Derecho*, 8ª ed., Porrúa, México, 1983, p. 160.

generó un grupo de profesionales (con excepciones) que se negaban a utilizar una de las herramientas más importantes e la dogmática jurídica, la lógica matemática.

Esa ausencia de matemáticas generó entre la población la idea de que el estudiante de derecho requería solamente de la memoria para alcanzar el título profesional. Otra de las críticas más severas y percepciones que ha tenido la licenciatura es la falta de probidad entre sus practicantes, abogado, socialmente hablando en México es casi un sinónimo de corrupción. Esta imagen tiene un origen muy complejo, derivado entre otros factores de un medio burocratizado, bajos sueldos (que promueven la corrupción), de la crisis del sistema educativo, de la crisis educativa familiar, etcétera.

En términos generales pues, la imagen del profesional del derecho está suficientemente demeritada, y la actividad del litigio ha opacado cualquier otro de los ámbitos en los cuales se puede desarrollar el licenciado en derecho: el servicio público, la docencia y la investigación.

En cuanto al contenido de la disciplina del derecho, socialmente hablando se percibe que ésta se reduce a las leyes, sin tener en cuenta que como mecanismo de control social, incluye instrumentos como la jurisprudencia y los reglamentos entre otros.

Hay un profundo desconocimiento de la complejidad del derecho, no sólo en el nivel profesional, en actividades que se ven afectadas por el derecho. Esa falta de conocimiento, en ocasiones de algo tan elemental como la noción de Estado de Derecho provoca violaciones involuntarias o intencionales del marco jurídico.

Nivel empírico

Caracteriza el conocimiento empírico como el nivel en el cual el conocimiento se adquiere a través de una experiencia personal y asistemática, este tipo de adquisición se da también en el derecho, específicamente en la práctica profesional cuando el egresado de las escuelas de derecho empieza con la práctica profesional y donde tiene la oportunidad de aplicar y contrastar los conocimientos adquiridos en la escuela.

Un profesional que conjugue la teoría con la práctica tiene la oportunidad de ir ajustando continuamente su percepción acerca del objeto de estudio de su disciplina.

Hay adicionalmente un grupo de operadores del derecho que basan su actividad en conocimientos adquiridos directamente de la práctica en los foros y que despectivamente reciben la denominación de “coyotes”. Son operadores que llegan a tener una destreza muy importante en los trámites regulares, pero que muy probablemente tengan problemas cuando se ajustan los marcos normativos y se modifican sustancialmente las disposiciones normativas.

Nivel técnico

Este nivel de conocimiento es eminentemente descriptivo y práctico, busca la solución inmediata de los problemas que se le plantean al derecho. No hay mayor reflexión sobre el por qué y el cómo, ya que lo importante es la solución de un problema determinado.

El derecho se presenta como una manera formalizada y socialmente aceptada para solucionar los conflictos que se dan entre particulares, o entre éstos y el Estado (o entre las diversas autoridades por motivos de materia y competencia). El conocimiento técnico supone solamente la aprehensión de los mecanismos reales de solución conflictos. Es obvio que el conocimiento técnico se nutre esencialmente de la práctica, más que de la teoría porque debe enfrentarse a realidades concretas.

En la mayoría de las profesiones, el conocimiento técnico implica la solución de problemas concretos a través de un procedimiento que establece la mejor forma de hacer las cosas. En el caso del Derecho, el problema es que además de la existencia de dicho “saber hacer” (integrado por el conjunto de instrucciones, condiciones y requisitos señalados en las normas procesales), existen vías no legales (e ilegales) de solucionar los conflictos y que son (muchas veces) menos tardadas y eficaces que las vías “normales”. El conocimiento y práctica de estas formas ha desviado la percepción social acerca de la profesión, concibiendo a sus practicantes altamente proclives a la corrupción.

El conocimiento en el nivel técnico constituye la base de un conocimiento más complejo y profundo, pero un profesionalista no puede ubicarse solamente en dicho nivel a pesar de muchos estudiantes “sólo” quieren aprender lo “práctico” (que equivale a “fórmulas probadas para resolver problemas reales”).

Nivel protocientífico en el Derecho

Si consideramos que las ciencias formales no recaen sobre los objetos de la realidad, sino sobre construcciones o entidades ideales, podemos suponer que no existen conocimientos protocientíficos en el derecho; sin embargo, dado el doble carácter del estudio del derecho, como ciencia formal y social, sí es posible.

En el caso de estudios hechos en el ámbito de la ciencia social, se puede considerar entonces la existencia de conocimientos protocientíficos en el derecho, por ejemplo, aquellos estudios que tratan de vincular la existencia real con los postulados de las normas jurídicas o que tratan de enlazar los fenómenos sociales con la producción de la norma jurídica, pueden elaborar hipótesis primero, y después teorías que pretendan explicar lo jurídico a partir de lo social.

Estos descubrimientos, teorías e hipótesis, en tanto se comprueban, se contrastan, sistematizan y se enlazan con otras teorías, ya sean jurídicas o sean de otras ciencias sociales, tienen el grado de un conocimiento protocientífico. Desde un punto de vista restringido el conocimiento protocientífico en el derecho, se da principalmente en los estudios de orientación empírica. Y solamente en un sentido muy amplio se puede considerar su inclusión en los estudios de procesos de formalización, por ejemplo, cuando el legislador crea un cuerpo normativo en un área poco explorada por la doctrina y ésta, la retoma para poder sistematizarla e integrarla en la estructura general del conocimiento jurídico, analizando al mismo tiempo si cumple con todos los presupuestos formales que deben tener las normas jurídicas: el respeto a los principios de identidad, no contradicción y tercero excluido; la falta de lagunas y contradicciones internas, la referencia con otras normas, etcétera.

Los intentos por elaborar nuevas disciplinas jurídicas a partir de los cuerpos normativos que se integran al sistema jurídico de un país, constituirían conocimientos protocientíficos desde un punto de vista muy amplio.

Nivel científico

En el nivel empírico se sigue un esquema o fórmula probada para resolver un problema. El entrenamiento cotidiano con la realidad permite corroborar, mantener vigente al esquema o en su caso, ir haciendo los ajustes pertinentes. En el segundo nivel, el contraste de los esquemas y fórmulas probadas es intencional y va más allá del simple uso cotidiano. Además se construyen esquemas, se ensayan nuevas soluciones que

posteriormente se tratarán de aplicar en la realidad, se innova, y en su caso, se someterán a un nuevo proceso de contratación. La identificación de nuevos problemas es otra de las tareas esenciales del nivel científico, su delimitación y sistematización en el cuerpo orgánico del conocimiento de una ciencia concreta es una tarea que no puede efectuarse en otro nivel.

El nivel científico es más complejo que el técnico, supone su conocimiento y además exige saber cómo se crea; exige también el conocimiento y dominio de los mecanismos de verificación. Socialmente hablando, sus beneficios son mediatos y se evidencian sólo en el largo plazo.

La aspiración de muchos de los miembros de la comunidad jurídica parece apuntar hacia la conformación de una ciencia jurídica o de un nivel científico en el estudio del derecho que reciba el reconocimiento del resto de las disciplinas científicas.

Nivel filosófico

Este nivel se puede fraccionar en dos subniveles principales: uno ético y otro epistemológico. En el primero se analizan las consecuencias personales y sociales de la actividad profesional, a la luz de consideraciones axiológicas. No se describe el marco normativo, ni se estudian las fórmulas probadas de solución, ni tampoco se somete el conocimiento a procesos de contrastación, ahora se cuestiona la validez axiológica de las normas jurídicas y la actuación de los profesionales del derecho en los diversos ámbitos sociales.

La filosofía en este caso, considera globalmente las consecuencias de lo jurídico, da un paso hacia atrás para considerar al derecho como un todo.

En el nivel epistemológico, la reflexión se hace sobre el propio proceso de conocimiento, la validez de las teorías, de las hipótesis y de las fórmulas de solución de problemas. Asimismo se sistematizan teorías y problematizan las soluciones que se han dado; se trata de ubicar las grandes tendencias de desarrollo teórico y en su caso, evalúa críticamente las virtudes y deficiencias de los modelos creados.

Señala también las coincidencias y las diferencias en las corrientes de interpretación. Se ubica por ejemplo la coincidencia ideológico-jurídica de los extremos del derecho fascista y de algunas disposiciones normativas soviéticas, o identifica los rasgos comunes de algunas teorías marxistas del derecho con las tesis iusnaturalistas más radicales.

El nivel epistemológico se convierte en una especie de consciencia crítica de la ciencia jurídica. Somete a proceso de revisión las bases aparentemente sólidas de la construcción normativa.

La filosofía, por su complejidad y aparente escepticismo es uno de los conocimientos que mayor desasosiego provocan a quienes buscan respuestas directas e inmediatas sobre los fenómenos y los procesos de formalización que intervienen en el derecho.

3.1.5 La construcción social desde la ideología

El interés en este inciso no consiste en hacer una definición y una descripción pormenorizada de lo que se entiende por ideología y las diversas teorías sociales y políticas que dan cuenta de ella, sino simplemente aludir a su definición con el fin de plantearla como uno de los SCSC.

Dice Giner respecto de la ideología dice que etimológicamente alude a un discurso racional de las ideas en cuanto a imágenes mentales, aunque actualmente no es el sentido con el que comúnmente se emplea:

“En la ciencia social y, partiendo de la tradición ilustrada que afirma la organización racional (e incluso racionalizada) del universo mental y material básicamente se plantean las siguientes derivas: (a) Se trata de un conjunto de construcciones mentales con diferentes grados de racionalización y distintas formas discursivas. (b) su necesaria referencia a la práctica vital conlleva una dimensión moral y política (valorativa) que no es fácilmente discernible, aunque se postula su distinción con respecto a las meras creencias y a los sistemas de pensamiento (c) Plantean un sentido global o de totalidad (incluso pretenden cierta universalidad y no evitan el esquematismo) para una esfera amplia de experiencia colectiva: sociedad o actores sociales estructuradores de la sociedad. (d) Su validación por referencia a la práctica social-histórica no puede restringirse a la pertinencia lógico formal, pero tampoco a la simple constatación de la existencia de esos discursos. Su significación descansa en su capacidad legitimadora, persistente y amplia, de la acción social.”²⁴

Giner parte de una concepción contemporánea de la ideología, término que ha aludido, desde la intención de Destrutt de construir una “ciencia de las ideas” hasta la concepción marxista de la falsa interpretación de la realidad o de la falsa conciencia.

Dentro de esa concepción contemporánea se tienen entonces al menos cuatro sentidos de la ideología, entendida primero como un “conjunto de construcciones mentales con diferentes grados de racionalización y distintas formas discursivas”, característica muy importante que se opone a las tesis de algunos autores (entre ellos Feyerabend) que equiparan a la ciencia con la ideología., así como algunas relativistas radicales que suponen a la ciencia como un conocimiento más, del mismo calibre que otros sistemas.

A diferencia entonces de la ciencia, que pretende tener un grado, relativamente homogéneo, de racionalización, en el caso de la ideología, los ámbitos no son tan fácilmente discernibles como en la ciencia y las formas de racionalización está en función del contexto social y de la intención concreta que se persiga con el discurso específico. Es de recordar que en teoría la intención que se tiene en la actividad científica es encontrar la verdad (la descripción de los hechos de naturaleza –y en ocasiones de los sociales- tal y como son), mientras que en la ideología la intención manifiesta es el convencimiento o aceptación de una idea, independientemente de que corresponda o no con la verdad.

El ámbito más importante en el cual se desenvuelve la ideología es el de la política, en el de la justificación y legitimación de un estado de cosas existente o en ocasiones de la acción humana –política- orientada a la obtención del poder para la modificación del estado de cosas hacia un condición planteada como ideal.

En este sentido se relaciona esta característica con la segunda de las enunciadas por Salvador Giner: “su referencia a la práctica vital conlleva una dimensión moral y política (valorativa) que no es fácilmente discernible, aunque se postula su distinción con respecto a las meras creencias y a los sistemas de pensamiento.”²⁵ A diferencia de la ciencia que solamente se plantea como meta encontrar que las teorías correspondan con la realidad o que sean “la mejor explicación posible” acerca de la realidad y de demostrar la

²⁴ GINER, Salvador et al. Diccionario de sociología, p 367.

²⁵ Idem.

plausibilidad de dichas teorías a través del rigor que se sigue en los procesos de demostración, en el caso de la ideología, conlleva un elemento de valoración que se puede situar en dos grandes ámbitos, en el moral o en el político. Es decir, no solamente se trata de que un discurso ideológico pretenda ser verdadero o falso, sino que además tiene implícito un proceso de calificación moral o político que implica la desacreditación o incluso de pretensión de acabar con un discurso orientado en una dirección alternativa.

Lo peculiar de la ideología es que, incluso las fronteras entre la valoración moral y la política no están perfectamente delineadas, en ocasiones la desacreditación de las tesis ideológicas del contrario no solamente implica demostrar la “inviabilidad” de dichos planteamientos, ni tampoco la demostración de la falta de correspondencia entre diversos enunciados del contrario con la realidad, sino además significa ejercer una posición de poder frente a él y en ocasiones hasta desacreditarlo moralmente (calificar peyorativamente a alguien como de “izquierda”, de “derecha” o “populista” implica no solamente describirlo en el terreno de la geometría política, sino además, de tacharlo casi como “malo” .

Respecto de la tercera característica: la ideología plantean un sentido de totalidad para una esfera muy amplia de experiencia colectiva, ya sea que se trate de la sociedad en sentido general o abstracto o se trate de actores sociales estructuradores de la sociedad. Resulta interesante enfatizar que efectivamente las ideologías se presentan como si fueran la verdad para una totalidad de seres humanos, para un grupo o para toda la sociedad, por ejemplo, en su momento de auge, la ideología marxista se presentaba como la perspectiva adecuada de conciencia de clase para el proletariado, mientras que el capitalismo se planteaba como una opción válida para todas las clases sociales puesto que no reconocía esa clasificación planteada desde el marxismo.

Finalmente se habla de que la validación de la ideología por referencia a la práctica social-histórica no puede restringirse a la pertinencia lógico formal o a la capacidad explicativa de esa construcción, pero tampoco a la simple constatación de la existencia de esos discursos. Su significación descansa en su capacidad legitimadora, persistente y amplia, de la acción social.

La ideología tiene que ver en primer lugar con la actividad humana encaminada a conseguir y mantener el poder: la política. Asimismo se puede considerar como un conjunto de discursos que tienen como propósito convencer a un auditorio (concreto o disperso) de asumir determinada posición política o de legitimar determinada estructura u organización económico-política.

En el caso de la ideología política, los operadores asumen conscientemente una posición, a la cual consideran como “el pensamiento verdadero” y actúan en consecuencia identificando a las ideologías contrarias como un pensamiento “falso”, erróneo o que persigue intereses contrarios a los suyos. Un socialista convencido analizará una manera crítica el discurso político de sus contrincantes y en un momento dado, de una manera argumentada, podrá calificar de “falso” el pensamiento de dicho contrario.

3.1.5.1 El SCSC “ideología” y el derecho o el uso ideológico del derecho

Por principio se puede establecer que el derecho no equivale a la ideología, es decir, que hay una diferencia significativa entre el derecho, ya sea como norma (producto humano que tiene como propósito regular la vida del ser humano en sociedad) o como un conocimiento sistemático del conjunto de normas que en un tiempo y lugar determinados tienen como propósito la regulación de la vida del ser humano en sociedad (que

denominamos como “ciencia jurídica dogmática”) y la ideología, como un conocimiento o mejor dicho como un Sistema de Construcción Social del Conocimiento con diversas características que fueron enunciadas en el inciso anterior.

Sin embargo, lo que sí puede establecerse es el uso ideológico que se puede hacer tanto del sistema normativo como del conocimiento sistemático del conjunto de normas antes aludido.

El hecho, la relación entre el derecho y la ideología ha sido estudiado por diferentes especialistas, muy concretamente por las teorías marxistas del derecho, a partir de las cuales se ha incluso atribuido un carácter clasista al derecho y se le considerado como un instrumento de dominación de la burguesía en contra del proletariado.

La ideología tiene la intención manifiesta del convencimiento o aceptación de una idea, independientemente de que corresponda o no con la verdad. En tal sentido, al considerar la existencia de una ciencia jurídica se puede excluir la existencia de un conocimiento ideológico, sin embargo, si existe un uso ideológico de las categorías del derecho por parte de los operadores o de algunos operadores del derecho, cuya intención primordial sea la aceptación o legitimación de un estado de cosas, para lo cual pueden recurrir a cualquier tipo de argumentos.

Se indicó anteriormente que el ámbito más importante en el cual se desenvuelve la ideología es la política, y es en ella donde se puede dar de una manera más consistente el uso ideológico del derecho o del lenguaje jurídico, donde el discurso jurídico no solamente expresa la explicación acerca de las normas, de la vinculación entre las normas y la realidad social, sino además sirva para encubrir la protección de intereses de grupo o de clase, que son protegidos desde el marco jurídico nacional.

De tal manera que en un sentido estricto no se puede negar la existencia de un uso ideológico del discurso acerca del derecho,

3.1.6 La construcción social desde la religión

En el ámbito religioso, de las creencias religiosas, se puede proceder de una manera muy parecida: desde el ángulo de una religión se puede calificar a las otras religiones como “creencias erróneas”. El discurso que se turnará para tratar de hacer esa calificación no es un discurso racional, como un presunto caso de la ideología, sino que es un discurso que utiliza argumentos y en ocasiones falacias de autoridad.

Las primeras construcciones de realidad son las elaboradas por los diferentes programas teológicos. Estos programas no son exclusivos del ámbito propio del sistema religioso, sino que se pueden encontrar en otros ámbitos del sistema social tales como el político, el científico, el artístico, etc. Tampoco se pueden atribuir a etapas fijadas en el pasado temporal de nuestras culturas, sino que pueden aparecer, y de hecho aparecen en diferentes formulaciones teóricas actuales.²⁶

En el caso de la religión el discurso que se tiene, de acuerdo con Pintos es un argumento de autoridad, que no tiene referente de carácter empírico, dado que muchos de los argumentos de autoridad que se dan en el contexto de la religión (de cualquier signo o en muchas de las religiones para ser más precisos) se consideran como “conocimientos revelados” que no requieren de un referente real.

²⁶ Cf PINTOS, op cit

El medio empleado para la socialización de los discursos correspondientes son las iglesias (como instituciones) y en ocasiones, en algunos de los medios de comunicación de masas que están al servicio de instituciones eclesiásticas. Entre los efectos mencionados por Pintos se encuentra el dogma o darle sentido a un discurso y a la existencia misma del sujeto involucrado con la religión. Entre los efectos no deseados se tienen al fanatismo.

En el discurso de Pintos la religión es simplemente observada como una instancia de construcción social del conocimiento sin que se defina claramente a qué alude cuando habla de la religión. Sociológicamente se habla de religión como “cualquier grupo de creencias y prácticas institucionalizadas que tratan acerca del último significado de la vida”²⁷. Ya referido al comportamiento social Gelles y Levine señalan que “las religiones tienen planes de comportamiento social basados en un orden divino sobrenatural, o trascendental.”²⁸

Específicamente la religión tienen entre sus propósitos reforzar los valores compartidos y dar sentido a la vida, aunque también, como aluden aquellos autores que critican el papel desempeñado muchas veces por las autoridades eclesiásticas, tienen el propósito de justificar a través de algunos de los discursos religiosos el estado de cosas. En el primero de los sentidos Bronislaw Malinowski señaló que la religión llena el hueco entre las aspiraciones y las habilidades humanas; dado que el poder del ser humano está muy limitado para poder controlar el tiempo o prevenir desastres, “la religión proporciona los medios institucionalizados para ajustarse a las incertidumbres y riesgos de la vida”²⁹

El motivo de este trabajo es puntualizar a la religión como un sistema de creencias y de prácticas institucionalizadas que cumple con la tarea manifiesta de dar una explicación sobre preguntas trascendentes del ser humano y de aportar una determinada dosis de control social; asimismo tiene las tareas no manifiestas de apoyar cierto orden de cosas, en tal sentido se acerca un poco a la ideología como sistema de construcción de conocimientos, aunque su forma de comprobar sus enunciados sea muy distinta a la de la ideología.

3.1.7 La construcción social desde el imaginario social

La dificultad que tiene el concepto de “imaginarios sociales” radica precisamente en lo que Pintos denomina como sus “medios”, los medios de todas las demás instancias conformadoras de conocimiento en la sociedad (ideología, religión y ciencia) pueden ubicarse en instituciones bien definidas: comunidades científicas, instituciones de enseñanza e iglesias, sin embargo, el medio de los imaginarios son “los universos simbólicos” (entre los cuales encontramos a sus operadores) y en la falta de conciencia que tienen dichos medios acerca de que están “produciendo” imaginario social. Por ejemplo el caso de la ciencia, el científico está plenamente convencido de que está tratando de investigar, de comprobar una de una hipótesis o una teoría y que dependiendo de las técnicas y métodos que utilice, entre los resultados que tenga muy probablemente tendrá un conocimiento “científico”, el cual puede distinguir perfectamente de aquello que no es científico y del estado inicial de “ignorancia” respecto de un hecho.

Finalmente en el caso del imaginario social, éste no tiene operadores que específicamente se responsabilicen de la construcción de los esquemas (de interpretación y construcción de la realidad), sino que son ubicables desde uno de los ángulos de la

²⁷ cf GELLES y LEVINE, op cit p 502.

²⁸ Idem.

²⁹ Cf Idem.

psicología social o de la sociología. Es muy poco probable que un operador social que participe en la construcción de los esquemas de interpretación o construcción de la realidad admita que son propiamente esquemas y que no corresponden exactamente a la realidad.

Utilizaré la definición de Juan Luis Pintos en torno del imaginario social:

“Son aquellos esquemas construidos socialmente, que nos permiten percibir algo como real, explicar lo que intervenir operativamente en lo que cada sistema social se considera como realidad.”

Se debe aclarar que la definición parte de una idea muy peculiar acerca de la realidad y que es patrimonio común del constructivismo: la realidad no es una entidad que esté fuera del ser humano, es una construcción del ser humano, no del individuo, sino del ser humano concebido como una entidad colectiva, es decir el ser humano-sociedad.

Este punto de partida se enfrenta inmediatamente con la percepción que tradicionalmente se tiene acerca de la realidad ya sea en el ámbito científico o en el ámbito cotidiano. En los cuales se considera que la realidad es “algo” que está fuera del ser humano. A partir de ésta idea de “realidad” como un producto de la sociedad es que se puede comprender más claramente el concepto de imaginario social.

¿Como se enfrenta el ser humano al medio que lo rodea?, no lo hace ciertamente abordando objetivamente a su entorno y a sus objetos de conocimiento³⁰, lo hace a través de distinguir en primera instancia aquello sobre lo cual puede operar y aquello sobre lo cual no puede operar.

Al construir la “realidad” el ser humano establece una primera diferencia entre lo real y “operable”, y aquello que no es real y que por lo tanto no puede ser “operable”. Esta diferencia elemental entre “operabilidad” e “inoperabilidad” se puede hacer gracias a que el sujeto, el miembro de la sociedad posee una serie de esquemas que son construidos socialmente.

Concebir de otra manera a la “realidad” impide asumir la existencia del “imaginario social”, ya que si suponemos que la realidad es algo absolutamente ajeno a la voluntad y a la conciencia del sujeto cognoscente, no podríamos concebir que éste “construye” la realidad. Esto nos lleva a establecer que debe existir una concordancia absoluta entre la realidad “única” y el discurso que se puede postular acerca de la misma. En términos de Juan Luis Pintos la posibilidad de conocimiento quedaría solamente en la distinción entre el discurso o pensamiento verdadero y el discurso o pensamiento falso. No habría la posibilidad de matices, el discurso sería ideológico verdadero o ideológico en el sentido de falsa conciencia.

Si asumimos la construcción de la realidad por parte del sujeto, de los grupos o de la sociedad a partir de esquemas construidos socialmente, nos permite la posibilidad de concebir múltiples discursos en torno del mismo objeto, ninguno de los cuales tendría el monopolio de la concordancia con la realidad, sino simplemente formarían parte de una numerosa gama de posibilidades de enfocar al mismo objeto. Donde el elemento central del estudio no sería tratar de determinar cuál de esos discursos es el “verdadero” y cuál es el “falso”, sino simplemente establecer cómo fue el proceso de construcción del discurso acerca del objeto, estableciendo qué aspectos son considerados como relevantes en el proceso de elaboración del esquema de construcción, y cuáles elementos aspectos del

³⁰ Aunque esta sea la pretensión de la ciencia y del conocimiento científico, a ello se refiere Rosenblueth cuando se refiere a que “Ciencia es lo que hacen los científicos cuando están en su papel”.

objeto son considerados como “opacos” o irrelevantes en el proceso de elaboración del esquema de construcción.

De nuevo, hay que aclarar que el ámbito del imaginario social está construido al igual que la ciencia, desde un conocimiento científico, específicamente desde una interdisciplina significada por el constructivismo, el psicoanálisis y en algunos casos (específicamente con Pintos) con el enfoque de sistemas de Luhman.

¿Qué es susceptible de analizar desde el constructo del imaginario social? Los esquemas de interpretación generados socialmente, desde diversos sitios especialmente desde los discursos que se dan a través de los medios de comunicación de masas y de su “resonancia” en la comunicación interpersonal que se genera en la sociedad. Estos esquemas de interpretación de la realidad (especialmente de la social) establecen dos niveles de análisis respecto de los objetos de la realidad social (y en ocasiones incluso de la natural), lo que es relevante y lo que es opaco.

¿Son irracionales por ese hecho los discursos creados desde el imaginario social? En sentido amplio no son estrictamente racionales, sino más bien y siguiendo la línea esbozada desde el primer capítulo de esta investigación, tienen una logicidad muy diferente a la de la ciencia. En un sentido estricto, al no corresponder el discurso de un imaginario social con la descripción de la ciencia y suponiendo que ésta ofrece la “mejor explicación posible de las cosas”, podemos suponer que se aleja de esas dos formas de racionalidad (RECri y REC). De nuevo, en sentido amplio el “imaginario social” tiene una logicidad propia donde las categorías más importantes que enuncia son la transparencia y la opacidad (mientras que en el caso de la ciencia, sus categorías más importantes son la verdad o la falsedad), y en sentido estricto, es una forma de construcción social del conocimiento que prescinde de la racionalidad epistémica crítica y científica (en su mayor parte, al menos como un procedimiento “formalizado”).

Para ilustrar un estudio acerca del imaginario social, remitimos al propio Juan Luis Pintos quien lleva a cabo un análisis sobre los imaginarios sociales del delito a partir de las películas proyectadas en España: *la construcción social de la realidad del delito*³¹.

Una vez que un esquema aprobado su eficacia, aparentemente se constituye como un modelo (paradigma en un sentido gramatical) sobre el cual se van “montando” variaciones. El crimen en este caso se reduce al esquema del criminal independiente de su contexto que delinque plenamente consciente de las posibles consecuencias de sus actos y que al final, previa una lucha contra la justicia institucionalizada y encarnada por el “bueno”, es vencido

³¹ Por razones de espacio no se cita de manera detallada el análisis de Pintos, solamente hay que resaltar que en su estudio selecciono 210 películas producidas en los últimos setenta años, con predominio de las estadounidenses y que en gran proporción son películas para públicos mayoritarios. En la selección incluyo géneros como, westerns, cine negro, histórico, político, drama, ciencia ficción, melodrama, etc. La inclusión se produjo sobre la base de que la cinta seleccionada mostrara como asunto central algún tipo de hecho colectivo o algún proceso judicial, policial, político sobre algo considerado como delito. La evolución del género y de la forma de concebir al delito fue notable: “primero en la lucha contra sus legítimos poseedores los indios (la diligencia [Stagecoach], 1939), después las luchas entre agricultores y ganaderos (Billy the Kid, 1930), la aparición de los pistoleros que pueden ser o no forajidos (o “fuera de ley”, buscados y con recompensa por su captura) contra los cuales se enfrentan diferentes representantes de la ley (Marshall, Sheriff, Juez, Comisionado, etc.) (solo ante el peligro (High Noon, 1952) el caso particular de las películas de oeste (“Western”) introduce un doble esquema: el delincuente comete un delito de, principalmente, robo (luego de asesinato, etc. Sin respetar las reglas del “juego limpio”) y le persigue un “representante de la ley” (luego un “cazarrecompensas”) que lo asesina según las reglas del honor o lo entrega a un juez que lo ahorca”. El tratamiento del héroe fue evolucionando a la par del género.

y recibe un merecido castigo. De todo lo que se puede analizar cobra relevancia solamente una porción: la que corresponde a la lucha entre el delincuente y la autoridad, dejando de lado un sinnúmero de circunstancias que se pueden plantear sobre el fenómeno de la delincuencia. Pintos toma como punto las cintas proyectadas en España y las variantes temáticas que van adoptando a lo largo del periodo analizado. En la época contemporánea, incluso en el periodo antes señalado es muy probablemente el cine³² un medio muy eficaz para la construcción del imaginario social, obviamente, junto con la televisión y con Internet³³ Las conclusiones a las cuales llega el autor son:

1. Como en muchos otros ámbitos de nuestras sociedades policontexturales la función del sistema del derecho está sometida a una profunda temporalización en sus efectos y procedimientos, lo que nos obliga a ir más allá de presuntas posibles fundamentaciones no sometidas a reconstrucciones recurrentes
2. Nuestras leyes penales tendrán capacidad de establecer límites si ellas mismas son elaboradas limitadamente permitiendo a sujetos y comunidades desarrollar vinculaciones que se puedan llevar a cabo desde sus propias diferencias.
3. La coacción social en nuestras sociedades no esta primordialmente orientada hacia el establecimiento, reconocimiento y cumplimiento de leyes y reglas sino que se percibe como una tolerancia represiva que obliga primariamente al consumo, a múltiples a consumos de homogeneización cuantitativa.
4. Los delitos tal como se perciben están entrando en una categoría comunicativa de “entretenimiento”, están desvinculados de instituciones sociales legitimadas para imponer leyes “para todos”, y aparecen como una posibilidad más ofrecida en el mercado.
5. La masiva información sobre casos de corrupción en los países dominantes, que se suele utilizar como arma política electoral está produciendo deslegitimación de las instituciones y mecanismos de control social y una amplia desinformación sobre otras realidades creativas e innovadoras.

³² Anteriormente las formas de construcción del imaginario social se basaban en otros medios, por ejemplo en la literatura, que como forma de comunicación masiva era más importante que el cine, pensemos específicamente a finales del siglo XIX y principios del XX, antes de que el cine se convirtiera en el vehículo por excelencia de la comunicación de masas y que posteriormente fue sustituido por la televisión. Uno de los últimos estudios detallados acerca del imaginario social del delito a partir de la novela policiaca lo lleva a cabo el marxista Ernest Mandel en *El crimen delicioso*, publicado a mediados de los ochenta (hay traducción al Español publicada por la UNAM). Mandel ilustra el desarrollo de la novela policiaca, tanto en su estructura como en sus tramas y temas abordados que va cambiando conforme se modifica el sistema social en el capitalismo y conforme las formas de criminalidad van transformándose y pasan del típico homicidio o robo con violencia cometido por el miembro del proletariado o del lumpen, hasta los delitos de la criminalidad dorada o de cuello blanco cometidos por pulcros banqueros o inversionistas de la bolsa de valores, o los crímenes de estado, propiciados desde las estructuras más altas de la sociedad o de las élites económicas y políticas, pasando por el periodo dorado del espionaje y contraespionaje. Aunque el efecto de la literatura ya no tiene el peso previo al cine y a la televisión (al respecto no podemos comparar los 2 millones de compradores que tuvo en nuestro país la novela *Código da Vinci* de Dan Brown, con los millones de espectadores que “leyeron” a Tolkien -el señor de los anillos- a través de las películas respectivas), ilustra cómo el imaginario social va enfatizando determinado aspectos del complejo fenómeno del delito y otros más se van volviendo opacos.

³³ El caso de Internet, ha empujado o se ha constituido un excelente medio para la difusión de lo que se ha denominado como “leyendas urbanas”, una especie de mitos que se van elaborando socialmente, que habitualmente tienen autoría anónima y que son concebidos como ciertos, aunque muchos de ellos sean incluso absurdos.

6. La creciente aplicación de las tecnologías informáticas a los diferentes procesos sociales y en particular a los sistemas de comunicación dificulta la credibilidad y verosimilitud de lo que se presentan como hechos. En el caso de los delitos se incrementa enormemente la dificultad para el establecimiento de la prueba y se facilita la aparición de procesos paralelos implementados por las empresas de fabricación de realidades.
7. No podemos, una vez más, “matar al mensajero” (pero sí preguntarle de dónde saca sus noticias), ni imponer nuevas prohibiciones y tabúes (pero sí orientar en procedimientos de toma de decisiones y medida de consecuencias), ni generar nuevos sentimientos de culpa y pecado que restablezcan el miedo como vínculo social, pero sí restablecer la responsabilidad de los sujetos en la producción de daños a los otros.
8. El uso intensivo de las dobles morales a lo largo de este siglo, en particular por las capas dominantes de nuestras sociedades (y por las empresas multimedia a ellas subordinadas), está conduciendo a la consideración de que “todo vale” quitando a los delitos su carácter de transgresión de acuerdos colectivos para situarlos de nuevo en el primitivo campo de la violencia y la fuerza física.
9. Parece, pues, necesaria una reorientación de la producción de realidad implementada por las películas en el sentido de volver deseables las conductas de respeto, colaboración, estima y consideración que solo son posible en el contexto del mantenimiento de la comunicación en los sistemas sociales y psíquicos.
10. Las distinciones respeto/desprecio, inclusión/exclusión y ajustado/no ajustado a derecho son las bases de reconstrucción de un sentido que permita reducir la complejidad de las situaciones a nuestro nivel de percepción y actuación y que haga patente la complejidad de la realidad tal como nos la permiten afirmar los imaginarios sociales que nuestra sociedad construye.
11. El pluriforme ámbito del delito no nos permite simplificar las cuestiones ni llegar a una total transparencia. Lo que podamos considerar realidad no es posible llegar a conocerlo plenamente sino que siempre se nos ofrecerá bajo la forma de la relevancia y la opacidad. Ello nos obliga a criticar lo que se nos propone como evidente y a pensar si no hay más posibilidades de juego. Es más hay “juegos” que podremos rechazar y otros a los que nos dedicaremos gustosos. El problema es poder pensar y seleccionar.³⁴

Me interesa resaltar de las conclusiones, por ejemplo la primera y la última, la primera alude a que la función del sistema jurídico está sometida a una profunda temporalización en sus efectos y procedimientos, lo que nos obliga a ir más allá de presuntas posibles fundamentaciones. Obviamente esto se relaciona con su operación sobre la sociedad real, de los posibles destinatarios y no sobre el gremio de operadores jurídicos, es más éstos no son conscientes frecuentemente de lo que acontece con la explicación social de jurídico desde los procesos del imaginario social, tan ensimismados se encuentran en el discurso (de por sí muy complejo) que se genera desde la práctica y desde la teoría jurídica que difícilmente llegan a suponer la “temporalización” a que está sometida la percepción de lo jurídico desde la sociedad.

³⁴ Cf PINTOS, loc cit.

Respecto de la última de las conclusiones, el ámbito del delito que abarca muchas formas no nos permite simplificar las cuestiones ni llegar a una total transparencia. Lo que podamos considerar realidad se nos ofrecerá bajo la forma de la relevancia y la opacidad, lo cual nos obliga a criticar lo que se propone como evidente. En tal sentido obliga a los especialistas interesados en el estudio del fenómeno delictivo, a tratar de cuestionar siempre y de indagar o incluso especular en torno de dicho tema.

Especialmente enfatiqué estas conclusiones porque tienen que ver con los límites de la racionalidad desde el imaginario social, al plantear como relevante un aspecto (desde el IS) y como opaco el resto, lo que se hace desde ese SCSC es simplemente negar dimensiones que tal vez sean muy importantes respecto de un fenómeno.

Por último de nuevo, remito a la lectura del texto de Juan Luis Pintos para especificar la manera en que va construyendo sus conclusiones a partir del análisis esbozado de las tramas de las películas, algunas igualmente insinuadas, que no llega a detallar, puesto que constituyen solamente una parte del trabajo de está desarrollando.

Respecto de estudios del imaginario social, se puede citar en nuestro país como ejemplo el estudio que llevó a cabo la socióloga Irene Herner a finales de los años setenta y que publicó bajo el sello de UNAM-Nueva Imagen: *Mitos y monitos*.³⁵

En *Mitos y monitos* Irene Herner hace un estudio exhaustivo de las publicaciones periódicas que se elaboraban en México en esa fecha y analiza las tramas de muchas de ellas y el posible efecto de su mensaje ideológico.

De igual manera, simplemente para ilustrar el trabajo realizado por Irene Herner haré referencia a una parte de su estudio, específicamente, en la parte donde estudia la forma en que es abordada en historietas la lucha entre el bien y mal, entre los malos y los buenos.

Dice que los conflictos de historieta se resuelven siempre través de la acción, en una acción estereotipada que se desarrolla en una lucha entre dos polos opuestos: el bien y el mal. De esta manera se salva el cuestionamiento sobre las causas que generan los problemas, ya que el malo aparece como definitivamente negativo y el bueno como absolutamente bondadoso. Los malos se presentan como seres que por el mismo hecho de existir están identificados con normalidad. Haga lo que hagan, el lector ya estar dispuesto contra ellos, integrado a recibir del distrito las enseñanzas recibidas que plantea acerca de lo malo y de lo bueno.³⁶

En la idea anterior se puede encontrar dos de los elementos más relevantes en los cuales alude la teoría del “imaginario social”, en primer lugar, el aspecto que se resalta de la lucha entre los “héroes” y los “malvados”; esquema maniqueo que se ha desarrollado a lo largo del tiempo en la literatura, sobre todo en aquella literatura esquemática; es decir, la que no ofrece los debidos matices en la realidad tienen los seres humanos. Esto que se resalta, es decir alguien que se encuentra dentro del lado de la “justicia”, o que menos se puede considerar así de una manera formal; y otro sujeto, el elemento imprescindible en toda trama de acción, el “malvado”, es decir es que lleva cabo toda una serie de conductas que ofenden los sentimientos equidad, probidad y justicia de la mayoría de los integrantes de la sociedad.

La opacidad, está significada por una serie de elementos que no son considerados como “relevantes” para efecto de darnos a conocer dentro de la propia historieta, por

³⁵ Cf HERNER, Irene. *Mitos y monitos*, UNAM.Nueva Imagen, México, 1979.

³⁶ *Ibidem* p 185.

ejemplo el hecho de que en muchas ocasiones las conductas antisociales no son gratuitas, sino que son el resultado de un larguísimo proceso en el cual intervienen una serie de factores que han sido ampliamente estudiados por las diversas teorías y corrientes de la criminología. Por otra parte, no hay la debida contextualización de las sociedades en las cuales se desarrollan las tramas donde intervienen los "héroes"; en muchas de las ocasiones, el tiempo parece haber detenido dentro de las historietas, los personajes visten ropas muy similares, los automóviles u otros implementos de la tecnología no se encuentran presentes y sobre todo, al parecer no existe el problema del economía globalizada.

Esta negación de hechos que en la realidad si son muy relevantes al momento de llevar a cabo un estudio serio acerca de los múltiples factores que intervienen, no solamente en la comisión de delitos, sino que constituyen el telón de fondo sobre cuál se está desarrollando necesariamente la vida social, está negando por supuesto una parte muy importante de lo que podríamos denominar como "realidad social".

3.1.7.1 El impacto que puede tener sobre la consideración social respecto del derecho a partir del estudio del imaginario social.: caso del imaginario social del crimen y castigo

Dentro de esta línea de estudio de los efectos del imaginario social frente al conocimiento de lo jurídico, se puede revisar como ejemplo la relación de las ideas de "crimen y castigo en el imaginario de la sociedad mexicana contemporánea".

El caso mexicano del imaginario social construido respecto de la relación del crimen y castigo es muy especial, dado que operan no solamente las cintas cinematográficas sino además otros medios de ayudan a la construcción del imaginario o sirven de vehículo para su difusión. Incluso se puede hacer un marco diferenciado de medios empleados y los que han sido los más importantes en diferentes épocas, incluso, en una misma época pueden tener una influencia diferenciada dependiendo del tipo de sociedad de que se trate, por ejemplo, ya sea en una sociedad urbana o en una rural, en el Norte o en el Centro del país o incluso en el Sur, ya sea la costa o la zona serrana.

Sin pretenden hacer un cuadro detallado, sino simplemente una guía de las podemos establecer los medios y su desarrollo de la siguiente manera:

Época	Medios utilizados	Medio dominante
Fines del siglo XIX	Publicaciones periódicas Comunicación interpersonal	ninguno
Revolución mexicana y periodo postrevolucionario	Publicaciones periódicas Comunicación interpersonal, canciones populares	Publicaciones periódicas canciones populares
México de los años treinta	Publicaciones periódicas Comunicación interpersonal, canciones populares Cine	Publicaciones periódicas Cine
México de los años cuarenta	Publicaciones periódicas Comunicación interpersonal, canciones populares Cine Radio	Publicaciones periódicas Cine y radio

México de los años cuarenta	Publicaciones periódicas Comunicación interpersonal, canciones populares Cine Radio	Publicaciones periódicas Cine y radio
México de los años cincuenta-sesenta	Publicaciones periódicas Comunicación interpersonal, canciones populares Cine Radio	Publicaciones periódicas Cine y radio
México de los años sesenta-setenta	Publicaciones periódicas Comunicación interpersonal, canciones populares Cine, Radio y televisión	Publicaciones periódicas Cine, televisión
México de los años ochenta	Publicaciones periódicas Comunicación interpersonal, canciones populares Cine, radio y televisión	Publicaciones periódicas Cine, televisión y canciones <narcocorridos>
México de los años noventa, inicio del siglo XXI	Publicaciones periódicas Comunicación interpersonal, canciones populares Cine, radio, televisión e Internet	Cine, televisión , <narcocorridos>, internet

El predominio de uno o más de los medios es relativo, se tiene que contextualizar en la zona específica de la república, por ejemplo, en el norte del país, el narcocorrido compite exitosamente con la televisión y quizá, en ciertos medios internet no tiene mayor peso, al menos no el comparable con las sociedades urbanas.

Mientras que desde el universo simbólico del derecho y de la teoría del derecho se esfuerzan por dar a conocer a los estudiantes de la licenciatura la complejidad con la cual debe conducirse el operador del derecho respecto de lo penal, en los imaginarios creados por los medios de comunicación el esfuerzo conduce a la simplificación y a reafirmar ciertos elementos de los hechos delictivos en perjuicio de una adecuada percepción de la totalidad de los mismos.

Los actuales medios de comunicación en aras de satisfacer sus propios principios, que están ligados al imperativo capitalista de producir para vender y obtener una ganancia en el menor tiempo posible, se esfuerzan –en términos generales- por dar a conocer los hechos delictivos como primicias periodísticas y el detalle morboso de las circunstancias de la comisión del hecho, y van configurando un esquema de lectura de lo penal.

Respecto del crimen y castigo, en el imaginario social construido actualmente en el país se pueden al menos hacer las siguientes lecturas:

- Crimen y castigo popular
- Crimen: solamente el resultado
- Crimen: la exaltación del autor
- El Crimen sin castigo

Crimen y castigo popular

La acción popular como consecuencia lógica y deseable del crimen. Esto lleva a los hechos que periódicamente se dan en las comunidades donde es la masa convocada en el instante inmediato de la comisión de un delito la que tras un juicio sumarísimo condena al delincuente atrapado en flagrancia y recibe su castigo: al menos una soberana paliza y en ocasiones la muerte por linchamiento.

La ponderación que hacen del hecho algunos medios de comunicación, bajo el esquema tradicional de “Fuenteovejuna”, concluye en la justificación del castigo impuesto por la comunidad, sin que la conculcación de las mínimas garantías individuales sea un aspecto relevante.

Reforzado ante la ineficacia de los cuerpos preventivos y la idea de la impunidad como constante de los hechos delictivos conocidos por la autoridad, algunos de los medios de comunicación llegan a alentar abierta o solapadamente este tipo de eventos, de tal forma que los convierten en guiones de comportamiento disponibles para la masa convertida en turba.

Crimen: solamente el resultado

Una revisión irónica de los hechos presentados en algunos medios de comunicación que se regodean con mostrar o describir la comisión del delito haría presumir que detrás de ese formato de presentación noticiosa se encuentra la perversa estética de Thomas de Quincey, quien veía en el crimen una de las bellas artes

La situación, los hechos, las circunstancias, la dinámica de la perpetración son los aspectos relevantes, y en particular, en ciertos medios impresos se trata de privilegiar el hecho de mostrar el resultado del crimen: fotografías de la víctima a todo color y al tamaño doble plana del tabloide, todo para la mayor aflicción de los parientes de la víctima.

Todo lo demás queda ocultado en el ámbito de la opacidad o la irrelevancia.

Esta modalidad de construcción del imaginario social, que deriva en una forma social del conocimiento es de vieja tradición en nuestro país, tiene sus orígenes inmediatos en la nota roja porfirista, y previamente a ella en las crónicas coloniales que revestían a los hechos de un significado religiosos y edificante, donde un criminal enloquecido por los celos y el despecho era capaz de convertirse en el asesino que preguntaba la hora a sus víctimas y les felicitaba por conocer la hora en que iban a morir (aludo a la leyenda de Don Juan Manuel, una de tantas tradiciones coloniales y cuya casa todavía se mantiene en pie en el viejo centro de la ciudad).

La nota roja porfirista tenía como propósito no manifiesto reforzar el catecismo dominical, y cumplía la función anunciada por Durkheim de conmover los sentimientos más profundos de asco e indignación social para que el grueso de la población tuviera un referente con cual compararse favorablemente: Si en la Gaceta Callejera de Francisco Vanegas Arroyo se publicaba el “¡Horribilísimo y espantosísimo acontecimiento! un hijo infame envenena a sus padres y a una criatura en Pachuca” aún el más miserable de los léperos capitalinos podía afirmar “no soy tan malo como ese asesino” y podría soportar quizá un día más su miserable subsistencia.

La nota roja que exalta del hecho delictivo solamente el resultado, que ve en la víctima tan sólo el espectáculo macabro de primera plana, capaz de vender más ejemplares, es todavía vigente en la época actual, se mantiene debidamente renovada con los adelantos tecnológicos, ahora es capaz de mostrar con mejor detalle y calidad de impresión el

producto material del crimen, además tiene un público muy fiel, plenamente instalado en la muy mexicana cultura de lo visual.

El resto de los elementos del delito, quedan por supuesto en la irrelevancia más absoluta.

Crimen: la exaltación del autor

Algunas instancias conformadoras del Imaginario social del crimen en México resaltan solamente algunos de los rasgos de personalidad del delincuente y llegan a situarlos en un sitio que parece trastocar los valores tradicionales de la sociedad mexicana, aunque rozan con los valores del actual sistema capitalista que privilegian el tener sobre ser. El antecedente inmediato de este tipo de discurso que exalta los valores de criminales que eluden la acción de la justicia, son los ladrones de buen corazón que devenían en paladines de una justicia pervertida que se orientada a la satisfacción de los deseos y caprichos de los poderosos.

En la actualidad se ha tergiversado esa imagen romántica del ladrón que se opone idealistamente al poder, ha sido sustituida por un sujeto más pragmático y “real”, a falta de solidaridad y despliegues ostentosos de caridad cristiana, los criminales dignos de admiración son aquellos que se enriquecen a costa de la salud y la vida de la gran masa y que gozan de impunidad durante muchos años, que concluyen sus días en ocasiones en la tranquilidad de sus hogares o que mueren en alguna balacera, víctimas de la revancha o del soplo de algún competidor. Estos llegan a constituirse ahora en verdaderos ejemplos para la sociedad desde el imaginario colectivo.

Hay sus matices y sus diferencias regionales, pero a fines de los años ochenta y durante toda la década de los noventa, ante la falta de oportunidades reales de ascenso social o cuando menos de una subsistencia digna, la imagen del narcotraficante exitoso empezó a poblarse en el imaginario de la vida cotidiana del norte del país, en regiones donde la siembra o el tránsito de estupefacientes se convirtió en algo relativamente cotidiano.

Los compositores y músicos de “narcocorridos” operaban no bajo el impulso romántico de buscar al nuevo Robín Hood, sino bajo el imperativo del pago directo del narcotraficante, que buscaba así pasar a la posteridad maquillando un poco su torva trayectoria o bajo el impulso de lograr un éxito de ventas que pudiera, en tal empeño no había suspicacias que valieran, y este es uno de los signos de la sociedad posmoderna, ante la falta de principios firmes que guíen la acción humana, el dinero es un buen sustituto.

Los narcomúsicos y narcocompositores vieron reforzada su labor de manera conciente e inconsciente por los medios de comunicación, principalmente la prensa escrita.

El Crimen sin castigo

La impunidad es una de las herencias que tardará, mucho tiempo en ser borrada del imaginario social conformado por décadas de actuación deficiente de los cuerpos represivos del Estado. Si en la criminología crítica el descubrimiento del trato diferencial otorgado a los delincuentes de cuello blanco respecto de los delincuentes de cuello azul fue un gran avance y todavía provoca escozor entre los cultivadores de una ciencia criminológica más tradicional, más enfocada en las tesis estructural-funcionalistas, en el imaginario social mexicano constituye un hecho conocido con antelación.

La influencia y el dinero fueron los mecanismos que por excelencia permitían eludir el castigo, que rompían el nexo aparentemente causal entre crimen y castigo. Solamente la venganza política era el remedio eficaz contra la impunidad: en su momento de gloria, bajo el cobijo de su amigo el presidente José López Portillo el jefe de la policía capitalina Arturo Durazo Moreno corrompió a la policía a niveles nunca vistos, se benefició de manera tan escandalosa que a la salida de su amigo, el presidente en turno lo eligió como el perfecto chivo expiatorio de la irritación social; años más tarde, ante la imposibilidad de castigar a quien se le imputaba la culpa por habernos vendido el sueño de pertenecer al mundo de los países ricos, sin que eso fuera cierto, Carlos Salinas de Gortari, fue su hermano incómodo el que mitigó el malestar social. El imaginario social mexicano construye un discurso cuyo colofón concluye: pena no es robar, sino que lo descubran a uno.

A manera de reflexión

En este inciso se exploro la dimensión del Imaginario social que converge con uno de los temas del derecho, específicamente del derecho penal y que se refiere al crimen y castigo o al delito y su sanción. Y que puede expresarse a través de las siguientes hipótesis:

“El imaginario social y la ciencia jurídico dogmática convergen en un punto respecto del tema de crimen-sanción”

“Esta convergencia es relevante, en particular para la ciencia jurídica dogmática y para los estudios de sociología del derecho penal”

“El imaginario social incide sobre el contenido que tiene el derecho penal a través de la acción que pueden ejercer los operadores vía percepción social del público”

“La influencia de los operadores del derecho penal para acotar la realidad construida desde el imaginario social del delito es todavía escasa, dado el escaso interés que tienen en el tema los operadores jurídicos”.

3.2 Los límites racionales de la actividad científica

Una de las principales críticas que se han hecho al modelo del racionalismo y que en teoría ha desembocado en la comprobación del actual estado de crisis de la razón, deriva de la observación de la actividad de los científicos.

La actividad de los científicos no siempre parece estar apegada a los dictados de la propia razón, en muchas ocasiones se encuentran involucrados sentimientos que empañan el sentido de la objetividad y alejan a los científicos de la meta de llegar a conocer “la verdad de las cosas por sus causas”. Esta evidencia se torna en ocasiones en un arma que pretende reivindicar la primacía de la irracionalidad y la emotividad en todas las actividades humanas, incluyendo, por supuesto a la ciencia.

Las opciones consisten en:

Reconocer la esencial irracionalidad del ser humano y destronar a la ciencia de un prestigioso sitio que ilegítimamente está ocupando en la sociedad moderna: ser la guía a partir de la cual se debe ordenar la actividad humana.

El sentido opuesto está ocupado por quienes exculpan a la ciencia como un todo, de la culpa que atañe solamente a algunos de sus practicantes y en tal sentido, la solución debería consistir en ser más estrictos en la observación de los cánones de la enseñanza y de la práctica de la ciencia, de tal forma que no tengan lugar los impostores en la ciencia.

Entre ambos extremos hay una serie de matices, a decir:

Un poco más a la derecha de la primera opción se encuentran quienes con pretexto de la irracionalidad de la actividad científica pugnan no sólo por descubrir la crisis del llamado “paradigma de la racionalidad”, sino que hasta hablan del fin de ese paradigma y un retorno de las formas previas de pensamiento, la recuperación de lo mágico, del misticismo y de la religión.

Un poco a la izquierda del extremo antes mencionado, se encuentran quienes reconocen también la esencial irracionalidad del ser humano y consideran que un poco de humildad no afectaría ni a los científicos ni a la actividad científica, de tal forma que sería bueno reconocer que la ciencia es tal sólo una forma de interpretar la realidad, tan válida como cualesquier otra. En esta forma de relativismo cultural se supone que la ciencia tampoco puede ser la guía desde la cual se debe ordenar la actividad humana.

Finalmente, un poco más a la derecha de la segunda opción citada al principio se encuentran quienes desean observar con un permanente sentido crítico la actividad de la ciencia, de tal manera que pueda cumplir sus cometidos de autocorrección. En este “mantener la mente abierta” cabe incluso la posibilidad de abrir un poco el concepto de ciencia, de tal manera que no sólo se considere en ese concepto a las ciencias naturales, sino que exista la posibilidad de caracterizar de manera diferenciada a las ciencias sociales.

Sin asumir todavía una posición respecto de las opciones presentadas anteriormente describiremos tres ejemplos de cómo la práctica de la ciencia puede ser irracional desde el propio seno de la ciencia.

3.2.1 El conocimiento científico y la ideología: el caso del lisenkismo en la Unión Soviética

La actividad de la ciencia y su desarrollo se ven frenados en ocasiones por la intromisión de la política, Ruiz y Ayala mencionan el ejemplo de lo ocurrido en la Unión Soviética con Lysenko

En febrero de 1935 se inicia el ascenso político del agrónomo soviético Trofim Denisovich Lysenko, quien aprovechando el Segundo Congreso de Granjas Colectivas y la presencia de Stalin arremete contra la “ciencia burguesa que mantiene sumida en una penosa situación a las agricultura soviética” y se apodera durante más de tres décadas de la actividad agrícola rusa, sumiéndola en una crisis peor que la anterior y que fue determinante en el fracaso del socialismo real:

“Por tres largas décadas, hasta la caída de Krushev, en octubre de 1964, Lysenko y sus partidarios presidieron y controlaron la agricultura soviética, impusieron sus ideas en biología y completaron la eliminación de la genética soviética.”³⁷

Lysenko denunció a la genética como ciencia capitalista, que perpetuaba la noción de que hay diferencias cualitativas entre plantas, animales o gente, las cuales, según Lysenko no existían, ya que todas las diferencias entre individuos se a los efectos del ambiente y se podían modificar exponiendo los organismo a retos ambientales. Esta teoría aplicada al contexto de la agronomía implicaba que las cualidades de las plantas se podían modificar rápidamente, sin necesidad de recurrir al largo proceso de selección genética utilizado en Occidente, a través de la exposición de semillas a las condiciones apropiadas. Agregan Ruiz y Ayala: “En la cima de su poder, bajo la aprobación protectora de Stalin, las absurdas

³⁷ RUIZ, Rosaura y AYALA, Francisco J. El método en las ciencias. Epistemología y darwinismo, FCE, México, 1998, p. 30

ideas de Lysenko incluían la afirmación de que en el ambiente apropiado las plantas de trigo producen semillas de centeno.”³⁸

En el plan de Lysenko se encontraba la rápida transformación de tierras pobres en fértiles y el incremento en las cosechas, así como la adaptación de las semillas a climas duros, entre sus medidas se encontraron la supresión de la investigación y la enseñanza de la genética en las universidades.

Se preguntan Ruiz y Ayala ¿cómo pudieron afirmaciones absurdas de tan enorme magnitud y consecuencia económica persistir por décadas? Y responden:

“Por supuesto, tuvieron que ver factores sociales y políticos, entre otros. Lo relevante para el propósito actual es que Lysenko esquivó las prácticas tradicionales de la ciencia. Evitó las pruebas que, pudieran refutar sus teorías y, en su lugar, respaldó sus afirmaciones con experimentos mal elaborados y que pudieran ser interpretados a voluntad.”³⁹

Se expone entonces un ejemplo de cómo el elemento ideológico-político puede llegar a pervertir el camino de la investigación científica y a la par, de cómo se puede dar un uso ideológico a la ciencia. En el caso concreto que describen Ruiz-Ayala sobre el lysenkismo fue más bien el impacto que tuvo lo político y una muy especial versión del materialismo dialéctico aplicado a fortiori en la investigación de ciencias duras. Aquí los resultados derivados de la hipótesis no favorecieron a la ideología dominante y en virtud de que la realidad no coincidía con las teorías, en lugar de ajustar la teoría, lo que se hizo fue tratar de modificar la percepción de la realidad.

El ejemplo de Ruiz-Ayala no busca desprestigiar a la práctica científica en la Unión Soviética, si bien es cierto que la ideología fue un hecho presente en la mayoría de los aspectos de la vida científica e incluso cotidiana del socialismo real, no afectó todas las esferas o al menos no las impactó tan fuertemente como a la agricultura y a la incipiente investigación en genética.

Occidente no ha estado a salvo del vínculo entre ideología y ciencia, a diferencia de lo que sucedió con el lysenkismo, donde se trató de forzar la correspondencia de la realidad con la teoría (cuando lo deseable es que en ciencias duras, la teoría corresponda con la realidad); en Occidente muchas ocasiones se trató de utilizar el conocimiento científico con fines ideológicos, es decir, tratar de que los descubrimientos científicos ayudaran a legitimar el status quo existente.

3.2.2 El determinismo biológico en Occidente

Lewontin (et al.) presentan el ejemplo del uso ideológico de descubrimientos parcialmente comprobados e incluso hablan de resultados totalmente tergiversados a favor de una teoría que justificaba la desigualdad social.

El discurso de Lewontin (et al.) es complejo, no solamente se refiere a ejemplos aislados del uso de la ideología para justificar el status quo, sino que se refiere en general al determinismo biológico que se manifestó en muchos estudios genéticos y lo liga estrechamente con algunas de las políticas adoptadas por la denominada “nueva derecha”, que durante la década de los ochenta predominó en Estados Unidos e Inglaterra bajo los

³⁸ Ibidem p 31.

³⁹ Ibidem p. 32.

regímenes de la primer ministra Margaret Thatcher (y posteriormente su sucesor John Major) y en los Estados Unidos con Ronald Reagan (y luego con los Bush)

Esta nueva derecha, se caracterizó en el ámbito social por una significativa reducción de los gastos públicos en la seguridad social y una actitud muy favorable al gasto que beneficiaba a la inversión privada (particularmente el desarrollo tecnológico en armas).

Si bien es cierto que de los años noventa ambos países transitaron por regímenes más liberales (el periodo de William Clinton en Estados Unidos y el de Tony Blair en Inglaterra), para efectos de política exterior el resultado es aproximadamente el mismo y en el ámbito social solamente significó una atenuación de las medidas adoptadas por los regímenes conservadores previos⁴⁰.

La base filosófica más remota de la nueva derecha la ubica Lewontin en el individualismo desarrollado en Occidente por Thomas Hobbes, quien resalta la importancia del individuo por encima de la colectividad:

“Filosóficamente, esta visión de la naturaleza humana se remonta a la aparición de la sociedad burguesa en el siglo XVII y a la visión de Hobbes de la existencia humana como una guerra de todos contra todos, que conduce a un estado de relaciones humanas de competitividad, desconfianza mutua y deseo de gloria. Para Hobbes, de esto se deducía que el objetivo de la organización social era sencillamente el de regular estas características inevitables de la condición humana.”⁴¹

A partir de esta matriz filosófica de desconfianza en el ser humano y de función atribuida a la organización social como un medio de contención de las pasiones humanas ligadas estrechamente con el aspecto biológico (originadas en dicho aspecto), se desarrolla un discurso de justificación de las desigualdades humanas, el razonamiento que estaba implícito en el hecho es el siguiente:

- a) En la sociedad hay desigualdades entre los hombres
- b) Las desigualdades derivan de razones “naturales” (biológicas)
- c) Por lo tanto el Estado no debe tratar de equilibrar las desigualdades sociales, puesto que estas son una expresión de la naturaleza humana y tal acción sería contranatura

Además, el autor deriva una serie de consecuencias teóricas de la filosofía individualista de Hobbes, entre otras:

“El reduccionismo. Que es el nombre dado a un conjunto de métodos y modos de explicación generales del mundo de los objetos y de las sociedades humanas. En sentido amplio, los reduccionistas intentan explicar las propiedades de conjuntos complejos en término de las unidades de que están compuestas estas moléculas o sociedades.”⁴²

La aplicación del reduccionismo se puede dar en varios niveles, por ejemplo, en el nivel químico las propiedades de una molécula protéica se puede determinar a partir de las propiedades de los electrones y protones que la conforman. En el ámbito de la sociedad, se presume que las propiedades de una sociedad solamente son la suma del comportamiento

⁴⁰ En el caso de Estados Unidos el actual presidente en su segundo periodo es George W. Bush, hijo del sucesor de Ronald Reagan, George Bush, quien gobierna desde 2000 y quien ha continuado con la política de la nueva derecha, incluso más agresiva en el ámbito exterior, lo que ha significado el defender incluso por la fuerza de las armas los intereses hegemónicos estadounidenses bajo el pretexto de la lucha en contra del terrorismo.

⁴¹ LEWONTIN, R.C., STEVEN Rose y LEON J. Kamin. *No está en los genes*. Racismo, genética e ideología,

⁴² *Ibidem* pp 17-18.

de sus integrantes, de modo que las sociedades humanas agresivas lo son en razón de que sus integrantes son agresivos.

La segunda consecuencia teórica está significada por el determinismo biológico, que Lewontin considera como una consecuencia del reduccionismo. El punto de partida de los deterministas biológicos se puede encontrar en la formulación de dos preguntas básicas, la primera relacionada con ¿por qué el ser humano es como es? Y ¿por qué se comporta así? La respuesta a ambos cuestionamientos se ubica en el nivel biológico: “las vidas y las acciones humanas son consecuencias inevitables de las propiedades bioquímicas de las células que constituyen al individuo, y que estas características están a su vez determinadas únicamente por los constituyentes de los genes que posee cada individuo”⁴³

En el caso de las sociedades el reduccionismo y muy especialmente el determinismo biológico tiene como una de sus consecuencias más importantes consiste en ignorar el resto de las dimensiones humanas, cuando se supone que en el origen del comportamiento humano subyace simplemente el componente biológico y que el comportamiento biológico es solamente la suma de los comportamientos individuales, se puede obviar la importancia que tienen otros factores en el comportamiento colectivo del ser humano, el cual, no se puede simplemente identificar como la suma de los comportamientos individuales fundamentados en un origen biológico, sino que son eso y algo adicional.

Entre lo adicional que se puede mencionar se encuentra el aspecto teleológico, es decir, la orientación de la conducta al cumplimiento de ciertos fines o el aspecto axiológico, la orientación de la conducta de conformidad a determinados valores. Asimismo, el ser humano actúa también en ocasiones bajo el imperativo de la racionalidad.

Estas tres dimensiones quedan olvidadas al desarrollar el discurso exclusivamente determinista, y lo peor, al elaborar las políticas sociales utilizando un criterio determinista que simplemente legitima y trata de mantener las desigualdades sociales.

El determinismo biológico fue muy recurrente en el discurso del fascismo, ya sea en su modalidad de añoranza de un pasado imperialista glorioso, como fue el caso del italiano, o en su modalidad de racismo, específicamente el alemán. Lewontin lo atribuye como una de las manifestaciones de la derecha, podría considerarse como la parte más radical del conservadurismo de derecha.

⁴³ Ibidem p 16.

Si bien es cierto que Lewontin⁴⁴ se interesa, por razones de la argumentación de su discurso, en analizar la nueva derecha en los países capitalistas modernos, especialmente aquellos que han dominado en el panorama de las relaciones internacionales de los últimos cuarenta años: Estados Unidos e Inglaterra, quizá el ejemplo más logrado de uso ideológico de la ciencia se da durante el nazismo, régimen en el cual, se da un impulso muy importante al estudio de la antropología y la genética con el fin de justificar el discurso ideológico de la superioridad de la “raza aria”.

Los ideólogos nazis, ayudados por antropólogos, desarrollaron complejos modelos fenotípicos que representaban la “pureza racial” e hicieron descripciones muy detalladas de las características físicas de los miembros de las “razas inferiores”, entre otras, los judíos y los gitanos.

La ciencia nazi⁴⁵ se reflejó en una prolífica legislación racista⁴⁶ cuya orientación última fue la “solución final” (el exterminio de los elementos indeseables de la sociedad, no

⁴⁴ En una entrevista hecha a Richard C. Lewontin en 2003 señala que:

Los especialistas en eugenesia más violentos, y de alguna manera racistas, eran los genetistas que decían: los "genes dominan todo, y si hay diferencias económicas entre los grupos sociales (ricos y pobres) ello se debe a los genes." Esta idea retrocedió por un período corto, durante la segunda guerra mundial, cuando las consecuencias de esa ideología en el estado nacional-socialista en Alemania fueron muy evidentes. Cuando estaba en High School durante la segunda guerra mundial, conseguimos un folleto que decían que realmente no había ninguna diferencia importante entre las razas, sin embargo, esa difusión desapareció con la guerra. Diez años después del final de la guerra el determinismo genético había reaparecido. Los biólogos en general son deterministas biológicos. Eso tiene un efecto ideológico de gran alcance, porque hablan a los reporteros, hablan en la radio, en la TV, y de nuevo “empujan” repetidamente la idea del determinismo del gene. (La anterior es una traducción libre de la entrevista hecha por Harry Kreiler a Richard C. Lewontin en la serie “conversación con”, disponible en inglés en <http://globetrotter.berkeley.edu/people3/Lewontin/lewontin-con4.html>, y consultada el 2 de marzo de 2006. Hay versión en español, aunque tiene algunas deficiencias de traducción).

El interés primordial de Richard Lewontin es por tanto la lucha en contra del determinismo biológico en la época actual, las referencias históricas que hace solamente las utiliza para apoyar sus argumentos y para ilustrar los efectos que puede tener.

⁴⁵ Al respecto es interesante mencionar un Simposio desarrollado en Berlín en el año de 2001:

El instituto Max Planck (una de las instituciones académicas y de investigación más prestigiadas de Alemania) llevó a cabo en el año 2001 un ejercicio de “contrición pública” del papel de su antecesora (el Instituto Kaiser Wilhelm) en apoyo de la ideología nazi “a la luz de las pruebas se constata que el doctor Mengele, el “ángel de la muerte” de Auschwitz, no estuvo sólo. Su trabajo fue apoyado por una parte de la sociedad científica de la época, que respaldó las medidas dictadas por Hitler para la llamada “higiene racial”. Además de proporcionar una argumentación científica a la esterilización y la “eutanasia forzada”, muchos laboratorios alemanes se implicaron activamente en la solución final.”

Conscientes de ello, los responsables de la sociedad Max Planck han querido lavar sus trapos sucios en público. Esta entidad fue creada tras la II Guerra Mundial con el apoyo de los aliados, pero nadie puede negar sus vínculos con su antecesora, la sociedad Kaiser Wilhelm. Max Planck heredó de la sociedad que le precedió la infraestructura y el renombre de personajes como Albert Einstein, pero también a algunos científicos nazis que continuaron ocupando puestos de responsabilidad.

La búsqueda no ha concluido, pero ya existen resultados que implican a cuatro institutos de la sociedad Kaiser Wilhelm. En el departamento de investigaciones cerebrales de Berlín-Buch se encontraron pruebas de la llegada de al menos trescientos cerebros de víctimas de la eutanasia forzada.

En el instituto de antropología, genética y eugenesia de Berlín se trabajaba estrechamente con Joseph Mengele, responsable de numerosos experimentos con niños gemelos y enanos.

Entre estos casos se encuentra el trabajo de una de las empleadas de la institución, que experimentó en aquella época con niños gemelos gitanos con ojos de dos colores, primero cuando estaban vivos y después cuando el “ángel de la muerte” le hizo llegar los órganos visuales desde Auschwitz

Cf. <http://www.terra.com.mx/ArteyCultura/articulo/068790/>, consultado el 2 de marzo de 2006.

solamente judíos, sino también gitanos y los propios alemanes “arios” que pertenecían a los partidos comunista y socialista).

Los anteriores ejemplos, el lisenkismo, determinismo biológico, y la ciencia nazi ilustran cómo el aspecto ideológico puede absorber al científico y cómo la ciencia, que debería ser un producto-conocimiento con características de objetividad, universalidad y veracidad (alto grado de certidumbre), puede ser empleada con fines metacientíficos.

Partimos en este caso de considerar que el uso metacientífico del conocimiento derivado de la investigación científica conlleva una limitación a la racionalidad epistémica, dado que los alcances y los propósitos de la ideología son muy diversos a los de la propia ciencia: ésta tiene como propósito la búsqueda de la verdad (o en un matiz crítico: la construcción de un conocimiento con un alto grado de certidumbre y con la posibilidad de ser contrastado de manera empírica), en tanto que la ideología tiene como propósito solamente la legitimación de un discurso o reforzar el dominio (en el sentido weberiano) de un grupo, ello no obsta para que tenga su propia “logicidad”⁴⁷.

3.2.3 El affaire Sokal en las ciencias sociales

En la primavera verano de 1996 fue publicado un artículo de Alan Sokal, profesor de física y la universidad de Nueva York en la revista *Social Text*, una de las más prestigiadas revistas culturales norteamericanas. Posteriormente la publicación de éste artículo titulado: “Transgredir las fronteras: hacia una hermenéutica transformadora de la gravedad cuántica”, el autor hasta Alan Sokal, levantó una controversia muy fuerte al revelar que se había tratado de una broma, que el artículo entregado a la revista citada en realidad era un amasijo de incongruencias teóricas hechas a partir de textos de autores que estaban de moda en las ciencias sociales⁴⁸.

⁴⁶ Hans Peter Bleuel describe el caldo de cultivo en el cual se fue desarrollando el racismo nazi y que desde 1933 empezó a dar frutos legislativos: “tan sólo unos pocos meses después de la toma del poder, los miembros de la raza de los amos se pusieron a trabajar para justificar la erradicación del material humano inferior. La ley para la prevención de la descendencia hereditariamente enferma (14 de julio 1933) permitirle esterilización de personas que sufrían enfermedades hereditarias, tales como psicosis maniaco depresivo epilepsia. En esta medida profiláctica tomó la forma de una ordenanza discrecional. En realidad tenía un sabor obligatorio porque los médicos estado obligados a notificar las autoridades si alguno de sus pacientes mostraba un cuadro clínico relevante. El oficial médico tenía que dar la orden de esterilización en los casos que juzgaba necesarios y un tribunal sanitario sobrevivencia tenía que considerarles órdenes cuando le eran sometidas...” cf BLEUEL, Hans Peter. *Sexo y sociedad en la Alemania Nazi*, trad. Rafael Lassaletta Cano, Abraxas, Felmar, Madrid, 1974, p 269

⁴⁷ La cual reitero no debe ser confundida con una “racionalidad epistémica”, ni con un uso o producto derivado de la racionalidad epistémico-científica (y ni siquiera con una racionalidad epistémico-crítica).

⁴⁸ Reproduzco a continuación un fragmento del citado artículo: “transcribir las fronteras: hacia una hermenéutica transformadora de la gravedad cuántica”:
 “Muchos científicos, sobretodo físicos, siguen rechazando la idea de que las disciplinas que practican la crítica social, cultural pueden aportar algo, como no sea de forma marginal, a sus investigaciones. Su rechazo es aún más drástico, ante la idea de que los fundamentos mismos de su visión del mundo hayan de ser revisados o reconstruidos a la luz de estas críticas. Por el contrario, se cierran al dogma impuesto por la larga hegemonía post ilustrada en el pensamiento occidental, que se puede resumir, brevemente, de la siguiente forma: existe un mundo exterior, cuyas propiedades son independientes de cualquier ser humano individual incluso de la humanidad en su conjunto; dichas propiedades están codificadas en las leyes físicas “externas”, y los seres humanos pueden o tener un conocimiento fidedigno, aunque imperfecto y tentativo, de estas leyes ateniéndose a los procedimientos “objetivos” y las restricciones epistemológicas prescritos por el método científico.

Dos años después el propio Sokal junto con Jean Bricmont publicaron un libro denominado: *Imposturas intelectuales*, en el cual, además de hacer un relato del llamado *Affaire Sokal*, donde incluyen la versión íntegra del artículo entregado a la revista *Social Text*, hacen una reflexión y una crítica a un gran número de teorías que se encuentran vigentes en las ciencias sociales y que de acuerdo con los cánones de la ciencias duras no tienen la consistencia suficiente para ser consideradas como conocimiento científico.

Entre las teorías que son objeto de crítica por parte de Sokal y Bricmont se encuentran la “topología psicoanalítica” de Jacques Lacan, las teorías de ciencia feminista de Julia Kristeva, el relativismo epistemológico en la filosofía de la ciencia, donde se cuentan autores como Thoma S Kuhn, Paul K Feyerabend entre otros. Asimismo atacan el pensamiento de autores como Luce Irigaray, Bruno Latour, Jean Baudrillard, Gilles Deleuze, Felix Guattari y Paul Virilio.

Todos los autores mencionados tienen en común que se apropian del lenguaje de la ciencia, algunos de ellos de las ciencias duras y lo aplican para analizar fenómenos o hechos propios de las ciencias sociales, lo cual es planteado por Sokal y Bricmont como una acción bastante discutible.

Revelan los autores Sokal y Bricmont:

“Desde hace años, estamos asombrados e inquietos evolución intelectual que han experimentado ciertos medios académicos norteamericanos. Al parecer, amplios sectores pertenecientes al ámbito de las humanidades y de las ciencias sociales han adoptado una filosofía que llamaremos “ posmodernismo”, una corriente intelectual caracterizada por el rechazo más o menos explícito de la tradición racionalista de la ilustración, por elaboraciones teóricas desconectadas de cualquier prueba empírica, y por un relativismo cognitivo y cultural que considera que la ciencia no es nada más que una “narración”, una “mito” o una construcción social.⁴⁹

Sokal llevó su inquietud a un terreno más pragmático, no se quedó como una buena parte de los investigadores de ciencias “duras” que manifiestan solamente cierta inquietud en los restringidos medios académicos de sus especialidades por el uso y abuso de la terminología científica en algunas de las tesis posmodernas de las ciencias sociales.

En respuesta este fenómeno, uno de nosotros, decidió emprender un experimento no ortodoxo. Consistían presentar una parodia del tipo de trabajo que ha venido proliferando en los últimos años en una revista cultural norteamericana de moda,

Sin embargo, las profundas conmociones conceptuales acaecidas en la ciencia del siglo veinte han socavado esta metafísica cartesiano-newtoniana; algunos estudios que han procedido a una revisión de la historia y la filosofía de la ciencia no han hecho sino agravar las dudas sobre su credibilidad; y, mmás recientemente, llas críticas feministas y posestructuralistas han desmitificado el contenido sustantivo dee la práctica científica occidental dominante, revelando la ideología de dominación oculta tras la fachada de “objetividad”. De este modo se ha evidenciado cada vez más que la realidad física, al igual que la realidad social, es en el fondo una construcción lingüística y social; que el conocimiento científico, lejos de ser objetivo, refleja y codifica las ideologías dominantes y las relaciones de poder de la cultura que lo han engendrado (...) estos temas se pueden rastrear, pese diferencias de ciento, en el análisis de Aronowitz sobre el tejido cultural que dio a luz a la mecánica cuántica; la exposición de Ross de los discursos antagónicos en la ciencia postcuántica; en las exégesis realizadas por Irigaray y Haylers de la codificación sexual en la mecánica de fluidos; laa profunda crítica de Harding a la ideología sexista que subyace a las ciencias naturales y sobre todo, a la física.” Cf Sokal y Bricman, op cit, Apéndice A pp 213 y 232. se han obviado las numerosas referencias (vagas) que hace Sokal a diversos autores posmodernos.

⁴⁹ SOKAL, Alan y BRICMONT, Jean. *Las posturas intelectual* (trad. Joan Carles Guix Vilaplana), Paidós, col. Transiciones no. 10, Barcelona, 1999, p 19.

Social Text, para ver si aceptaban su publicación. El artículo, titulado “transgredir las fronteras: hacia una hermenéutica transformadora de la gravedad cuántica”, está plagado de absurdos, adolecía de una absoluta falta de lógica (...) Y llegaba la conclusión de que “la π de Euclides y la G de Newton, que antiguamente se creen constantes universales, Son ahora percibidas en su ineluctable historicidad”. El resto del texto del mismo tono.⁵⁰

El artículo fue aceptado y posteriormente cuando el autor revela que se trataba simplemente una parodia el escándalo fue tal que mereció los comentarios de varios de los órganos de difusión más importantes. Añade Sokal que una vez revelada la broma recibió muchas comunicaciones de investigadores del campo de las humanidades y de las ciencias sociales “para darle las gracias por su iniciativa y expresar también su rechazo de las tendencias posmodernas y relativistas que invaden sus respectivas disciplinas”⁵¹.

A pesar del escándalo de la prensa, el mero hecho de que la parodia se hubiera publicado ponía en evidencia los estándares intelectuales de una publicación de moda. Lo revelador era el contenido de la parodia. Si se analiza con mayor profundidad, se observa que se construyó a partir de citas de inminentes intelectuales franceses y norteamericanos sobre las presuntas implicaciones filosóficas y sociales de las ciencias naturales y de las matemáticas; citas absurdas, carentes sentido, pero auténticas. Dado que las citas reproducidas en la parodia eran bastante cortas, Sokal reunió posteriormente una serie de textos más largos que permitían juzgar mejor el trato que los autores daban a las ciencias, y luego los distribuyó entre sus colegas. La reacción fue de consternación, apenas podían creer que alguien pudiese escribir sandeces semejantes. Sin embargo, cuando lectores no científicos leían en material, pedían que se les explicase con lenguaje llano en que radicaba lo absurdo de dichos textos.

Lo que se expresa entonces a partir de los primeros momentos de revelación del affaire Sokal ese profundo desconocimiento, del público promedio estadounidense, respecto de las cuestiones básicas acerca de la ciencia y sobre todo de aquellas características que le dan solidez al conocimiento científico. En tal razón Sokal junto con Bricmont decidieron realizar un texto en el cual se explicara de una manera más detallada en qué consistían las “imposturas intelectuales” que habían servido para darle consistencia a su texto paródico.

En el texto, tratan de demostrar el abuso reiterado que algunos de los filósofos de la denominada posmodernidad han hecho de conceptos y términos procedentes de las ciencias físico-matemáticas. Entre las circunstancias que designan dichos abusos encuentran los siguientes:

Hablar prolijamente de teorías científicas de las que tienen una idea muy vaga, se emplea una terminología científica sin preocuparse mucho de su significado.

Incorporar las ciencias humanas o sociales nociones propias de las ciencias naturales, sin ningún tipo de justificación empírica o conceptual derecho proceder. Por ejemplo sin biólogo quisiera utilizar en su campo de investigación nociones elementales de topología matemática, sus colegas dependían explicaciones y muy probablemente no tomarían demasiado en serio su para analogía. Entre los absurdos enumeran se encuentran los siguientes: “(...) para Lacan, la estructura de la neurosis coincide exactamente con la del

⁵⁰ Ibidem p 20.

⁵¹ Idem.

toro (en sentido geométrico), para Kristeva, el lenguaje poético puede teorizarse en términos de la cardinalidad del continuo y para Baudrillard las guerras modernas tienen lugar en un espacio no euclideo, todo ello sin la menor explicación”.⁵²

Finalmente los autores, Sokal y Bricmont, plantean como el objetivo primordial texto “(simplemente) decir que el rey estaba desnudo. No pretendemos atacar a la filosofía, las humanidades con las ciencias sociales en general; al contrario consideramos que dichos campos son de la mayor importancia y queremos poner en guardia a quienes trabajan en ellos y, muy especialmente, a los estudiantes frente a algunos casos manifiestos de charlatanería. Concretamente queremos “desconstruir” la reputación que tienen ciertos textos de ser difíciles porque las ideas que exponen son muy profundas. En la mayoría de los casos demostraremos que, se parecen incomprensibles, es por la sencilla razón de que no quieren decir nada.”⁵³

Respecto del affaire Sokal queremos expresar el peligro que reviste en el ámbito de las ciencias sociales la utilización de conceptos que tienen un sentido muy preciso en el ámbito de las llamadas ciencias duras, y que por supuesto puede conducir, no solamente a una serie de inconsistencias teóricas. En resumen, una de las tareas más importantes que ha realizado en los últimos diez años Sokal (junto con Bricmont), consiste en alertar en entorno en del peligro que puede significar algunos de las teorías que se han desarrollado a la luz de una moda intelectual que sea denominado “posmodernismo”

A diferencia de lo que muchos autores del propio posmodernismo postulan, de que su pensamiento es un pensamiento radical y subversivo, el peligro no lo ubica Sokal en su posibilidad de subvertir el orden establecido en la ciencia, de romper estructuras anquilosadas; sino que lo verdaderamente peligroso de la posmodernidad considerada como una tendencia intelectual, es su falta de consistencia. Si durante casi dos siglos en práctica científica “moderna”, que bien podemos considerar como heredera del racionalismo reiniciado en el mundo occidental por Descartes y por Spinoza, ha dado resultados muy consistentes a partir de un rigor metodológico que se ha ido consolidando a lo largo del tiempo, lo que hace el posmodernismo es justamente tratar de “echar por la borda” ese enorme esfuerzo. En tal sentido debe comprenderse la preocupación de Sokal.

Específicamente para fines de la argumentación de este trabajo, el planteamiento de Sokal sirve para ilustrar una de las formas que puede revestir la “irracionalidad” en el trabajo científico, especialmente en el de las ciencias sociales y las humanidades y el planteamiento se puede sintetizar de la siguiente forma:

Aplicar de manera injustificada conceptos y terminología propia de las ciencias duras en las ciencias sociales y en las humanidades, tiene como consecuencia un conocimiento que es carece de racionalidad epistémica en cualquiera de sus dos modalidades.

Algunos de los discursos de la posmodernidad⁵⁴ usan y abusan de la terminología científica derivada especialmente de las llamadas “áreas duras”, y al mismo tiempo se

⁵² Ibidem p 22.

⁵³ Ibidem p 23.

⁵⁴ Los propios autores Sokal y Bricmont son muy cuidadosos al tratar de ubicar a todos los autores analizados en su obra dentro del grupo de los “posmodernos”, en realidad hacen una distinción muy importante entre los autores postestructuralistas o del estructuralismo extremo que va de los sesenta a principios de los setenta, los cuales “pretenden desesperadamente dar, mediante aderezos matemáticos, un barniz de “cientificidad” a vagos discursis provenientes de las ciencias humanas”, (cf. Ibidem p 30). Por otro lado, analizan a los autores

dedican a la crítica del “paradigma” racionalista. Ello constituye una “irracionalidad” que en ocasiones ni siquiera tiene “logicidad” propia (a decir de Sokal y Bricmont), puesto que su aparente complejidad que deriva en una falta de inteligibilidad, simplemente es, a decir de Sokal, solamente una falta de inteligibilidad (congruencia mínima).

Finalmente, dentro la justificación última para el texto, señalan Sokal y Bricmont que no piensan que el posmodernismo sea un gran peligro para la civilización. Ya que visto escala mundial, es un fenómeno más bien marginal frente a las formas más peligrosas del irracionalismo, por ejemplo el fundamentalismo religioso. Sin embargo suponen que la crítica del posmodernismo es útil por razones intelectuales, pedagógicas, culturales y políticas. Para evitar polémicas estériles insisten en el hecho de que su obra no es un panfleto derechista contra intelectuales de izquierda, ni un ataque de imperialistas norteamericanos contra la *intelligentsia* parisina, ni siquiera un llamado al sentido común. De hecho, el rigor científico que se postula como ideal de la obra estado menudo resultados ajenos al “sentido común”, el oscurantismo, la confusión mental, las actitudes ante científicas y la veneración casi religiosa de los grandes intelectuales no son atributos de izquierda, basta con observar el entusiasmo que una parte de *intelligentsia* norteamericana profesa al posmodernismo, para darse cuenta del alcance del fenómeno⁵⁵.

3.2.4 Relativismo cultural a partir de la tesis de Kuhn en torno de los paradigmas y las revoluciones científicas

Se puede generar un debate acerca de las ideas de Thomas S Kuhn, y de lo que se ha interpretado de las ideas de Kuhn (particularmente sobre el sentido y el uso que se le da al concepto de “paradigma”) y lo que plantean Sokal y Bricmont acerca del relativismo cultural. Trataremos de ubicarnos en los primeros dos supuestos y posteriormente se analizará el último.

Dice Ana Rosa Pérez Ransanz que uno de las principales razones de que en el siglo veinte se haya desarrollado una disciplina filosofía específica, la filosofía de la ciencia, la encontramos en el supuesto de que la ciencia se distingue del resto de actividades culturales por haber utilizado un método especial (del método científico), el cual constituye modo privilegiado de conocer el mundo. Hasta la década de los años cincuenta, dentro de la tradición anglosajona, los filósofos compartieron la idea de que los sorprendentes logros científicos se alcanzaban gracias a la aplicación de dicho método, el cual permitía evaluar objetivamente las hipótesis y teorías que se proponen dentro de la actividad científica. Se

que en estricto sentido se pueden ubicar dentro del posmodernismo, entre ellos a Baudrillard, Deleuze y Guattari, quienes “abandonan toda pretensión de “cientificidad” y la filosofía predominante se orienta hacia el irracionalismo o el nihilismo” (cf. Ibidem p 31).

⁵⁵ Solamente como una muestra de las críticas hechas por Sokal y Bricman a las diversas corrientes ya sean postestructuralistas o de plano posmodernas se pueden dar los siguientes ejemplos: Jacques Lacan y la matematización del psicoanálisis. Considerado como uno de psicoanalistas más famosos e influyentes del siglo veinte, Lacan tiene sus seguidores quienes consideran como un teórico que ha revolucionado la teoría y la práctica psicoanalíticas, mientras que sus detractores consideran simplemente que se trata de una charlatán. Sokal se dedica a crítica la denominada “topología psicoanalítica”, que parte de la rama de las matemáticas es el carácter de estudios las propiedades de los objetos geométricos que permanecen inmutables cuando el objeto se deforma sin romperse ni desgarrarse. Entre otras ideas, Lacan considera que el toro constituye exactamente la estructura del neurótico (ni siquiera establece la idea como una simple analogía, sino que para él constituye la realidad) concluye finalmente Sokal tratando de valorar las matemáticas lacanianas, las cuales dice que son tan fantasiosas que no pueden desempeñar ninguna función útil en un análisis psicológico serio”. Cf ibidem pp 35 a 51.

pensaba que el método constituido por esas reglas precisas, ofrecía un riguroso control de calidad de las hipótesis y teorías, de tal manera que permitía a los científicos decidir con total acuerdo sobre su aceptación o rechazo. La tarea central de la filosofía de la ciencia, en ese contexto, se concibió como la de formular la correcta práctica científica y el auténtico conocimiento, es decir codificar las reglas metodológicas que cerraban el núcleo de la racionalidad simplificada.

Esta idea sobre método científico, común a las dos corrientes de la filosofía “clásica” de la ciencia: el empirismo lógico y el racionalismo crítico, resulta severamente cuestionada en los años sesenta por una serie de concepciones que responden al intento de explicar cómo de hecho, la ciencia cambia y se desarrolla, estas concepciones surgen de una reflexión filosófica dedicada a los análisis históricos de la práctica científica y aunque los autores de las primeras concepciones alternativas provienen de diversos campos y corrientes de pensamiento, todos coinciden en duda de la existencia de un conjunto de reglas metodológicas del tipo que los filósofos clásicos habían estado buscando. En este sentido resalta Ana Rosa Pérez que “comienza a perder su carácter hegemónico el supuesto de que la ciencia de su enorme éxito a la aplicación de un método universal”.⁵⁶

Esta nueva corriente ha recibido diferentes denominaciones, entre otras: nueva filosofía de la ciencia, corriente historicista, teoreticismo, análisis de las cosmovisiones e incluso filosofía blanda de la ciencia. Cada una de las cuales tiene un motivo muy importante para ser considerada como la denominación que describe con mayor precisión el cuestionamiento que se le hace a la concepción “dura” del método científico, propia como se ha dicho, tanto del empirismo como del criticismo.

Es en este contexto de crítica a lo que podríamos denominar una visión “ideal” de la construcción de la ciencia, que se inscribe el trabajo realizado por Thomas S Kuhn. Señala Ana Rosa que el libro *La estructura de las revoluciones científicas* es uno de los trabajos académicos más influyentes de las últimas décadas, desde su publicación en 1962 se han vendido alrededor de un millón de ejemplares⁵⁷, incluyendo traducciones a 19 idiomas; asimismo ha generado una cantidad “inmanejable” de bibliografía secundaria y muchos otros conceptos que fueron acuñados por Kuhn, tales como “paradigma”, “ciencia normal” y “revolución científica” han pasado a formar parte del vocabulario corriente tanto de los especialistas como de los legos.

En sentido estricto varios de los planteamientos de las concepciones que son manejadas por Kuhn ya habían sido anticipadas por muchos autores, el mérito que Ana Rosa le atribuye a Kuhn es haberlos articulado junto con otras tesis en una concepción global donde se conforma una nueva imagen de la ciencia.

Ana Rosa señala que en una visión de conjunto de este modelo lo primero que se destaca es el supuesto básico de que las diversas disciplinas científicas se desarrollan de acuerdo con un patrón general o estructura, que consta de una serie de fases etapas por las que atraviesa toda disciplina científica a lo largo de su desarrollo. Dicho patrón comienza con una etapa que “pre paradigmática”, en la cual coexisten diversas “escuelas” que compiten entre sí por el dominio de un cierto campo de investigación. Dichas escuelas se caracterizan por estar muy poco de acuerdo en relación con los objetos de estudio, los problemas de que resolver las técnicas y procedimientos que deben utilizarse. Lo

⁵⁶ PÉREZ RANSANZ, Ana Rosa. *Kuhn y el cambio científico*. FCE, México, 1999, p 16.

⁵⁷ Hasta 1998.

característico de esta etapa es que las investigaciones que realizan los distintos grupos no logró producir un cuerpo acumulativo de resultados. Este período de las escuelas termina cuando el campo de investigación se unifica bajo la dirección de un mismo marco de supuestos básicos, de los cuales Kuhn denomina “paradigma”.⁵⁸

Una de las principales preocupaciones que aborda Kuhn en su obra se relaciona con la forma en que se va construyendo el conocimiento científico, el cual durante mucho tiempo fue considerado como una simple proceso acumulativo, en el cual, los conocimientos previos servían de base para los conocimientos posteriores.

El propio Kuhn inicia su obra con una reflexión en torno de la dificultad que significa para los historiadores de la ciencia pretender dar una imagen de continuidad y de consistencia en el trabajo de la investigación, señala:

“Si se considera la historia como algo más que un depósito de anécdotas o cronología, puede producir una transformación decisiva de imagen que tenemos actualmente la ciencia. Esa imagen retratada (...) se encuentran en las lecturas clásicas y en los libros de texto con los que cada una de las generaciones de científicos aprende su profesión. Sin embargo, es inevitable que la finalidad esos libros sea persuasiva y pedagógica; un concepto de la ciencia que se tenga de ellos no tendrá más probabilidades de ajustarse al ideal que los produjo, que la imagen que puede obtenerse de una cultura nacional mediante un folleto turístico (...) En este ensayo (la) finalidad es trazar un bosquejo del concepto absolutamente diferente de la ciencia que puede surgir de los registros históricos de la actividad de investigación misma.”⁵⁹

Justamente es en la descripción de esta segunda etapa donde empieza uno de los debates más importantes que ha suscitado el planteamiento de Kuhn, el concepto de “paradigma”, señala Ana Rosa que dicho término se utiliza básicamente dos sentidos: como logro de realización concreta y como conjunto de compromisos compartidos.

“El primer sentido se refieren las soluciones exitosas y sorprendentes desiertos problemas, las cuales son reconocidos por toda la comunidad pertinente (...) El segundo sentido se refiere al marco de presupuestos o compromisos básicos que comparte la comunidad encargada de desarrollar una disciplina científica. Este marco incluye compromisos con leyes teóricas fundamentales, con postulaciones de entidades y procesos, con procedimientos y técnicas experimentales, así como con criterios de evaluación. La relación entre los dos sentidos de paradigmas se podría ver como sigue: paradigma como conjunto de compromisos compartidos (segundo sentido) es aquello que presuponen quienes modelan su trabajo sobre ciertos casos paradigmáticos (primer sentido).”⁶⁰

La primera mención que se hace del concepto de “paradigma” en el libro de Kuhn se encuentra en el prefacio: “considero a éstos (paradigmas) como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”⁶¹. Esta definición obviamente no se puede analizar de manera aislada, tiene que situarse dentro del contexto de la teoría de las revoluciones científicas, respecto de la cual el mismo autor señala.

⁵⁸ Ibidem p 29.

⁵⁹ KUHN, Thomas S. la estructura de las revoluciones científica, trad. Agustín Contin, FCE, Breviarios núm. 213, México, 1985, p 20.

⁶⁰ PÉREZ RANSANZ, op cit p 30.

⁶¹ KUHN, op cit p 13.

“Si estoy en lo cierto respecto a que cada revolución científica modifica la perspectiva histórica de la comunidad que la experimenta, entonces ese cambio de perspectiva deberá afectar la estructura de los libros de texto y las publicaciones de investigación posteriores a dicha revolución. Es preciso estudio defecto semejante-un cambio de distribución de la literatura técnica citada en las notas al calce de los informes investigación- como indicio posible sobre el acaecimiento de las revoluciones.”⁶²

El esfuerzo de síntesis que lleva a cabo Ana Rosa respecto del pensamiento de Kuhn y muy especialmente en torno del sentido que debe entenderse respecto del concepto de “paradigma”, adolece de una falla, que dentro de la definición está mencionando el término definir, lo cual significa que su propia definición pierde fuerza o capacidad para enunciar lo que constituye la esencia una característica más importante de su objeto. El propio Kuhn da la pauta para dotar de mayor precisión a su concepto, el término de “modelo”. John Horgan menciona que antes de Kuhn la palabra paradigma se refería solamente un modelo que posee un fin educativo; amo, amas, amat, por ejemplo, es un paradigma para enseñar la conjugación del latín.

“Kuhn empleó este término de referirse a una serie de procedimientos o ideas que instrúan a los científicos, implícitamente, sobre que creer y cómo trabajar. La mayor parte de los científicos nunca cuestionan el paradigma. Resuelven enigmas, problemas cuyas soluciones refuerzan y amplían el campo del paradigma en vez de cuestionarlo. Kuhn llamaba a esto “operación de limpieza” o “ciencia normal”. Siempre hay anomalías, fenómenos que el paradigma no puede explicar...si éstas acumulan pueden desencadenar una revolución, en la que los científicos abandonan el viejo paradigma y adoptan otro nuevo.”⁶³

Un elemento importante en la teoría de Kuhn es la referencia al consenso que existe entre los miembros del gremio científico respecto de algunos de los problemas y de las formas de solucionarlos. Señala Ana Rosa que el consenso acerca de un paradigma marca el inicio de una etapa de ciencia normal, la cual consiste básicamente en una actividad de resolución de rompecabezas. A través de esta etapa el enfoque teórico del paradigma se hace cada vez más preciso y articulado. Otra de las características de la etapa de la ciencia normal es su “conservadurismo”, los investigadores no se dan a la búsqueda de novedades, sino que tratan de desarrollar el máximo alcance explicativo del enfoque teórico dominante.⁶⁴

Mencionamos anteriormente es en esta etapa del desarrollo de la ciencia en la cual surgen y se consolidan los paradigmas:

“los paradigmas obtienen su status como tales, debido a que tienen más éxito que sus competidores para resolver unos cuantos problemas que el grupo de profesionales ha llegado reconocer como agudos. Sin embargo, el tener más éxito no quiere decir que tenga un éxito completo en la resolución de un problema determinado. El éxito del paradigma (...) es al principio, en gran parte, una promesa de éxito discernirle en ejemplos seleccionados y todavía incompletos. La ciencia normal consiste en la realización de su promesa, una realización lograda mediante la ampliación del

⁶² Ibidem p 15.

⁶³ HORGAN, John. El fin de la ciencia. Los límites del conocimiento en el declive de la era científica, trad. Bernardo Moreno Carrillo, Paidós, col, transiciones núm 7, Barcelona, 1998, p 67.

⁶⁴ Cf PÉREZ RANSANZ, op cit p 31.

conocimiento de aquellos hechos que el paradigma muestra...”⁶⁵

El paradigma en la etapa de la ciencia normal, implica necesariamente un criterio para seleccionar problemas, criterio en el cual se da por sentado existencia del paradigma y se considera que los problemas seleccionados tienen soluciones. De tal forma que muy probablemente sólo serán admitidos por la comunidad científica dichos problemas como “científicos”, en tanto que los demás, es decir aquellos problemas que no se encuentren considerados dentro del propio paradigma, no serán denunciados como “científicos”.⁶⁶

Finalmente, se describe que llega un momento en el cual el paradigma deja de tener capacidad explicativa, es decir aquellos planteamientos o problemas que no pueden resolverse a través del paradigma y que constituyen las “anomalías” de la teoría científica, llegan acumularse de tal manera que se suscita una crisis.

Señala Ana Rosa que con la crisis comienza la ciencia extraordinaria, esto es, la actividad de proponer estructuras teóricas alternativas que implican un rechazo de los supuestos aceptados hasta entonces. En estos períodos en que, como dice Kuhn, ‘los científicos tienen la disposición de experimentarlo todo’, proliferan las propuestas alternativas, proliferación que cumple un papel decisivo en el desarrollo de las disciplinas, ya que los científicos no abandonan paradigma a menos que exista un paradigma alternativo que les permita resolver las anomalías. Las crisis se terminan de alguna de las siguientes maneras: 1) el paradigma en tela de juicios se muestra capaz de resolver los problemas que provocaron la crisis; 2) ni los enfoques más radicalmente novedosos logran dar cuenta de las anomalías, por lo cual éstos se archiva en espera de una etapa futura donde se cuente con mejores herramientas conceptuales; 3) surge un paradigma alternativo que ofrece una solución a las anomalías, y comienza la lucha por lograr un consenso.⁶⁷

Respecto de la inminencia de la revolución y la adopción de un nuevo paradigma, Kuhn dice: “el surgimiento de nuevas teorías es precedido generalmente por un periodo de inseguridad profesional profunda. Como podría esperarse, esta inseguridad es generada por el fracaso persistente de los enigmas de ciencia normal para dar los resultados apetecidos.”⁶⁸

Los efectos de los cambios científicos en estricto sentido no solamente afectan al contenido de la ciencia, a la sustitución de unas teorías/problemas y soluciones, sino que también repercuten sobre la actividad de la disciplina científica en cuestión e incluso, sobre el modo de vida y el prestigio de los científicos.

Kuhn resalta la naturaleza traumática de las revoluciones científicas:

“La transición de un paradigma en crisis a otro nuevo del que pueda surgir una nueva tradición de ciencia normal, esté lejos de ser un proceso de acumulación, al que se llegue por medio de una articulación o una ampliación del antiguo paradigma. Es más de una reconstrucción del campo, a partir de nuevos fundamentos, reconstrucción que cambia algunas de las generalizaciones teóricas más elementales del campo, así como también muchos de los métodos y aplicaciones del paradigma.”⁶⁹

Señala Ana Rosa que las primeras respuestas de los filósofos de la ciencia a la obra de la Estructura de las Revoluciones Científicas de Kuhn fue considerar que constituía un

⁶⁵ KUHN, op cit p 52.

⁶⁶ Cf ibidem p 72.

⁶⁷ PEREZ RANSANZ, op cit p 32.

⁶⁸ Kuhn, op cit. p 114

⁶⁹ Ibidem p 139.

ataque a la racionalidad de la ciencia, si bien en ese tiempo (finales de los sesenta) ya se consideraba que en ocasiones las teorías científicas podían cambiar de una manera radical a través del tiempo, todavía predominaba la idea de que el cambio por lo general era acumulativo y obedecía a principios que no se transformaban: “los principios que al desprenderse de una racionalidad absoluta y universal permiten evaluar las pretensiones de conocimiento y decidir sobre su aceptación o rechazo.”⁷⁰

En tal contexto, las ideas de Kuhn fueron interpretadas por una buena proporción de los filósofos de la ciencia como una negación a dichos principios y al carácter racional de la transformación de la ciencia. En contra de esta idea Ana Rosa resalta:

a) Que en el ulterior desarrollo, explicación y aclaración de su teoría Kuhn sistemáticamente preocupó por demostrar que su concepción acerca del cambio científico no tiene las consecuencias perniciosas sobre la racionalidad que le atribuyeron los críticos,

b) Que muy probablemente lo que hay en el trasfondo es simplemente una diferente concepción acerca de lo que se concibe como racionalidad.

De nuevo, para Ana Rosa Pérez la concepción Kuhn puede ser calificada como diacrónica y es en sí misma racional: “el análisis diacrónico que realiza Kuhn, sobre todo de las transiciones revolucionarias, implica una noción de racionalidad básicamente distinta de la tradicional. Por un lado, Kuhn destaca el papel de las “buenas razones” en la elección de las teorías, pero por otro, insiste en que tales razones no tienen un carácter determinante o concluyente, no bastan para imponer elecciones unívocas.”⁷¹

Esto resulta importante, incluso respecto del propio proceso argumentativo de Kuhn, puesto que el término que tanto problema ha causado a su teoría, el de paradigma, es un término al cual Kuhn pretendió darle un sentido adicional al que tenía o al que era su uso más habitual. Si bien es cierto que en ambos casos se habla de “modelos de solución”, en el caso de la gramática los planteamientos son relativamente triviales, difícilmente se plantearán situaciones que no puedan ser resueltas o que en su caso signifiquen un conocimiento nuevo a partir del cual no existe consenso respecto de la forma de solucionarlo. En el caso del sentido nuevo que le da Kuhn, el paradigma si implica una solución en principio que no es aceptada de manera universal por todos los miembros de una comunidad científica, hay diferentes formas de solucionar los problemas y no solamente eso, sino además hay diversas formas incluso de plantearlos.

Ana Rosa Pérez denomina que hay una “diferente racionalidad” al describir el enfoque diacrónico con el cual Kuhn aborda el estudio de las transformaciones de la ciencia (de sus concepciones), tal vez, y siguiendo la línea argumentativa de este proceso de investigación, no hay tal ruptura de “racionalidad” (ni una “racionalidad diversa”), sino simplemente estamos en presencia de diferentes logicidades o de un uso diferenciado en las formas de abordar el estudio de la realidad a través de la lógica: el pensamiento tradicional (formal) y el pensamiento dialéctico⁷².

⁷⁰ PÉREZ RANSANZ, op cit p 123.

⁷¹ Idem.

⁷² Hubo en largo debate en los años sesenta y setenta, cuando se da un revisionismo del papel de la ciencia en las sociedades, especialmente en aquellas sociedades donde las desigualdades sociales y las injusticias estaban más acentuadas (el denominado mundo subdesarrollado). El debate se centra sobre la lógica formal (tradicional) y la lógica dialéctica, tratando de determinar cuál de ellas es la más adecuada para abordar el estudio de la realidad. Cada una de las partes del debate dio elementos muy importantes para valorar la lógica de su predilección. El debate en sí no solucionó nada. Tres décadas después y luego de la caída del socialismo real, que significó en un principio el desprestigio teórico de gran parte de su entramado filosófico, ideológico

Lo que puntualizó Kuhn respecto de la forma en que se transforma el conocimiento científico el cual no se da a través de una actividad de consistente actividad normada por reglas muy rígidas, sino que en muchas ocasiones se da a través de cambios violentos de “paradigmas”, es decir de revoluciones científicas, que pueden surgir incluso del seno de un descubrimiento afortunado que contradice las concepciones vigentes en una época y en un lugar determinados (al respecto resulta muy interesante revisar los ejemplos planteados por Kuhn, aunque todos ellos aluden a las ciencias duras).

Kuhn, de acuerdo con Pérez Ransanz, nunca pone en duda la racionalidad de la ciencia, “pero alude a una racionalidad que nada tiene que ver con procedimientos sistemáticos de decisión que pudieran gobernar la elección entre teorías rivales.”⁷³

En entrevista que concede Kuhn a Horgan señala que su libro no pretendía ser prociencia (se refiere a la estructura), sin embargo que él sí lo era, “solamente la rigidez y la disciplina, son las que la hacen tan eficaz para la resolución de los problemas. Más aún, la ciencia produce ‘los mas grandes y originales estallidos de creatividad’ de cualquier empresa humana. Asimismo, reconocía ser en parte responsable de algunas de las interpretaciones anticencia de su modelo”.⁷⁴ Entre otras cosas lamenta la “irremediable súper utilización” del concepto de paradigma, que “al igual que un virus, esta palabra se había extendido más allá de la historia de la filosofía de la ciencia, infectando a la comunidad intelectual en general, dentro de la cual había acabado significando cualquier tipo de idea dominante.”⁷⁵

Si bien es cierto que dentro del contexto de la obra de Kuhn es importante con la mención hecha de las ideas dominantes, no constituyen éstas la parte central de su discurso. Como parte de las reflexiones con las que cierra la entrevista Horgan, está el señalamiento de que en la visión de Kuhn interesa más el analizar a la ciencia tal y como es y no como debería ser o nos gustaría que fuera. Por eso en ocasiones su perspectiva podría considerarse como cruda.

Una de las características que le atribuye Horgan a las ideas de Kuhn es su ambigüedad, que lo mismo es utilizada por aquellos que critican a la ciencia como por aquellos que son prociencia.

Finalmente en una perspectiva que podría ser calificada como un tanto pesimista, Kuhn menciona a Horgan lo siguiente:

“La ciencia podría no durar perennemente, ni siquiera en un estado normal, la ciencia tuvo su comienzo, dijo Kuhn. Hay un montón de sociedades que viven sin ella. Se necesitan de unas condiciones muy especiales para mantenerla en pie. Estas

y aún metodológico, se puede llegar a considerar que cada tipo de lógica sirve para abordar un tipo específico de considerar la realidad: si partimos del supuesto de que la realidad es susceptible de ser realizada desde dos ámbitos, en un eje sincrónico o de simultaneidades, donde es posible hacer un corte “vertical” de al realidad para descubrir la totalidad (en teoría) de los eventos y circunstancias que se pueden analizar en un tiempo y lugar determinados; o en un eje diacrónico, donde un hecho es analizado en el transcurso del tiempo a través de sus procesos de cambio (sin considerar la totalidad de las relaciones en las cuales se haga inmersa); en el plano o eje sincrónico la lógica formada reportara mayor utilidad, en tanto que un plano diacrónico le herramienta de mayor utilidad será la lógica dialéctica.

⁷³ Ibidem p 124.

⁷⁴ HORGAN, op cit p 69.

⁷⁵ Idem. Incluso Kuhn menciona como ejemplos de las errónea utilización del concepto de paradigma cuando Bush (padre, presidente de los Estados Unidos) presentó su “nuevo paradigma económico”, que en realidad era una nueva versión del reaganismo económico.

condiciones sociales están siendo cada vez más difíciles de encontrar. Por supuesto que podría estar tocando a su fin.”⁷⁶

Sobre la tesis de Kuhn no está escrita la última palabra, el libro de la Estructura de las revoluciones científicas, a pesar de los años y de las críticas sigue siendo un referente obligado dentro de la filosofía de la ciencia y un texto inspirador para muchas aplicaciones analógicas no siempre afortunadas. De tal forma que en muchas disciplinas, entre ellas la pedagogía y el derecho.

Kuhn se califica a sí mismo como “prociencia” sin embargo, los mayores efectos que ha tenido su teoría es de resaltar la existencia de cierto irracionalismo en el proceso de creación del conocimiento científico.

Una de los aspectos más sólidos de la teoría kuhniana es el uso de la historia (en realidad Kuhn en ocasiones se concibe más como un historiador de la ciencia que como un filósofo de la ciencia). El uso que hace Kuhn de la historia no se queda en el nivel anecdótico (como lo hace Popper de acuerdo con Ruy Pérez Tamayo), sino que trasciende a un nivel más bien de apoyo a la propia teoría:

“la historia representa [para Kuhn] el color del cristal con el que debe mirarse a toda la filosofía de la ciencia. Pero lo que Kuhn ha visto a través de ese cristal ha resultado tener dos características inesperadas, que le han dado a sus ideas la prominencia [...] el relativismo y la irracionalidad.”⁷⁷

Específicamente el aspecto de irracionalismo es descrito por Pérez Tamayo así: “...[Kuhn] propuso que el rechazo de un paradigma rebasado por las anomalías acumuladas y la adopción de un nuevo paradigma históricamente no ha sido un proceso racional, entre otras razones porque los distintos paradigmas son inconmensurables, (...) no son comparables entre sí. Kuhn comparó al cambio de paradigmas que caracteriza al periodo de ciencia revolucionaria con una conversión religiosa. [...]”⁷⁸

En apariencia, de aceptar como válidas las tesis de Kuhn, estaríamos aceptando al mismo tiempo que la producción de la ciencia no es del todo racional o al menos, no de la forma en que ha sido descrito.

El problema radica en que el ámbito de interés de Kuhn lo constituyeron las ciencias naturales y los ejemplos planteados en su *Estructura de las revoluciones científicas* solamente se refieren a las mismas. El uso que se ha hecho de sus teorías en el ámbito de las ciencias sociales o de otras ciencias queda entonces en la responsabilidad de quienes desean llevar a cabo la analogía.

3.2.5 Comentarios críticos de Alan Sokal a la obra de Kuhn

En el texto anteriormente citado de Alan Sokal y Jean Bricmont se hace una mención de la teoría de Thomas S Kuhn como parte del relativismo epistémico y se indica: “El esquema de Kuhn es muy conocido: el grueso de la actividad científico, es decir lo que él llama <la ciencia normal> se desarrolla en el interior de <paradigmas> que definen el tipo de problemas que hay que estudiar, los criterios con los que se debe evaluar una solución y

⁷⁶ Ibidem p 71.

⁷⁷ PÉREZ TAMAYO, Ruy. *¿Existe el método científico? Historia y realidad*, FCE-Colegio Nacional, México, 1993, P 183.

⁷⁸ Ibidem p 185.

los procedimientos experimentales que se consideran aceptables. De vez en cuando, la ciencia normal entra en crisis y entonces se asiste a un cambio de paradigma.”⁷⁹

Sokal y Briocmont hablan de la existencia de dos “Kuhn”, uno moderado y otro desenfrenado que cohabitan en las páginas de la *Estructura de las revoluciones científicas*, el primero, admite, de acuerdo con los abundantes datos históricos que emplea en la obra, que antaño los debates científicos se dirimieron correctamente, asimismo destaca que las pruebas disponibles en la época no eran tan sólidas como suele pensarse y que intervinieron consideraciones extracientíficas⁸⁰.

Con la postura anterior algunos de los filósofos e historiadores de la ciencia estarían de acuerdo, puesto que hubo un gran desarrollo y perfeccionamiento del método científico desde el enfrentamiento entre los racionalistas y los empiristas, y el posterior surgimiento de otras corrientes en el seno de la filosofía de la ciencia que trataron de darle una mayor consistencia a la investigación científica, especialmente en las llamadas ciencias “duras”.

Hasta aquí concuerdan muchos de los filósofos e historiadores de la ciencia con el “Kuhn moderado”; sin embargo, el Kuhn radical o desenfrenado es descrito así por Sokal:

“(es) aquel que se ha convertido, en uno de los fundadores del relativismo contemporáneo, está convencido de que los cambios de paradigma se deben principalmente a factores no empíricos y que, una vez adoptados, condicionan hasta el punto nuestra percepción del mundo, que sólo pueden ser confirmados por nuestras experiencias posteriores.”⁸¹

Respecto de esta idea el propio Sokal, argumenta que si bien es cierto que el paradigma del observador puede influir en la experiencia que tiene del mundo, nunca lo hace con tanta fuerza como para garantizar que su experiencia esté de acuerdo con sus teorías, porque ello significaría que no se tomaran la molestia de revisar dichas teorías. En conclusión, la teoría no determina la percepción de los resultados experimentales.⁸²

El segundo de los argumentos utilizados por Sokal para tratar de refutar las ideas del Kuhn “desenfrenado” consiste en señalar que muchos de los métodos de investigación que son usados en la historia de la ciencia son los mismos que se utilizan para la investigación en las ciencias duras, a saber, el análisis de documentos, la construcción de inferencias racionales, la inducción basada en datos disponibles, etc., la cuestión es si no podemos confiar en ellos para las ciencias duras ¿cómo vamos a confiar en ellos para sustentar una teoría en historia de la ciencia como la planteada por el propio Kuhn? Con la diferencia de que al menos en el ámbito de las ciencias duras los conceptos suelen ser un poco más precisos que los usados en la historia de la ciencia.

A este hecho lo denomina Sokal como “autorrefutación”, la tesis del Kuhn desenfrenado es de carácter autorrefutativo, proporciona los elementos suficientes para refutarla, señala Sokal partiendo del hecho de que las ciencias naturales tienen un mejor fundamento que las ciencias sociales, entre las cuales podemos contar a la propia tesis de las revoluciones científicas del Kuhn “desenfrenado”.

Reitera Sokal que el hecho no es que sean “mejores” las ciencias naturales que las sociales o que posean un mejor método, sino simplemente que “en términos generales, los

⁷⁹ SOKAL y BRICMONT, op cit p 83.

⁸⁰ Cf. ibidem p 85

⁸¹ Ibidem p 86.

⁸² Cf Idem.

problemas que estudian no son tan complejos e incluyen un menor número de variables que, además son más fáciles de medir y de controlar”.⁸³

Tratando de resumir la tesis de Kuhn y su relación con los límites de la racionalidad científica: la teoría de las revoluciones científicas, ligadas a la existencia del concepto de paradigma y al cambio de paradigma plantean de entrada una limitación muy importante a la racionalidad científica, puesto que ésta no se puede concebir (desde la perspectiva kuhniana) como una garantía de construcción racional de la propia ciencia. Planteado de una manera más radical, ni siquiera en la ciencia, que podría considerarse como la actividad-hija predilecta del denominado “paradigma de la racionalidad” se construye con la propia racionalidad, la razón: para el cambio y consolidación del paradigma (durante la etapa de la ciencia normal) hay una serie de razones metacientíficas que van más allá de la comprobación de las nuevas teorías, hipótesis y modelos.

Llevando este argumento más allá de lo que podría esperar Kuhn, la conclusión sería pesimista: si en la ciencia no se puede proceder de manera totalmente racional o ni siquiera racional en el proceso de investigación y de aceptación de los nuevos modelos, teorías y paradigmas ¿qué podemos esperar de las actividades humanas en las cuales, no se tiene la pretensión de elaborar un producto a partir del uso de la racionalidad?

Es cierto que Kuhn no llega a ese extremo, simplemente reduce su objetivo a criticar la forma en que tradicionalmente se ha concebido a la actividad y desarrollo de la ciencia (acumulación de conocimiento que llevan a determinados descubrimientos), a la cual explica como dada a través de revoluciones científicas que implican la sustitución de un paradigma por otro. Sin embargo, la aplicación es factible de suponer con todo y el razonamiento que haría suponer una irracionalidad intrínseca en cualquier proceso de construcción del conocimiento.

A esta limitación se le pueden oponer una serie de objeciones que ya fueron puntualizadas por Sokal y que hacen presumir algunas limitaciones de la tesis de Kuhn, la cual tal vez funciona como un modelo para explicar cómo han sido algunos de los procesos de descubrimiento en las ciencias.

3.2.6. Los paradigmas en el derecho

Con relativa frecuencia se utiliza en el ámbito del derecho el concepto de paradigma, aunque su uso por lo general no se justifica plenamente, ni tampoco se trata de especificar bajo que circunstancias se está tratando de hacer, aunque sea un uso de carácter metafórico del término. De nuevo se reiteran al menos dos de las circunstancias en las cuales se usa el concepto de paradigma en Kuhn:

El concepto de paradigma se encuentra ligado estrechamente a la teoría de las revoluciones científicas, que constituye una forma novedosa de abordar el desarrollo de las ideas de las ciencias duras.

El concepto se aplica a las ciencias duras.

La existencia de un paradigma como matriz disciplinar en sentido amplio excluye la posibilidad de convivencia con otros “paradigmas”.

Lo anterior quiere decir que una explicación o modelo explicativo ligado a prácticas profesionales, creencias, generalizaciones, valores, técnicas, tipos de problemas a

⁸³ Ibidem p 88.

investigar, soluciones típicas, etc., alrededor de las cuales los científicos de una determinada disciplina comparten su participación en la producción de conocimientos, es única y “exclusiva”, no puede admitir la existencia de otro modelo. Finalmente el éxito de un paradigma y su consolidación en el periodo de la “ciencia normal”, depende no solamente de la capacidad explicativa que tenga respecto de otros modelos alternos. Sino también de ciertos elementos y circunstancias que rebasan la racionalidad científica.

En el caso del derecho no se puede hablar en sentido estricto de “paradigmas” generales, sino solamente de modelos explicativos o de solución a determinados problemas, los cuales pueden coexistir en un mismo tiempo. Quizá lo más cercano a paradigmas generales se puede ubicar en las grandes orientaciones metodológicas o modelos metodológicos de ciencia jurídicas, los cuales ofrecen soluciones relativamente excluyentes a ideas muy generales sobre el derecho, concretamente se habla de tres modelos: el positivismo jurídico, el realismo sociológico y el iusnaturalismo.

El problema de considerarlos como “paradigmas” radica en que sería “paradigmas” que coexisten en el un mismo tiempo y que son admitidos como soluciones o fundamento de los sistemas jurídicos en diversas latitudes del planeta, por ejemplo, el modelo iusformalista (o positivista) sería el predominante en los sistemas jurídicos de la familia romano-germánica, en tanto que el modelo del iusrealismo o realismo sociológico sería el predominante en los sistemas de la familia del Common law, en tanto que al menos la cuarta parte de la población del planeta se encuentra bajo el cobijo de una variante muy peculiar del iusmarxismo, que es el sistema jurídico de China, la cual formalmente todavía es una república popular (comunista).

Por otra parte, una porción muy importante de países del mundo se encuentran bajo un régimen jurídico que guarda ciertos paralelismo con el iusnaturalismo, aunque su referente no sea el cristianismo, sino el islam.

A la manera de algunas de las ciencias sociales se podría suponer la existencia una ciencia de carácter “pluri-paradigmático”, sin embargo el propio Kuhn no reconoce tal posibilidad, puesto que sugiere que las ciencias sociales no han conformado todavía paradigmas (estarían por lo tanto en la etapa pre-paradigmática).

¿Cuál es el efecto concreto del uso del concepto de paradigma en el ámbito de la ciencia jurídica? Simplemente que puede promover una confusión aún mayor en el proceso explicativo y de inserción de las teorías jurídicas, al no concebirlas como simples teorías o explicaciones que son asumidas y reconocidas por grupos de especialistas o incluso por sistemas jurídicos, los cuales no niegan la existencia de alternativas de solución que tal vez funcionan en otros países, sino que son concebidas como “paradigmas” con toda la carga de la teoría de las revoluciones científicas y de la matriz disciplinar de las ciencias naturales, ciertamente no contribuye a clarificar los procesos explicativas de una ciencia que constantemente ve cuestionada su legitimidad como disciplina.

3.3 El cumplimiento de la norma jurídica: entre los principios y los límites de lo razonable

En este inciso se hará una breve reflexión a partir de un ejercicio deductivo que trata de explicar la pregunta de ¿por qué los destinatarios no cumplen con la norma jurídica? El cumplimiento de las normas jurídicas es un tema que en términos generales interesa muy poco al profesional del derecho, es exactamente lo contrario, el incumplimiento de la misma, lo que en muchas ocasiones constituye la materia prima de su actividad.

El estudio del cumplimiento se deja en manos de los filósofos del derecho o en su caso, de los sociólogos o de los psicólogos sociales. De nuevo el propósito de este apartado consiste en reflexionar sobre los motivos, los factores que influyen en el cumplimiento de lo dispuesto en la norma jurídica.

3.3.1. Nivel descriptivo

El mecanismo de vinculación entre derecho y sociedad, que es donde se puede ubicar sociológicamente hablando el origen del cumplimiento de la norma es relativamente simple, al menos en las sociedades que pertenecen a la tradición romano-germánica y que tienen como una fuente preeminente de derecho al proceso legislativo. El legislador crea una norma jurídica denominada ley, la cual describe un comportamiento:

- a) Cuya realización implica un castigo (en el caso de las normas punitivas)
- b) Una serie de prescripciones que orientan determinadas conductas en sociedad, lo que debe realizarse para considerar válido un acto (por ejemplo los requisitos para la validez de un matrimonio)
- c) Se enuncian una serie de certidumbres respecto de lo que puede esperar el sujeto de otros miembros de la sociedad (por ejemplo las garantías individuales en el sistema jurídico mexicano)
- d) O en algunos casos, se establece un procedimiento que permite crear más normas o reconocer como obligatorio lo creado por otras instancias (este elemento por lo pronto no va a ser motivo de análisis).

De tal forma que el legislador crea un espectro dentro del cual el individuo puede desplegar su conducta en ámbitos que la sociedad califica como “formalmente correctos”, ya sea de manera positiva (cuando se establece un privilegio) o de manera restrictiva (cuando se establece una prohibición, y a cuya realización le corresponde una sanción).

Al derecho, a los juristas y a los estudiosos del derecho, les importa particularmente la determinación de ese marco de certidumbre de la conducta humana, el cual es muy extenso, a pesar de lo cual no abarca la totalidad de los comportamientos que se pueden desplegar en el ámbito social, es decir, la esfera comprendida por las conductas que son reguladas o contempladas por el derecho es menor a la totalidad de las conductas que potencialmente puede desarrollar cualquier miembro de la sociedad.

La especialización del mundo contemporáneo le ha permitido al derecho ampliar su propio espectro de competencia respecto de la esfera de actividades de los particulares, sin embargo, eso ha provocado la imposibilidad de hecho que tiene el ciudadano en particular respecto de conocer la totalidad del marco jurídico nacional y mucho menos, el que es común a determinadas regiones del planeta, tal y como son las exigencias de la tendencia globalizadora del mundo actual. Es decir, un habitante del Distrito Federal debido a la gran cantidad de disposiciones normativas (restrinjámonos solamente a las leyes) difícilmente podrá conocer las leyes de su localidad y sería impensable que conociera todo el marco jurídico federal y casi imposible de que conozca (y “maneje”) el federal y los locales de toda la República.

Discernir cuál es la norma jurídica aplicable al caso concreto, cuál es la norma que puede resolver un conflicto de intereses entre particulares, es una tarea muy compleja, aunque en la teoría se presente de una manera relativamente sencilla: existencia del principio general y aplicación al caso concreto.

Es compleja porque:

- a) Implica un conocimiento amplio del espectro de normas que hay en el sistema jurídico (desde leyes, reglamentos, circulares, jurisprudencia),
- b) Implica uso adecuado (en ocasiones racional y racionalizado y en otras simplemente intuitivo por la utilización cotidiana) de ciertos principios lógicos y filosóficos que sirven de orientación en la solución de los casos.
- c) Es además una práctica profesional muy compleja.

Sin embargo, aparentemente el interés del jurista o profesional del derecho parece limitarse a los aspectos antes mencionados y salen de su interés inmediato los temas de:

- a) El cumplimiento de la norma, es decir, en qué medida se cumple con las leyes y demás disposiciones normativas.
- b) Por qué el destinatario de las normas cumple la norma.
- c) Por qué el destinatario de las normas NO cumple con lo dispuesto por la norma.
- d) Cómo podríamos reforzar el cumplimiento de la norma.
- e)Cuál es el ciclo vital de la norma (por llamarlo “inicio de vigencia”, “apogeo” y “caducidad o muerte de la norma”, que puede conducir a su derogación definitiva o a la transformación para ajustarla a las nuevas exigencias sociales).

Respecto de estos problemas planteados interesan para efectos de este inciso los primeros tres, con el propósito de llegar al cuarto.

La primer respuesta, que desde la tradición jurídica se puede formular es que: “los destinatarios de la norma no cumplen con ella por ignorancia”, es decir, porque desconocen que la conducta que están desplegando se encuentra regulada por el derecho o porque ignoran las consecuencias que puede tener su conducta, aun cuando tengan la sospecha de que su conducta se encuentra en los linderos de la legalidad. La respuesta que la propia tradición jurídica da a esta situación es contundente, a partir de los principios generales del derecho se establece que “la ignorancia de la ley no exime de su cumplimiento”.

Sin embargo, ya hemos esbozado como reflexión la imposibilidad que tienen los particulares de conocer la totalidad de las normas existentes en un marco normativo nacional.

3.3.2. Nivel explicativo: indagación del cumplimiento

Reitero, en este inciso se analizarán dos cuestionamientos básicos que no han asumido enteramente los juristas y los profesionales del derecho: por qué los destinatarios cumplen con las normas/ por qué los destinatarios NO cumplen con las normas, desde un enfoque sociocultural. Obviamente consideramos que la respuesta a la pregunta de ¿porqué los destinatarios cumplen o no cumplen con la norma jurídica? No es unicausal, sino que puede imputarse a diversos factores, uno de los cuales por supuesto es la ignorancia de la existencia de la norma y de las consecuencias que supone.

Otro de los factores que consideramos muy importantes se refiere al proceso de internalización de las normas jurídicas, presumiendo que “a una mayor internalización de las normas jurídicas existe una mayor probabilidad de cumplimiento por parte de los destinatarios”, lo cual implica que de una manera u otra el destinatario conoce o intuye el contenido de las normas jurídicas (la intuición aludida implica un proceso de “vivencia continua y continuada” de la norma y por supuesto a un proceso de aplicación analógica de las situaciones previstas por normas precedentes de tipo de: “A está prohibido. B ignora si

está prohibido, pero si A y B tienen naturaleza similar –rasgos similares–, luego entonces, puedo suponer que B también está prohibido”).

Respecto del cumplimiento de la norma jurídica se pueden ubicar dos campos:

a) El primero se relaciona con el conocimiento de las normas jurídicas que son una extensión “razonable” de la vida social (de las normas no jurídicas que están consideradas por el grupo social), por ejemplo la mayoría de las disposiciones de la Ley de Justicia Cívica y algunas disposiciones del Código Civil y del Penal.

Dos elementos son indispensables en la indagación de esta área: la definición de lo razonable (contemplándolo quizá desde el ángulo de la racionalidad práctica) y la conformación de lo “razonable” desde la vida social, es decir, cómo llega el sujeto social a definir una conducta o una línea de acción como “razonable”.

Adelantando un poco la reflexión podemos preguntarnos ¿dónde se aprende lo “razonable”, puesto que no es un elemento que genéticamente se transmita. Lo “razonable” se debe aprender en la vida social y en la escuela. En la interacción con los demás miembros de la sociedad a partir de un conjunto de reglas de conducta que previenen conflictos o que los solucionan. Desde la vida en familia, el primer grupo social estructurado que conoce el ser humano, donde hay –idealmente– status y roles bien definidos, donde las funciones constituyen los primeros límites que se establecen a la necesidad del sujeto de satisfacer inmediatamente sus necesidades.

En la escuela, además de la interacción que se tiene con otros miembros de la comunidad que tienen una condición muy similar a la propia –edad y rol desempeñado, situación muy diferente al de la familia* – el sujeto se ve sometido a un proceso en el cual se le transmiten datos, valores y reglas de conducta que socialmente se consideran valiosos y que se supone deben servirle al sujeto para desenvolverse en la vida de los adultos.

Lo “razonable” pues se enseña en la propia sociedad (en los diferentes grupos y con los distintos miembros de la sociedad con los cuales se interacciona) y en la escuela. De tal forma que intuitivamente y a partir de que el sujeto tiene la madurez suficiente para manejar adecuadamente el lenguaje simbólico y abstracto, es capaz de comparar las situaciones y encontrar la solución “normativa” a las situaciones novedosas.

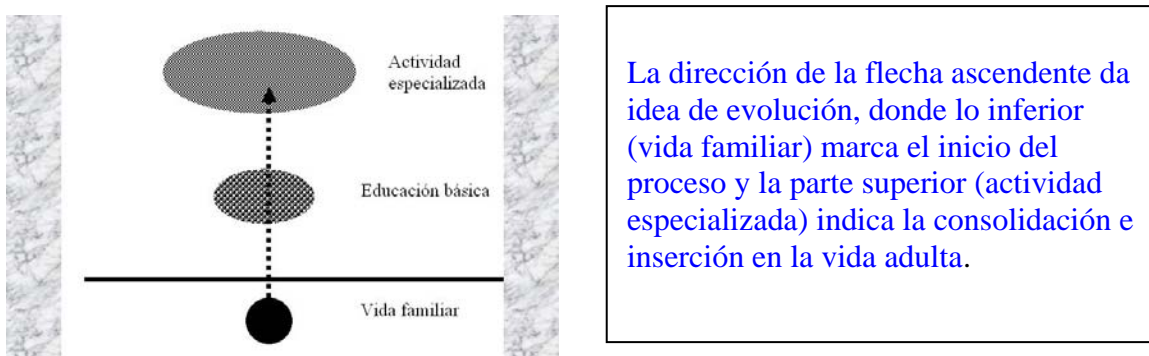
Los problemas empiezan si en el proceso de socialización de los años iniciales y en la escuela no se “enseña” lo “razonable” o si hay una contradicción entre lo razonable enseñado en la escuela y lo enseñado en el hogar o la forma “real” de resolver conflictos.

b) El segundo de los campos explicativos del cumplimiento de la norma se relaciona con el conocimiento de las reglas que se refieren a aspectos muy especializados de la vida social o de los grupos sociales y que no sería razonable⁸⁴ exigir su conocimiento a la

* En la escuela, en su relación tienen circunstancias muy similares entre sí: tienen la misma edad en un salón (o la diferencia es mínima, al rededor de un año máximo), todos son “hijos de familia”, y tiene el papel de “estudiantes” respecto a los demás miembros del grupo, formalmente no hay jerarquías entre ellos, a menos que se establezcan como parte de las estrategias pedagógicas institucionales, por ejemplo (la clasificación de alumnos de acuerdo a su rendimiento, en “aplicados”, “regulares”, “no aplicados”) o que sea fruto de la propia interacción estudiantil, (por ejemplo, alumnos “cool” y “nerds”; en la familia las relaciones siempre son jerárquicas (de los padres a hijos) e incluso entre hermanos (mayores y menores o por generos).

⁸⁴ Califico como “no sería razonable exigir su cumplimiento” desde un ángulo estrictamente de capacidad intelectual: es muy poco probable que alguien sea capaz de tener el conocimiento puntual y al día de todas las normas jurídicas especializadas que rigen una actividad específica y además conocer la propia actividad específica. Por ejemplo, un geólogo dedicado a la exploración y explotación minera que además de tener los conocimientos propios de su área de conocimiento deba estar al tanto de las disposiciones jurídicas que regulan su actividad, las cuales no se puede “leer” simplemente desde la ley, sino que deben ser comprendidas desde la teoría jurídica (todas las disposiciones normativas

mayoría de la población, por ejemplo, la legislación en materia de Comercio Exterior o la Legislación de Patentes y Marcas (por ser ámbitos extremadamente especializados). Tal exigencia debería presumirse sólo en caso de sectores de la población que están directamente involucrados en la actividad concreta. Lo anterior podría ser representado gráficamente por tres esferas:



La dirección de la flecha ascendente da idea de evolución, donde lo inferior (vida familiar) marca el inicio del proceso y la parte superior (actividad especializada) indica la consolidación e inserción en la vida adulta.

Vida familiar, entendida como el proceso de socialización inicial, significa el comienzo del conocimiento e internalización de lo jurídico, pero antes que nada, el principio de la comprensión del mecanismo de lo jurídico y de la obligación-necesidad de cumplir con la ley y el derecho.

Como ejemplo de esto podríamos suponer en primer lugar una sociedad en la cual el homicidio (matar a un semejante) constituye una conducta socialmente reprobada, una familia en concreto concuerda con esa percepción y la transmite a sus hijos a través del proceso de socialización. Pensemos en dos conductas más: no robar (respetar la propiedad privada de los demás) y no dañar a otro (respetar la integridad corporal de los demás). De igual manera la transmisión de esos principios de acción se da a partir de la educación inicial que se da en la familia.

En el siguiente momento del proceso de socialización⁸⁵, la educación formal identificada como educación básica (en el caso mexicano primaria y secundaria), se debe dar el conocimiento más específico de las normas jurídicas mínimas de convivencia, lo que fue descrito en el inciso “a”, como una extensión de lo “socialmente razonable”. Por ejemplo, del presupuesto vago de “no matar” se traduce al conocimiento de que matar constituye un delito y que todos los delitos tienen como consecuencia un castigo social y

especializadas dan por sentado el hecho de la distribución de las competencias, el respeto de las instancias federal, estatal y en su caso municipal y de los principios de legalidad y de proceso adecuado, situaciones que no son “explicadas” en los propios cuerpos normativos).

⁸⁵ No estoy considerando por lo pronto en el proceso de “socialización” el papel que juegan otras instancias como los medios de comunicación masiva y la Iglesia-religión, que sin duda complicarían aún mayor el esquema.

que los delincuentes son socialmente reprobados. En el caso de la directiva “no robarás”, se enseña también que además de ser un pecado (que tal vez constituye el núcleo fuerte de la enseñanza en algunos de los grupos sociales primarios) constituye un delito que es castigado principalmente con la prisión. Algo similar acontecerá con la norma de “no dañar la integridad física o corporal del prójimo”.

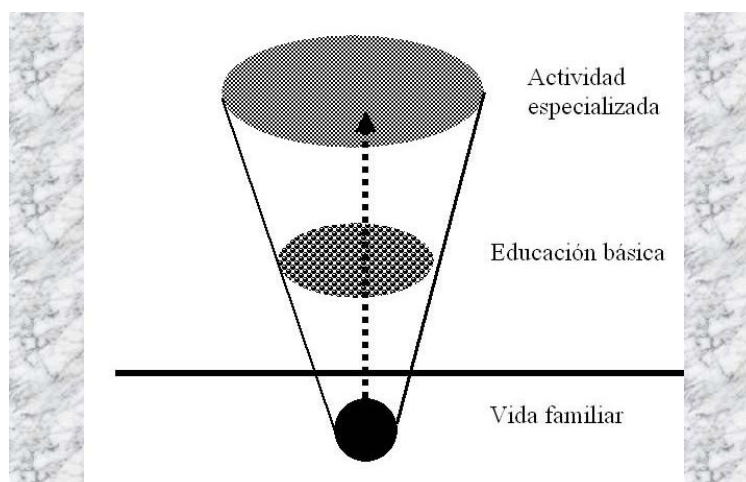
Finalmente, en el tercer nivel, que constituye también la tercera de las esferas, se da el conocimiento de la normatividad de lo especializado, derivado de la inserción en una actividad que por ser muy específica, no es obligación de ser conocida por la totalidad de la población, sino simplemente por los que ejercen o se ven involucrados en esa actividad (por ejemplo el comercio exterior o los derechos de autor).

Pensemos en el caso de un soldado, que a pesar de haber recibido la directiva de “no matar” en el proceso de socialización inicial, mismo que fuera reforzado durante la educación básica, en el tercer nivel de especialización y dada la naturaleza de su función, tal vez deba establecer un marco muy complejo de referentes para discernir cuando la directiva se debe ser obedecida o cuando es su deber desobedecer esa directiva.

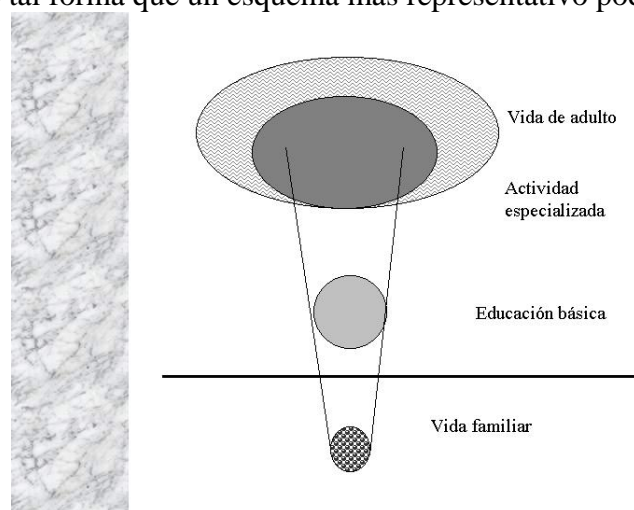
Trasladando el caso hacia el abogado, el abogado en el conocimiento especializado debe conocer cuáles son las circunstancias bajo las cuales la ley exime del castigo o lo impone de manera atenuada a los sujetos que objetivamente) privaron de la vida a otro. Sin embargo, en estos dos casos, los detalles quedan fuera del alcance del común denominador de la población y se reserva su conocimiento como un saber especializado.

El conocimiento especializado suele ser una extensión o una aplicación analógica y muy compleja de lo que fue aprendido en los niveles anteriores, por ejemplo un sujeto dedicado al comercio puede equiparar la conducta de venta de productos “piratas” al robo en su categoría más sencilla: apoderarse de un bien ajeno; igualmente un sujeto dedicado al comercio exterior y que lleva a cabo una importación de productos procedentes de un país que practica el dumping, podría asimilar su conducta al robo. El médico que practica un legrado fuera de las situaciones previstas en las normas correspondientes, podría, dependiendo de las circunstancias concretas del hecho, asimilar su conducta a la privación de la vida y tal vez, a partir de ese argumento y conociendo las consecuencias posibles del acto evitar su realización.

Para expresarlo gráficamente de una manera más completa se puede utilizar el siguiente esquema, donde el círculo inicial del aprendizaje e internalización de las normas precursoras de lo jurídico (que denominaré estructuras pre-jurídicas) son asimiladas por el sujeto y posteriormente, esas mismas normas son organizadas, reforzadas y ampliadas en la educación básica, por ese motivo se representa como un reflejo ampliado en la elipse correspondiente.



Aunque idealmente debería suceder lo antes descrito, en la realidad las dos áreas que están por encima de la familiar, las elipses son muchas más amplias que lo reflejado por lo prejuídico con ello quiero significar que la vida del ser humano en la sociedad, lo que podríamos decir su inserción plena como adulto significa un ámbito de actividades muchísimo más amplias que las “vivas” en la familia y las propias actividades especializadas son más complejas de lo que se transmite como “estructuras cognitivas prejuídicas”⁸⁶. De tal forma que un esquema más representativo podría ser el siguiente:



Donde la actividad general que debe realizar el ser humano en su vida de adulto rebasa la información que fue asimilada como estructura “prejuídica” en la vida familiar y como “prejuídica y jurídica” en la educación básica. Tal “complejidad” de la vida adulta se

⁸⁶ Al momento de escribir este inciso surgió la necesidad –y el convencimiento– de acuñar el término “estructura cognitiva prejuídica”, el cual describe a una estructura de conocimiento obtenido a través del contacto con la sociedad y que tiene como propósito apoyar al sujeto a decidir respecto del rumbo de acción en ciertas circunstancias; una característica que se deriva del adjetivo “prejuídicas” es que tales estructuras tienen que ver con lo jurídico, tienen sus elementos básicos (como la noción de conducta-permisión-prohibición-consecuencia-sanción) pero no constituyen un saber específicamente jurídico, aunque sí pueden ser la base sobre la cual se construyan nuevos conocimientos estrictamente jurídicos, por ejemplo, una vez establecida la diferencia entre prohibido y permitido, se puede enseñar/aprender una conducta específica que está prohibida, se pasa del “no robarás” al “comete el delito de robo el que se apodera de una cosa ajena mueble, sin derecho y sin consentimiento de la persona que puede disponer de ella con arreglo a la ley”, conducta descrita a la cual se le establece una consecuencia, una pena que implica la privación de la libertad.

ejemplifica con toda la serie de papeles que debe jugar el adulto en las diferentes situaciones en las que se ve involucrado, cada una de las cuales tiene sus propias reglas y algunas de las cuales suelen ser de carácter jurídico.

Asimismo, cualquier actividad especializada que debe desarrollar un adulto en el mundo contemporáneo (inserto dentro de una sociedad de tradición occidental-capitalista) es mucho más compleja de lo que debe desarrollar en su papel de hijo de familia⁸⁷. Y dependiendo de las características que tenga la educación formal en ese país, puede ser que las enseñanzas proporcionadas en la escuela⁸⁸ no alcance para ayudarlo a cumplir con toda la serie de actividades que le exigirá su vida como adulto.

Por otra parte, el derecho no regula todas las actividades que potencialmente pueden desarrollarse en la vida adulta, ni tampoco regula todas las actividades que se pueden llevar a cabo en el ámbito especializado (tercer nivel), donde la actividad del sujeto no corresponde a todas las áreas posibles de la actividad humana, sino solamente a una porción. A pesar de esa aparente ventaja, ninguna enseñanza de tercer nivel (educación superior o de posgrado) podrá capacitar al individuo para manejar toda la normatividad jurídica relacionada con la actividad que desempeñe. De esto derivamos tres enunciados que constituyen también sendas hipótesis por comprobar:

a) Es muy probable que la actividad especializada del adulto sea mucho más extensa que la actividad que lleva a cabo el sujeto en la familia antes de ser “adulto”;

b) Es muy probable que la normatividad jurídica no abarque la totalidad de las actividades especializadas de un adulto;

c) Es muy probable que la normatividad jurídica de las actividades especializadas del adulto sea tan extensa (o profunda) que no llegue a ser conocida o comprendida por éste (particularmente si no es abogado).

Retomando la revisión del modelo antes descrito se podría presumir que el conocimiento de la norma jurídica debería ir de lo general a lo específico: en la familia, núcleo original del proceso de socialización, el niño va aprendiendo los rudimentos de lo jurídico; es decir, lo que son las reglas, la obediencia y el castigo como consecuencia de la desobediencia. El niño aprende algunas de las reglas básicas de convivencia en el seno familiar. Posteriormente, cuando asiste a la escuela, aprende en ella una serie de reglas más concretas, ve limitada su conducta por las normas y va asimilando toda una serie de restricciones. Como parte de la curricula escolar, generalmente se enseñan nociones de

⁸⁷ Esto ha sido profusamente explorado por la sociología, la antropología y la psicología social; materias en las cuales se analiza la complejidad de los roles que deben desempeñar los adultos (donde un varón, por ejemplo es al mismo tiempo esposo, padre de familia, empleado subordinado, probablemente alumno en un curso de capacitación y tiene relaciones de camaradería con sus compañeros de trabajo y tal vez, hasta jugador aficionado de fútbol los fines de semana. Igualmente en el caso de las mujeres pueden desempeñar múltiples roles: ama de casa, madre, esposa, empleada, etc.). de tal forma que las responsabilidades y las funciones que debe realizar un hijo, menor de edad, son diferentes y menores (en número y peso) que las responsabilidades de un adulto.

⁸⁸ En las sociedades contemporáneas el debate acerca de los contenidos de la educación es cada vez más acentuado. Los extremos se establecen entre transmitir una información tradicionalmente considerada como “útil” y el extremo contrario, transmitir una información “práctica”, que ayude al sujeto a insertarse en la sociedad, pero preferentemente en el sector productivo.

Esta aparente oposición no debía darse, en las sociedades tradicionales y de lento proceso de cambio, la educación que se enseña a través de las instituciones *ad hoc*, suele coincidir plenamente la información “tradicionalmente” considerada como útil y la “socialmente” útil. En las sociedades capitalistas contemporáneas podemos suponer que la tendencia es que la educación formal se subordine a las necesidades de las grandes empresas capitalistas, cuyo requerimiento de empleados con ciertas con ciertas es muy específico.

Puede ser que una proporción apenas relevante de toda la información transmitida durante, la educación básica no le vaya a servir en estricto sentido al individuo cuando sea adulto y pretende insertarse plenamente en la vida social.

Derecho Positivo en diversas materias con el propósito de que el alumno, futuro ciudadano, tenga conocimiento de las prerrogativas básicas y las obligaciones derivadas de su inserción en un grupo social.

Finalmente, cuando el sujeto accede a niveles superiores de educación o se inserta en los diversos ámbitos de trabajo, debe conocer el conjunto de normas que regulan dicha actividad. Dicho conocimiento se vería facilitado por los antecedentes de la educación básica: si el adulto se dedica a la medicina, sabrá que como médico debe cumplir con una serie de obligaciones jurídicas que están previstas en la normatividad y muy probablemente, en los programas correspondientes se contemple el análisis de las mismas.

Como practicante de una actividad especial, como el hecho de ser comerciante, vendedor de productos de belleza o prestador de servicios turísticos, deberá saber que su actividad se encuentra sujeta a determinadas normas jurídicas que deberá conocer y acatar.

Este es un proceso que planteamos como lógico y al mismo tiempo gradual: conocer primero lo básico, los principios, la estructura elemental y sobre eso se irá construyendo el resto del conocimiento de la estructura normativa, conforme lo vaya requiriendo su inserción en las diversas esferas de la vida social o profesional. Así es como se puede explicar el cumplimiento del derecho (o una de las explicaciones posibles de por qué el sujeto cumple con el derecho o razonablemente debería cumplir con el mismo).

3.3.3 Intermedio: un principio jurídico a la luz de la realidad social

Primer momento: lo irracionalmente exigido

El planteamiento anterior de gradualismo, puede chocar frontalmente con uno de los principios fundamentales del derecho: “la ignorancia de la ley no exime de su cumplimiento”. ¿En realidad es razonable suponer que no se puede argumentar la ignorancia como excusa del cumplimiento de la ley? o será más razonable si se condiciona su validez:

- “La ignorancia de la ley no exime de su cumplimiento...” sí y sólo si el sujeto está obligado a conocerla en razón de su actividad. Lo cual vale solamente para las normas especializadas, aludidas en el inciso “b”.

Esto es, un sujeto que está inmerso en la actividad de exportación, en teoría está obligado a conocer los detalles de la regulación jurídica de tal actividad, pero no de otras muy especializadas y con las cuales se puede enfrentar o verse involucrado, por ejemplo, respecto de las obligaciones que contrae al ser nombrado presidente de casilla en un proceso electoral (para lo cual deberá tener un proceso de capacitación) o en caso de que se inicie un procedimiento de divorcio, no está obligado a conocer puntualmente los deberes que tiene con los hijos y la excónyuge y las consecuencias que puede tener el incumplimiento de los mismos. O no tendrá que saber forzosamente el procedimiento de registro de una patente.

Hay materias en las cuales indiscutiblemente se puede llegar a una reducción al absurdo, como en los casos anteriormente planteados y en los cuales, el enunciado acotado del principio antes citado, es razonable incluso –espero– para los más fervientes defensores de ese principio y del correlativo de “dura lex, sed lex”.

En otras situaciones probablemente no sea tan evidente la acotación, por ejemplo en materia fiscal, donde difícilmente podría sostenerse el argumento de que la ignorancia de la ley no exime de su cumplimiento, o al menos los tribunales no lo podrían admitir en razón de un “interés de orden superior”; aunque sea más razonable (desde el estricto sentido

lógico) que alguien sea incapaz de conocer en su totalidad las obligaciones fiscales, tan numerosas, extensas, complicadas y cambiantes (al menos en el sistema impositivo mexicano).

Segundo momento: hacia lo razonablemente exigible

Una segunda limitación al principio general de inoperatividad de la ignorancia legal (para sintetizar el enunciado), se puede establecer respecto de la socialización y la madurez intelectual: donde ya no exigimos en abstracto el conocimiento de la ley (que equivaldría al conocimiento de la totalidad del marco jurídico nacional), sino simplemente el conocimiento de la estructura básica de lo normativo que puede traducirse a un volumen de principios y reglas jurídicas razonablemente asimilables como una extensión del proceso de socialización.

- “La ignorancia de la ley no exime de su cumplimiento” y “La ignorancia de la estructura básica de lo normativo no exime de su cumplimiento...” sí y sólo si el sujeto ha rebasado un determinado estadio de socialización y desarrollo intelectual que le permita conocer y reconocer las consecuencias del incumplimiento de la norma jurídica.

De esto incluso se pueden derivar dos acotaciones: “La ignorancia de la estructura básica de lo normativo no exime de su cumplimiento...” excepto si el sujeto no puede alcanzar a una determinada edad (la mayoría legal) un desarrollo psicológico que le permita discernir lo que socialmente es correcto/incorrecto, legal/ilegal, permitido/prohibido-punible.

La segunda acotación se puede enunciar así: “La ignorancia de la estructura básica de lo normativo no exime de su cumplimiento...” excepto si el sujeto no alcanza (a la mayoría de edad) un desarrollo psicosocial que le permita discernir también las categorías antes enunciadas). Ambas situaciones son consideradas ya en el sistema jurídico nacional, aunque se tiene como regla general la presunción de que todos los miembros de la sociedad a partir de determinada edad tienen capacidad de goce y de ejercicio, con las excepciones previstas en la propia ley.

La pregunta consecuente y que debía ser de interés para los estudiosos del derecho es ¿qué proporción de la población tiene algún tipo de deficiencia, ya sea de carácter fisiológico o de formación socio-cultural que le impida asimilar tales categorías básicas?

3.3.4 La indagación del incumplimiento de la norma

Hasta aquí he señalado los mecanismos a través de los cuales es muy probable que el sujeto en la edad adulta cumpla con las normas jurídicas, analizaremos ahora algunas circunstancias que influyen en el incumplimiento de la norma por parte del sujeto.

a) *El desconocimiento de la norma.* Mencionado con anterioridad, de un modo racional podemos suponer que el principio de obligatoriedad del conocimiento de la norma debe considerarse restringido, bajo las condiciones sociales ideales, el sujeto solamente está obligado a conocer lo básico o mínimo necesario para una adecuada convivencia social y en otro contexto, en el desarrollo de su actividad profesional o laboral, debería conocer aquellas normas que lo vinculan o que potencialmente lo pueden vincular.

Sin embargo en una sociedad como la nuestra, donde la inflación legislativa es muy abundante y donde no hay un consistente ordenamiento o jerarquización de las normas

básicas y de aquellas que entran ya dentro del ámbito de la especialización, el desconocimiento de las normas prácticamente constituye la regla.

b) La concordancia entre las estructuras prejurídicas (que son el resultado de los procesos de socialización primaria) *y las normas que se enseñan en la educación básica.* Esto da pie a tres tipos de posibilidades:

- Concordancia total entre las estructuras prejurídicas formadas por el grupo social primario de donde surge el sujeto y las normas que son enseñadas en la escuela.
- Concordancia parcial entre las estructuras prejurídicas formadas por el grupo social primario de donde surge el sujeto y las normas que son enseñadas en la escuela. Esto implica que hay elementos de la estructura prejurídica del individuo socializado en una determinada familia que coinciden con el marco general de la sociedad (con lo que podríamos ubicar como una estructura prejurídica “común” a todo el grupo social) y otras que se oponen al mismo.
- Discordancia entre las estructuras prejurídicas formadas por el grupo social primario de donde surge el sujeto y las normas que son enseñadas en la escuela.

El caso descrito en primer lugar <concordancia total> constituiría la situación ideal, en el sentido de que puede asegurar un adecuado proceso de internalización de las normas, es decir permite seguir la secuencia descrita en el inciso anterior: socialización en el grupo primario/conformación de la estructura prejurídica—socialización en la escuela a través de la educación formal/ampliación y consolidación de la información jurídica elemental—socialización especializada/información jurídica especializada. En esta situación la probabilidad de cumplimiento de la norma jurídica en el futuro es máxima.

En el segundo caso <concordancia parcial> la probabilidad de cumplimiento con el contenido normativo en el futuro disminuye, ya que habrá situaciones en las cuales la conducta del sujeto se lleve a cabo desde la zona de coincidencia entre su estructura prejurídica y lo que se le enseñó en la escuela, mientras que habrá situaciones en las cuales existe contradicción entre ambos elementos, en cuyo caso, puede ser que disminuya la probabilidad de cumplimiento del contenido normativo.

En el tercer caso <discordancia total> la probabilidad de incumplimiento será la más alta, ya que no hay correspondencia entre la estructura prejurídica enseñada por el grupo social primario y lo que se pretende enseñar al sujeto en la educación básica.

Se podría plantear incluso una especie de proyección hacia el futuro de la conducta del sujeto a partir de la relación que guarda la estructura prejurídica y lo normativo enseñado en la educación básica. Lo anterior en virtud de que la mayoría de las conductas que despliegan los sujetos durante la educación básica, incluyendo el bachillerato se encuentran bajo un régimen especial debido a la minoría de edad de los sujetos, salvo determinadas situaciones, las consecuencias no son socialmente hablando muy relevantes, salvo que expresan la posibilidad o la expectativa de conducta hacia el futuro, por ejemplo de un buen estudiante (entendiendo por éste al que obtiene calificaciones altas y tiene un comportamiento adecuado, es decir, que cumple con las expectativas que la introducción tiene de él, de acuerdo con sus antecedentes económicos y sociales) se espera que sea un buen profesional (excepto que su carrera en la práctica profesional se desvincule o se le exija la posesión de habilidades que no se enseñan en la escuela), es más probable que un alumno que gusta de la lectura obtenga mejores calificaciones y un mejor resultado que los alumnos que no leen.

Lo anterior indica que el espectro de conductas que pueden llevar a cabo los sujetos a lo largo de su educación básica (de los 6 a los 15 años e incluso hasta un día antes de la mayoría de edad en nuestro sistema jurídico), no tiene las mismas consecuencias que si el sujeto las realiza en su mayoría de edad (a partir de los 18 años, cuando jurídicamente tiene capacidad plena). Las propias leyes (en nuestro sistema jurídico) establecen una situación especial, por ejemplo de la responsabilidad civil y penal que tienen los menores de edad.

Pero, si consideramos la relación entre estructura prejurídica y lo normativo enseñado en la educación básica hacia el futuro, haciendo una proyección podríamos suponer determinadas consecuencias⁸⁹:

- Si en un sujeto concuerdan la estructura prejurídica y lo normativo enseñado en la educación básica, habrá una alta probabilidad de que en el futuro dicho sujeto cumpla con las normas jurídicas de la sociedad.
- Si en un sujeto concuerda parcialmente la estructura prejurídica y lo normativo enseñado en la educación básica, habrá una probabilidad intermedia de que en el futuro dicho sujeto cumpla con las normas jurídicas de la sociedad.
- Si en un sujeto no concuerdan la estructura prejurídica y lo normativo enseñado en la educación básica, habrá una baja probabilidad de que en el futuro dicho sujeto cumpla con las normas jurídicas de la sociedad.

Obviamente, esto no se puede considerar como una verdadera predicción en el sentido positivista, sino simplemente como expectativas razonables de comportamiento que están sujetas a otras circunstancias y muy probablemente a otros condicionamientos que por lo pronto no analizaré.

c) La concordancia/discordancia entre lo normativo enseñado en la educación básica y el conocimiento jurídico de lo especializado.

En el siguiente nivel, partiendo de que el sujeto fue capaz de asimilar en la educación básica el conocimiento de las normas jurídicas que son una extensión “razonable” de la vida social, podríamos tratar de analizar qué puede suceder respecto de las normas especializadas que son aplicables a su actividad profesional concreta, en esta relación se pueden dar tres situaciones diferentes:

- Concordancia absoluta
- Concordancia parcial, que implica también una discordancia parcial, y
- Discordancia total

El primer caso constituye por supuesto la situación ideal, en la cual el bagaje jurídico (sea formal y conciente totalmente o relativamente informal, a manera de principios y no tan conciente) se ve reforzado en el nivel superior porque la actividad que desarrolla el sujeto sigue los lineamientos que previamente fueron internalizados como estructuras prejurídicas a través de la socialización primaria y luego fueron confirmados y consolidados en la educación básica como un conocimiento racionalizado de los principios y normas jurídicas básicas que permiten la convivencia social.

El segundo caso puede generar conflicto interno en el sujeto y una menor probabilidad de cumplimiento de las normas especializadas o por un fenómeno de autopermisividad y extensión incumplir las normas jurídicas ajenas al ámbito de la especialización.

⁸⁹ Esta “suposición” es una conclusión razonable, que por supuesto podría ser sometida a un proceso de verificación empírica para establecer los límites de su validez y la intervención de otras variables que en determinadas circunstancias pueden tener mayor peso en el resultado.

Finalmente el tercer caso, en el cual existe una discordancia entre el conocimiento jurídico elemental asimilado en la educación básica y el conocimiento jurídico que debe tener el individuo en el área profesional especializada y se genera una menor probabilidad de cumplimiento de las normas jurídicas que regulan esa actividad especializada. El análisis se hace solamente entre el segundo y tercer nivel de adquisición cognitiva.

Esquema cronológico de las relaciones entre los tres niveles/instancias de cognición de lo jurídico.

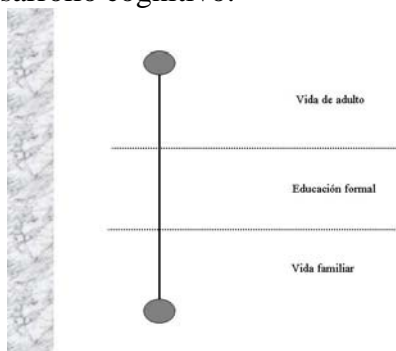
El esquema que hemos propuesto tiene también una lectura de tipo cronológico además del estructural; en la base y como elemento inicial se encuentra el proceso inicial de socialización, época en la cual el individuo se forma y va adquiriendo, asimilando o rechazando valores, intereses, actitudes y guiones de comportamiento propuestos desde la sociedad o desde el grupo social. Cronológicamente lo podríamos ubicar del nacimiento a los cuatro o cinco años, justo antes de que el sujeto ingrese al circuito de educación formal, la característica primordial de esta etapa consiste en que el individuo vive el proceso de socialización y asimilación de las estructuras cognitivas prejurídicas en la familia.

Si analizamos desde el siguiente nivel, denominado provisionalmente como “la educación básica”, se ubica cronológicamente desde el ingreso a la escuela y hasta la culminación de la educación básica, más o menos de los seis años a los quince, cuando concluye la educación básica formalmente hablando, pero que se debería extender hasta el bachillerato (concebido en nuestro país como una prolongación de la educación secundaria). En esta etapa se transmiten y asimilan las estructuras cognitivas jurídicas, esto es, aquellos conocimientos precisos de normas jurídicas –y de principios lógico-jurídicos de acción– que teóricamente constituyen lo básico para desenvolverse en la sociedad adulta y el conocimiento básico sobre el cual el sujeto puede “montar” los conocimientos jurídicos especializados.

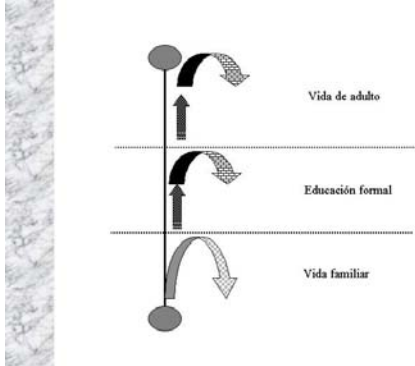
Finalmente la tercera etapa, denominada provisionalmente como “vida adulta” se vive desde que el sujeto se inserta en el mundo de los adultos, es sujeto de derechos y obligaciones (tiene capacidad de goce y ejercicio) y además está inmerso en el mercado laboral, tiene la capacidad para sostenerse económicamente y potencialmente se puede independizar de la familia de origen y formar su propia familia.

Planteado como un desarrollo ideal que va desde la formación de las estructuras cognitivas prejurídicas hasta las estructuras cognitivas jurídico-especializadas, se puede representar con una línea recta vertical que parte de lo genérico a lo específico, de lo concreto a lo abstracto y luego de nuevo a lo concreto complejo.

En este primer esquema, hay una perfecta concordancia entre las tres instancias de desarrollo cognitivo:



Si deseamos hacer la lectura del comportamiento específico hay que hacer un corte en el nivel en el cual se encuentra el sujeto:



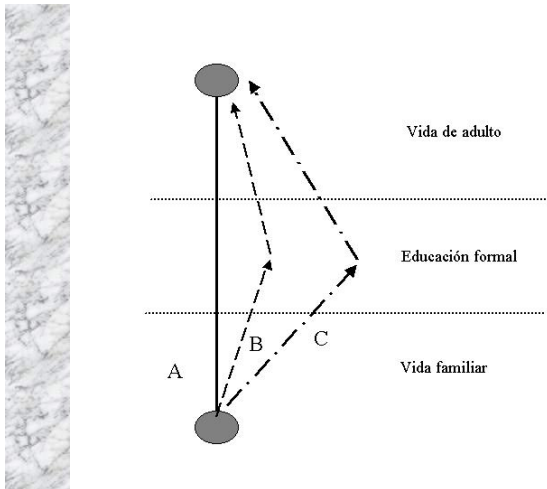
Las flechas curvas descendentes indican la referencia inevitable a nivel inmediato anterior, p. e., la educación formal alude necesariamente a la etapa de la vida familiar.

En el esquema anterior presumimos que el análisis del comportamiento se hace de Juan Pérez que se sitúa en el nivel de “vida familiar”, con una edad de 4 años. Jurídicamente, las consecuencias de su conducta no son relevantes en su totalidad puesto que se ubica en la minoría. La base del análisis de su comportamiento se hará a partir de las estructuras cognitivas prejurídicas que ha conformado o debido conformar.

Si el sujeto es Juan Hernández de 14 años, aunque todavía se ubica dentro de la minoría de edad, su comportamiento ya no se analiza desde las estructuras cognitivas prejurídicas, sino desde las estructuras cognitivas jurídicas que ha conformado en la educación básica. Es obvio que un estudio más completo incluirá el análisis del referente precognitivo que pudo haber tenido.

Finalmente, si el sujeto es Juan López de 25 años, su comportamiento debe analizarse desde la estructura cognitiva jurídico-especializada que debe dominar en razón de su formación previa. Un estudio más acucioso considerará los antecedentes cognitivos previos: la estructura prejurídica y la jurídica básica.

Ahora bien, se ha planteado la posibilidad de que exista discordancia total o parcial entre la estructura-cognitiva prejurídica y lo que el sujeto va a enfrentar en el segundo nivel como educación formal, las tres posibilidades que fueron analizadas se pueden representar así:



Donde la línea recta “A” representa el ideal de concordancia; en tanto que la línea discontinua “B” representa una concordancia parcial entre la estructura prejurídica y lo

enseñado como estructura jurídica básica en el nivel de educación formal. Finalmente, la línea mixta “C”, indica la discordancia entre ambas estructuras.

En el tercer nivel, se presume que el cumplimiento es unívoco, las normas jurídicas establecen idealmente las conductas que son permitidas, prohibidas o en su caso toleradas. El cumplimiento de las mismas debe analizarse desde el antecedente inmediato anterior, el sujeto cumple, y su cumplimiento viene desde la concordancia de lo que asimiló en la educación formal como estructura jurídica y esto concuerda con lo que aprendió en la familia como estructura prejurídica.

Sin embargo puede suceder que el sujeto cumple con la norma especializada pero su antecedente es un dilema entre la estructura jurídica y la estructura prejurídica que le dan un tratamiento ambivalente al comportamiento. O en el caso extremo, el cumplimiento forzado proviene de la oposición de lo aprendido desde la vida familiar y la educación formal.

Estos antecedentes serán de gran relevancia hay una mayor probabilidad de que el sujeto cumpla la norma especializada de la vida adulta si esta concuerda con los antecedentes cognitivos jurídicos (de la educación básica) y prejurídico (de la vida familiar). Al menos es válido como suposición lógica –no paradójica– y por supuesto susceptible de contrastación empírica.

Hay por supuesto que otros factores también de origen socio-cultural que pueden adicionarse a este esquema simple. Solamente hay que aclarar que los niveles aquí presentados son arbitrarios y que solamente se han considerado con fines analíticos, en la realidad se van “traslapando”, de tal manera que el paso entre la vida familiar y la educación básica no significa que el sujeto haya dejado el ambiente de socialización primaria, sino que sobre este se coloca el ambiente de socialización a través de la educación básica y teóricamente, al menos así fue considerado durante un tiempo, el peso mayor de la asimilación social ya no recae sobre la familia, sino que es asumido por la escuela, aunque en la realidad contemporánea está compartido con los medios de comunicación masiva y con la inclusión en otros grupos sociales.

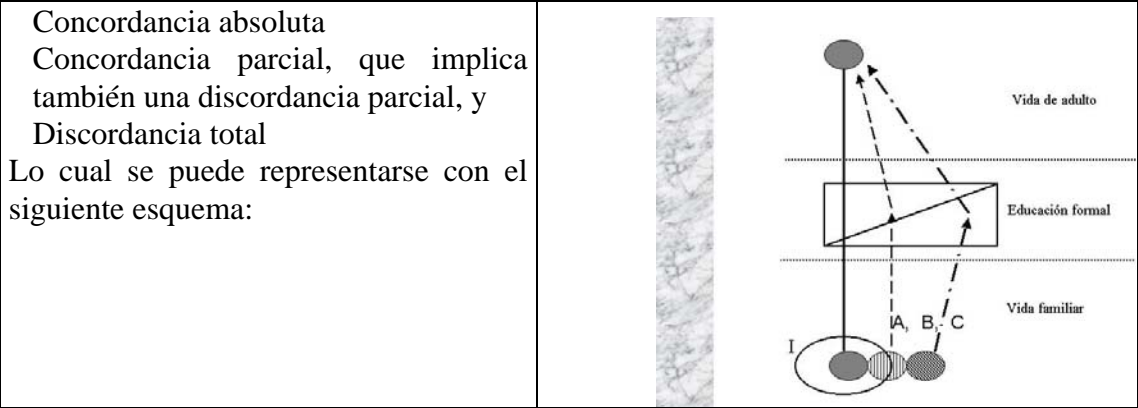
3.3.5 Marco normativo de la sociedad en general y los marcos normativos de los grupos sociales: una introducción a la pluralidad cultural

Hasta aquí hemos considerado que la sociedad está formada por grupos sociales homogéneos que comparten intereses y valores, sin embargo, la simple situación socioeconómico genera un corrimiento de los valores, de los intereses o de los medios considerados como legítimos para alcanzar las metas social o grupalmente consideradas como valiosas.

Esta diferente percepción de los valores, intereses o medios está relacionada también con la pertenencia a determinados grupos sociales, determinables conforme a su origen sociocultural o étnico, religioso o incluso nacional. Se puede entonces establecer de hecho que hay una concordancia/discordancia entre el marco normativo que trata de estructurar la sociedad en general y el marco normativo que trata de estructurar el grupo social primario.

Lo ideal para evitar el conflicto social y de aumentar la probabilidad de que sean cumplidas las normas jurídicas consiste en que exista una concordancia entre ambos elementos, lo que la sociedad percibe y en cierto modo define como el marco prejurídico y lo que las familias en lo particular perciben, transmiten y enseñan como tal a sus hijos en el proceso de socialización. Puede darse la situación de que la familia específica contemple

una serie de valores muy diferentes a los que socialmente son aceptados. Las posibilidades de nuevo pueden ser tres:



Donde se consideran tres grupos sociales con actitudes diferentes al marco social de referente de medios, valores e intereses –en cuyo seno podemos ubicar la conformación de la estructura prejurídica– de la sociedad general. Este marco general se representa con “I”. El grupo “A”, representa a un grupo social cuyo marco prejurídico coincide plenamente con el de la sociedad; el grupo “B” representa a un grupo social cuyo marco coincide parcialmente con el de la sociedad en general y transmitirá a sus miembros una actitud ambivalente de aceptación/rechazo del marco general y finalmente el grupo “C” que abiertamente tiene un marco diferente al de la sociedad y por lo tanto, transmitirá a sus miembros una actitud de rechazo al marco de la sociedad en general.

El rectángulo dividido por una línea diagonal representa la probabilidad de cumplimiento/incumplimiento a partir de la formación en el nivel de educación básica. Donde el triángulo superior forma la mayor/menor posibilidad de cumplir con las normas jurídicas; en tanto que el triángulo inferior forma la menor/mayor probabilidad de incumplimiento de las normas jurídicas. Esto es que un sujeto que se forma en una estructura prejurídica que coincide con la sociedad estructura prejurídica que se puede considerar como “general”, al momento de llegar a la educación formal básica, donde supuestamente se refuerza, tiene una mayor probabilidad de asimilar y cumplir con las normas jurídicas especializadas y tiene una menor probabilidad de incumplir con las normas especializadas.

Un individuo que pertenece a un grupo social con actitud ambivalente –que acepta algunas de las estructuras prejurídicas pero que rechaza otras– a pesar del tamiz que signifique la educación formal tendrá una mayor probabilidad de incumplir con las normas jurídicas especializadas que un miembro del grupo “A”. Finalmente el miembro de un grupo social cuya estructura prejurídica esté en abierta oposición a la estructura prejurídica general o dominante, a pesar de su paso por la educación formal tendrá una mayor probabilidad de incumplir con las normas especializadas en la (y de la) vida adulta que los miembros de los demás grupos.

El primer caso, constituye la situación ideal, se presumen que la familia en concreto asume la definición de jurídico (debido/prohibido/castigable) que hay en la sociedad y actúa en consecuencia durante el proceso de socialización, es decir, procura que el hijo vaya internalizando esos conceptos (esto puede realizarse de manera conciente o inconciente).

En el primer momento de la socialización se podría significar como:

El sujeto aprende a distinguir x y A.

Es decir, aprende a conceptualizar lo que es el robo –digamos “ x ”– (apoderarse de los bienes ajenos) y lo que es castigo –digamos A–

Y muy probablemente su aprendizaje es de tipo casuístico y concreto.

Aunque puede ocurrir que los grupos diferenciados enseñen tal vez que A es permitido bajo ciertas circunstancias o de plano que A es permitido o prohibido, enseñanza a contracorriente de lo que considere el grupo general.

Es decir, parte de los principios jurídicos que son reconocidos por toda la sociedad son también aceptados por la familia en concreto que se va a encargar de socializar a sus hijos, sin embargo, una parte de los principios del marco prejurídico no son reconocidos por la familia y la socialización se llevará a cabo en consecuencia. Esta posibilidad surge en las sociedades en descomposición o aquellas sociedades de origen multicultural.

Pensemos por ejemplo en una ciudad donde conviven diferentes credos religiosos (cristianos, musulmanes y judíos), cada uno con sus propios valores y donde quizá uno de los credos tiene una precaria mayoría (cristianos con el 60%) y constituye el referente dominante o mayoritario respecto del marco prejurídico, suponiendo que tomamos una familia de origen musulmán cuyos valores y cuya estructuración del marco prejurídico coinciden parcialmente con el dominante, sin embargo habrá elementos respecto de los cuales existan serios diferendos, por ejemplo, en las tres religiones se tiene como precepto moral la prohibición de matar al prójimo, sin embargo, dado el conflicto pensemos que en uno de los grupos religiosos se tiene una versión matizada, pensemos en la familia concreta seguidora de un grupo radical que opone como excepción al precepto general el hecho de que las potenciales víctimas sean cristianos (“se prohíbe matar al próximo, excepto si se trata de un cristiano”)

En el segundo momento, el sujeto aprende la estructura jurídica y llega a conocer que: “ x es A”

Es decir, aprende que robar es delito y el delito tiene un castigo.

Aunque los miembros del grupo B pueden asimilar que:

X es A, pero que x es B bajo ciertas circunstancias.

Siguiendo con el mismo ejemplo del robo:

El robo es delito (si te atrapan); el robo no es delito si no te dejas atrapar.

O de plano, en el grupo C, se puede considerar que “ x es B”, es decir: el robo no es delito.

Finalmente, en la actuación de la vida adulta, y suponiendo que el sujeto conoce el marco jurídico especializado (ya sea de la actividad profesional que lleva a cabo o de la actividad adulta concebida en sentido amplio y partiendo del supuesto que el factor de ignorancia ha quedado fuera de cualquier consideración), el sujeto puede obrar desde sus antecedentes.

3.3.6 Oportunidad para cumplir y decisión final

En ocasiones se ha considerado que la decisión final para cumplir con lo dispuesto con la norma tiene que ver exclusivamente con la posibilidad de ser sancionado, de tal forma que si el nivel de impunidad en una sociedad es alto y dicho nivel es conocido por la población, es muy probable que el sujeto no cumpla con la norma aunque ello signifique expresamente el cometer un delito. En sentido inverso, si hay una gran probabilidad de ser sancionado por el incumplimiento de la norma y esto es ampliamente publicitado, habrá una menor probabilidad de que el sujeto incumpla con la norma jurídica.

Planteamos como hipótesis para ser retomada posteriormente, el siguiente elemento: si el sujeto tiene un esquema mental de concordancia (que denota que su estructura cognitiva jurídico-especializada es la culminación directa de la asimilación de las estructuras prejurídicas que fueron posteriormente reforzadas en la educación básica y se convirtieron en normas jurídicas básicas y con base en ellas se aprendió la estructura jurídica especializada) tendrá una menor probabilidad de violar la norma.

Situación diferente a un sujeto adulto que tuvo una formación ambivalente, donde hubo contradicciones entre las estructuras cognitivas jurídicas, es decir al sujeto se le enseñó que algo era bueno y malo –legítimo de hacer bajo ciertas circunstancias o ilegítimo en otras– al mismo tiempo, el cual tendrá una mayor probabilidad de incumplir con lo dispuesto por la norma.

Finalmente el caso del sujeto que tiene serios conflictos con el marco jurídico y prejurídico de la sociedad en general, en virtud de que fue socializado inicialmente en un grupo que está en contra del marco general de la sociedad, tendrá una probabilidad muy alta de incumplir.

Cruzadas ambas informaciones quedarían así:

	Baja probabilidad de castigo	Alta probabilidad de castigo
Concordancia ECPJ-ECJ-ECJE	Probabilidad intermedia de incumplimiento	Baja probabilidad de incumplimiento
Ambivalencia ECPJ-ECJ-ECJE	Alta probabilidad de incumplimiento	Probabilidad intermedia de incumplimiento
Disonancia ECPJ-ECJ-ECJE	Alta probabilidad de incumplimiento	Probabilidad intermedia de incumplimiento

Y estaría por supuesto sujeto a corroboraciones de carácter empírico.

3.3.7 Otros elementos por considerar

No fueron tomados en cuenta otros factores, lo que se ha tratado de construir es simplemente un esquema elemental a partir del cual se analice el cumplimiento o el incumplimiento del derecho. Estos factores adicionales pueden ser:

a) De la enseñanza de lo razonable al aprendizaje de lo razonable

Hasta el momento y a pesar de la complejidad descriptiva que se ha expuesto solamente se ha revisado una posibilidad de la realidad, considerando que hay una coincidencia entre lo que el grupo social, ya sea primario o secundario, enseña y lo que el sujeto en realidad aprende, internaliza y lleva cabo en la práctica social como comportamiento. Sin embargo, puede suceder y de hecho ocurre que en ocasiones no hay una correspondencia entre lo que se enseña al sujeto y lo que éste aprende y lleva a cabo:

- a) El sujeto internaliza y lleva a cabo lo que aprende;
- b) El sujeto no internaliza lo que se le enseña y obra en sentido inverso, y
- c) El sujeto internaliza parcialmente lo que se le enseña y obra de manera errática, a veces cumple, a veces no cumple.

La relevancia de la internalización de las normas jurídicas básicas se ubica en un nivel preventivo, en el contexto pro supuesto de una prevención general que permite establecer la historia de los estudiantes que están diversos niveles y la prospectiva de su conducta futura a partir de indagar la forma en que fueron internalizadas las normas.

b) El papel de los medios de comunicación masiva y su correlación con los contenidos de la educación formal

Desde hace tiempo se ha polemizado sobre el impacto de los medios de comunicación masiva sobre la formación de los futuros ciudadanos, sobre la configuración de guiones de comportamiento, de gustos y disgustos que van de lo simple y aparentemente inofensivo (como la preferencia por una bebida en particular o por una marca de prendas especiales) hasta lo más complejo y delicado –por ejemplo las preferencias por un candidato sobre otro, las preferencias ideológicas o la construcción de sentimientos de miedo o enojo contra determinados grupos sociales–. Es tan abierto hablar de medios masivos de comunicación, los cuales abarcan al menos tres grandes categorías: radio, televisión y cine.

Los medios tienen características comunes, las cuales pueden resumirse en dos: llegan a un amplio sector de la población e implican una relación relativamente vertical con su audiencia (es decir la retroalimentación entre emisor-receptor es mucho menos efectiva que la comunicación persona a persona). Se distinguen sobre todo por el canal que utilizan y por la duración: audiovisual en el caso del cine y la televisión y solamente auditivo en el caso de la radio. De larga duración en la televisión y el radio, y más corta en el cine.

La influencia es también diferenciada, es más probable que el cine y la televisión tengan mayor influencia por los canales que utilizan que la radio. Asimismo, se puede situar una mayor influencia en la televisión dado que el cine es relativamente intermitente y en una gran proporción de los casos la televisión retoma los productos del cine y los hace propios.

Bajo ese contexto solamente consideraré a la televisión. Sin llegar a los extremos que se mencionaron anteriormente (la manipulación respecto de las preferencias por un candidato sobre otro, las preferencias ideológicas, etc.) nos enfocaremos a abrir la reflexión sobre los papeles que pueden desempeñar los medios de comunicación (específicamente televisión) respecto de los contenidos jurídicos enseñados en la educación básica:

- a) Concordancia y reforzador del contenido jurídico-escolar;
- b) Ambivalencia del contenido jurídico-escolar; y
- c) Disonancia del contenido jurídico-escolar

Resulta difícil establecer un solo carácter de todos los medios de comunicación, en realidad depende del tipo de programas que se produzcan y que transmitan, no siempre están en contradicción con los contenidos de la enseñanza formal, ni tampoco siempre los favorecen, podríamos establecer como hipótesis que por lo general tienen una actitud de ambivalencia respecto de los contenidos y respecto de la institución misma de la escuela.

De tal forma que en el estudio específico de la dinámica se puede revisar el papel de los medios en el lugar y época concretos. Esto resulta más paradójicamente más sencillo y complejo en tanto estamos inmersos en la globalización, representada en la televisión a través de los servicios de canal por cable o transmisión por satélite. Sencillo porque los contenidos se van uniformando conforme la televisión de paga (sea por cable o satelital) va desplazando a la televisión abierta producida local o regionalmente. Una buena proporción de los contenidos televisivos son ideados en países metropolitanos, con suficiente capacidad para invertir y producir programas que solamente son traducidos a los idiomas locales, pero el sentido y el esquema de producción son de aquéllos países.

Y resulta complejo en tanto, la oferta probable de análisis resulta muy abundante, en el caso nacional de los diez canales de televisión abierta que se observan en el valle de México, no se puede comparar con los cuarenta o más canales que se ofrecen en la televisión de paga.

Confrontar contenidos de televisión versus educación formal, significa ya un primer problema: la distinción socioeconómica de los grupos que tienen el servicio de televisión de paga y aquellos que disponen solamente de televisión abierta.

En segundo lugar hacer los cortes correspondientes a los programas de mayor audiencia, en particular entre el sector de individuos que están inmersos en la educación formal, considerando también el contacto que tienen los sujetos con otros miembros del grupo familiar que están sometidos a procesos de influencia diferentes (por ejemplo, es probable que un estudiante varón de primaria o secundario no vea telenovelas en la televisión, quizá sus programas preferidos tienen otro perfil: violencia y sexualidad encubierta; sin embargo, se verá sometido a la influencia de los guiones transmitidos por las telenovelas a partir de la interacción que tenga con un adulto que sí vea telenovelas –por ejemplo su mamá–).

3.3.8 Consideraciones finales

Indagar sobre el nivel de cumplimiento de las normas jurídicas es un interés relativamente marginal del operador jurídico, el cual es evidente solamente en ciertas actividades, por ejemplo, en el combate a la criminalidad. A la mayoría de los operadores jurídicos de este sector les interesa verdaderamente que los sujetos cumplan con la norma jurídica.

En este inciso se hizo una aproximación al tema desde un enfoque de carácter sociocultural, que deja de lado las consideraciones metafísicas de verdad o maldad innata y centra el análisis sobre el contexto social que rodea la formación del individuo y que lo lleva a asimilar de una manera diferenciada los valores, intereses, actitudes y medios considerados como legítimos para alcanzar las metas.

La utilidad que puede tener profundizar sobre esta brecha abierta, se ubica en dos planos, el primero de naturaleza estrictamente teórica: conocer por qué el sujeto cumple o no cumple con la norma; y el segundo de carácter práctico, una vez que puedo determinar porque el sujeto cumple con la norma reforzar aquello que está permitiendo esa conducta, o en caso contrario, si determino porqué el sujeto no cumple con la norma, reforzar aquello que lo compele a cumplir, independientemente de que se aumenten las penalidades.

CAPÍTULO 4. LAS TEORÍAS DEL PROCESO COGNOSCITIVO Y LOS MODELOS EDUCATIVOS

CONTENIDO: 4.1 Los modelos del proceso de conocimiento (desde un ángulo epistemológico); 4.1.1 Concepción mecanicista de la teoría del reflejo; 4.1.2 Concepción "idealista" y activa; 4.1.3 Concepción modificada de la teoría del reflejo; 4.1.4 Las dos vertientes de la teoría modificada; 4.2 La teoría de Schaff revisitada; 4.3 El conocimiento en "movimiento"; 4.4 El constructivismo en el esquema del modelo de Schaff; 4.5 Vertiente dialéctico-constructivista de la teoría modificada; 4.5.1 La realidad en el constructivismo ; 4.5.2 Elementos para caracterizar una vertiente dialéctico-constructivista de la teoría modificada del reflejo.4.5.3 Constructivismo y pluralidad democrática. 4.6 los modelos educativos. 4.6.2 Preámbulo; 4.6.2 Clasificación de Jorge Witker; 4.6.3 Clasificación de Gerardo Hernández Rojas. Consideraciones finales

Preámbulo

En este capítulo se abordan dos temas fundamentalmente, las teorías del proceso de conocimiento, desde una perspectiva epistemológica, y los modelos educativos. Originalmente se había previsto dedicar a cada uno de los temas un capítulo específico; sin embargo, la dinámica de la propia investigación sugirió la posibilidad de unir ambos temas.

Las teorías del proceso cognoscitivo, forman parte de uno de los temas predilectos en la epistemología general: el relacionado con la contestación a la pregunta de ¿cómo conocemos? La respuesta a esta pregunta es fundamental, porque implica directamente dos consecuencias fundamentales en el en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el proceso de investigación que se gestan en el salón de clase. En el primer caso de manera directa, ya que todo alumno debe (o debería) asumirse de entrada como sujeto cognoscente; en tanto que en el segundo caso, se involucra una serie de una manera indirecta, como parte de la disciplina que se va formando en los alumnos de la educación básica, con el propósito de que todos tengan potencialmente la disposición y el conocimiento necesario para acometer proceso de investigación complejos: todo investigador (científico) es un sujeto cognoscente.

Se plantea una misma situación para ambos casos (la educación formal y la investigación): en los dos es necesario que quienes intervienen, muy específicamente el alumno y en el segundo caso, el investigador les sea asignado un rol muy especial de sujeto-cognoscentes, pero al mismo tiempo, es importante que ambos asuman ese rol.

El contenido especial de los roles que se pueden asignar en la relación cognoscitiva, en la relación educativa y en la relación <cognoscitiva> de investigación científica (por darle una denominación acorde con el presente discurso, será motivo de reflexión en el presente capítulo.

La segunda parte del capítulo, relacionada concretamente con los modelos educativos, implica finalmente que a partir de estos modelos se asignará a los dos elementos fundamentales de la relación educativo un rol muy específico, el cual en cierta medida determinará (mas no predestinará) el ámbito de acción del alumno y del docente, en una frase, le estará asignando un papel como sujeto cognoscente tanto en la relación educativa frente al mundo.

4.1 Los modelos del proceso de conocimiento: un ángulo epistemológico

Anteriormente se había mencionado que el proceso de conocimiento puede ser analizado desde diferentes disciplinas y perspectivas, entre ellas: la filosofía (epistemología), filosófico-ideológica, la psicología y finalmente desde la neurobiología.

Considero que la tendencia de esas perspectivas tan diferentes en la actualidad (o hace apenas dos décadas) será la unificación, o mejor dicho la creación de una explicación integral que pueda recuperar la tradición filosófica desde el periodo de la Grecia clásica hasta nuestros días, las explicaciones psicológicas y en su caso, los nuevos descubrimientos que se han hecho en el terreno de la neurobiología. Mientras se llega a ese momento del “conocimiento acerca del propio conocimiento”, las explicaciones serán parciales o muy especializadas.

En este inciso se aborda el proceso de conocimiento desde una perspectiva que se puede calificar como “filosófico-ideológica”, y la describo así porque no es la perspectiva que se pretende más o menos “pura” (libre de intereses) de la filosofía o más específicamente de la parte de la filosofía que se encarga de estudiar a la teoría del conocimiento (ya sea general: gnoseología; o científica: epistemología), sino desde una perspectiva que asume una determinada explicación filosófica, prefiriéndola por encima de otras explicaciones y con la conciencia de que dicha elección tienen consecuencias y que se utilizará bajo determinados supuestos y generará ciertos efectos no solamente sobre el individuo que conoce, sino sobre el grupo social al que pertenece dicho individuo¹. En ese sentido estoy de acuerdo con la idea de Federico Engels citada por Adam Schaff, respecto de que cualquier intento por negar el papel de la filosofía en las ciencias naturales o cualquier intento de eliminarla de la investigación, como pretendía el positivismo, los haría caer en la peor de las filosofías “una amalgama de migajas de saber escolar con las opiniones en curso y a la moda sobre el tema en dicha época.”²

Ineludible es pues considerar un elemento filosófico en la investigación, no solamente de las ciencias naturales, sino especialmente en las ciencias sociales, particularmente cuando se refiere al conocimiento o en el impreciso terreno del estudio del derecho.

Si bien es cierto que la filosofía desde siempre ha dedicado un capítulo al estudio del conocimiento y de la verdad y que desde la teorización que hace Hessen acerca de la teoría del conocimiento clasificando a las teorías por las respuestas que ofrecen a determinadas preguntas que constituyen su interés fundamental; es Adam Schaff quien a principios de los años setenta hace una clasificación tripartita de las teorías del proceso de conocimiento.

En un principio pretendí abordar las teorías del conocimiento de Schaff de manera “revisitada”, porque las abordé por tercera vez de manera formal, después de doce años de haberlas adoptado en el texto de Técnicas de Investigación Jurídica como punto de partida para el procesos de conocimiento que pretendíamos desarrollar en clase. Citado de manera parcial, en una antología de la ENEP Acatlán, en ese tiempo el texto de Schaff me pareció revelador; sin embargo, ahora encuentro nuevos matices que mencionaré posteriormente.

El conocimiento es uno de esos conceptos cuyo término alude tanto al proceso como al resultado del proceso. Cuando se menciona “conocimiento” se puede hacer referencia a la serie de pasos que dan como resultado algo, a lo cual le denominamos también

¹ Por lo último es que se califica de “ideológica”.

² SCHAFF, Adam. *Historia y verdad*, Grijalbo, México, 2001, p 75

“conocimiento”. Para poder distinguir entre ambos, al proceso se le denominará “proceso cognoscitivo” y al producto, simplemente “conocimiento”.

Esquematizado el proceso de conocimiento es relativamente simple, consta básicamente de cuatro elementos: sujeto de conocimiento, objeto de conocimiento, vinculación y producto. Sin embargo, las complicaciones surgen cuando, a pesar de la existencia de pocos elementos se puede enfatizar el papel de alguno de ellos, o establecer el vínculo del conocimiento en una determinada dirección y finalmente, se puede considerar o no, la existencia de un elemento adicional.

Para poder iniciar el análisis se tomará una definición operativa de “conocimiento” (entendido como producto), y se va a considerar como la aprehensión que hace un sujeto cognoscente respecto de un objeto de conocimiento³. Por aprehensión, entendemos el acto de “hacer suyo” un objeto, no en sentido material, sino en el intelectual. “Hacer suyo”, significa que un elemento del Universo ha dejado de ser indiferente y es tomado en cuenta por el sujeto cognoscente y entonces le resulta “significativo”.

Adicionalmente podemos considerar que el conocimiento, como una de las funciones superiores implica también la conciencia de la posibilidad de tener ese proceso de apropiación. Aquí es donde hacemos referencia de nuevo al concepto operativo que adoptamos desde el primer capítulo en torno de la racionalidad: como a) facultad especial, b) potencialidad y c) proceso de construcción de conocimiento.

No hay, hasta el momento, en el ámbito de la teoría del conocimiento, una interpretación uniforme y única acerca del proceso de conocimiento (es decir, del conocimiento visto como la secuencia de pasos a través de los cuales el sujeto cognoscente se apropia del objeto), podemos enunciar al menos tres soluciones que tratan de contestar la pregunta ¿cómo es el proceso de conocimiento?, ¿cuál es el papel que tienen los diferentes elementos? (muy especialmente interesa el papel del sujeto cognoscente) y ¿hacia dónde va la dirección del conocimiento?

La epistemología, como parte de la filosofía que estudia a la teoría del conocimiento, ofrece muchas formas de abordar al conocimiento, desde el cuestionamiento inicial acerca de la posibilidad del conocimiento, hasta el origen del propio conocimiento, su naturaleza, etc., aunque en este trabajo solamente nos centraremos en los cuestionamientos mencionados en el párrafo anterior, partiendo de una aclaración fundamental: la provisionalidad del conocimiento acerca del propio conocimiento, la pluralidad de las explicaciones acerca del mismo proceso y la necesidad de argumentar a favor de las mismas para integrar una respuesta aproximadamente consistente.

El estudio del conocimiento, de acuerdo con la epistemología, no tiene una solución automática, constituye un verdadero problema que han tratado de resolver, a su manera, las diferentes doctrinas filosóficas, incluyendo aquellas que dieron origen a la ciencia (como la filosofía positivista) o aquellas que han tratado de utilizar y asimilar los avances de las diferentes ciencias (como el realismo crítico).

³ Este es uno de los sentidos en los cuales se puede tomar el concepto de conocimiento, en la parte de “fenomenología del conocimiento” de la entrada “Conocimiento” del *Diccionario de filosofía* de José Ferrater Mora (T. I: A-D), se menciona que fenomenológicamente conocer es aprehender, es decir el acto por el cual un sujeto, aprehende un objeto. El objeto debe ser trascendente al sujeto o no habría aprehensión de algo exterior. Al aprehender el objeto está en el sujeto, lo está “representativamente” “decir que el sujeto aprehende el objeto equivale a decir que lo representa. (cf p 658)

Como ya hemos mencionado una de las principales tareas de la teoría del conocimiento es tratar de explicar el proceso de conocimiento, aunque para ello cuestione al sentido común, los prejuicios o en ocasiones a lo adquirido a través de la educación formal, por ejemplo, cuando formula los siguientes cuestionamientos: ¿hay una relación directa entre lo que perciben mis sentidos y la realidad?, ¿veo los objetos tal y como son? ¿la realidad solamente se restringe a lo que puedo encontrar a través de mis sentidos?

El sentido común y en ocasiones el proceso de educación formal nos conducen a suponer que el proceso de conocimiento es simple: por una parte está la realidad y por la otra, el sujeto que conoce, la dirección del conocimiento es única, va del objeto al sujeto, porque éste recibe la información del exterior y reconoce las características del objeto. Sin embargo, el proceso no es tan fácil, tal y como concluye la teoría del conocimiento, tal y como lo sospecharon algunas de las grandes doctrinas filosóficas. Asimismo, muchos descubrimientos de la ciencia contemporánea tienden a corroborar que el papel del cerebro va más allá que el simple registro de las imágenes sensoriales que capta del exterior.

En esta exploración del proceso cognoscitivo nos basaremos en la teoría de Adam Schaff acerca del proceso de conocimiento. Este autor reconoce tres modelos principales del proceso del conocimiento, los cuales tienen su punto de partida en la relación que se establece entre el sujeto y el objeto (tercero de los elementos enumerados) y que da como resultado un producto (cuarto elemento), un conocimiento con características particulares, determinadas en gran medida por el tipo de relación antes aludido. Es decir, que el conocimiento como producto concreto varía, dependiendo de la relación que se establece entre el sujeto cognoscente y el objeto.

Los modelos citados por Schaff son:

- a) Concepción mecanicista de la teoría del reflejo;
- b) Concepción "idealista" y activa;
- c) Concepción modificada de la teoría del reflejo

4.1.1 Concepción mecanicista de la teoría del reflejo

En este modelo el objeto de conocimiento actúa sobre el aparato perceptivo del sujeto. Este es un receptor pasivo, contemplativo, mientras que el conocimiento (producto del proceso cognoscitivo) es una copia fiel (un reflejo) del objeto.

“El primer modelo supone, que el sujeto es un agente pasivo, contemplativo y receptivo, cuyo papel en la relación cognoscitiva es registrar los estímulos procedentes del exterior a modo de espejo en el caso de las percepciones visuales. Las diferencias entre las imágenes de la realidad percibidas por distintos sujetos cognoscentes se reducen a las diferencias individuales o genéricas del aparato perceptivo.”⁴

Si todos los seres humanos tenemos los mismos órganos de percepción, ¿cómo es posible que haya diferencia frecuentemente respecto de lo percibido? En este modelo se considera que tal diferencia procede de las propias diferencias individuales de sus respectivos aparatos de percepción, de los defectos que tengan en dichos órganos y no del proceso cognoscitivo en sí. Los defectos en los órganos de percepción, como la miopía, el astigmatismo, o en el procesamiento y en la forma de ordenar los datos percibidos a través del cerebro, darían como resultado que un sujeto tuviera percepciones distintas.

⁴ SCHAFF, op cit p 84.

El modelo que ha predominado en la explicación científica y científico-social, es el mecanicista y concuerda con la pretensión de objetividad y universalidad, como características deseables en el conocimiento:

Objetividad, porque el sujeto cognoscente debe acercarse al objeto de conocimiento libre de prejuicios, preferencias y cargas valorativas, de tal forma que la relación entre la realidad (lo externo independiente al sujeto), lo percibido por sus sentidos y la construcción mental que se elabora, concuerden.

Universalidad, porque la naturaleza está constituida por fenómenos, por hechos externos a la voluntad del ser humano, y que ocurren obedeciendo a una serie de cadenas causales: si se dan las circunstancias se da el fenómeno, y siempre que se den dichas circunstancias ocurrirán los fenómenos, independientemente del tiempo y lugar.

Queda al sujeto una función muy concreta, solamente tiene la tarea de observar para descubrir y en ocasiones, para reproducir las condiciones bajo las cuales ocurren los fenómenos, con el propósito de observarlos de manera controlada.

En la concepción mecanicista con frecuencia se considera que el conocimiento es un producto totalmente acabado, y que el saber derivado de la investigación se considera como “verdad absoluta”. Es decir, se considera que es posible encontrar la “verdad” de las cosas, que se puede “descubrir” simplemente el funcionamiento de las cadenas de causalidad que dan como resultado los hechos de la naturaleza y que ello equivale a la “verdad”.

No entraré en detalle respecto de las consecuencias que tiene este modelo en el ámbito del proceso enseñanza-aprendizaje, basta con indicar que bajo este supuesto se fundamentó la educación formal durante mucho tiempo, presumiendo que era posible alcanzar la verdad y que “verdad” era lo que transmitían los profesores a los alumnos.

Este modelo tiene la desventaja de suponer que la mente es un espejo sobre el cual se reflejan las cosas tal y como son; sin embargo, la diferencias entre la realidad y lo que se percibe como tal van más allá de las simples diferencias personales o de las deficiencias que pudieran en un momento dado los órganos de la percepción, especialmente los ojos, la fuente más importante de percepción de la realidad en muchas de las culturas, constando entre ellas a la Occidental.

4.1.2 Concepción "idealista" y activa

La atención recae sobre el primero de los elementos del proceso cognoscitivo, el sujeto. En este modelo la actitud del sujeto es activa, es el creador de la realidad, el sujeto cognoscente percibe al objeto del conocimiento como su creación.

Este modelo de conocimiento es esencialmente individualista, ya que la realidad al ser creada por el sujeto, es particular, subjetiva.

“De acuerdo con la concepción individualista y subjetivista, el individuo está aislado de la sociedad y se halla sustraído a su acción; en otras palabras, es captado prescindiendo de la cultura y, por consiguiente, reducido a su existencia biológica que de modo natural determina sus caracteres y propiedades”⁵

Esta concepción en apariencia es contraria a la enseñanza que hemos en la instrucción formal, donde aprendemos que la realidad es externa al sujeto, a su voluntad y a sus deseos o prejuicios; sin embargo, la posición cognoscitiva no es del todo absurda: en ocasiones la conceptualización que una sociedad tiene acerca de diferentes fenómenos es determinante

⁵ Ibidem p 89.

en el comportamiento de los miembros de esa comunidad frente a lo externo, en otras palabras, en ocasiones se pueden crear “realidades” a partir de las elaboraciones mentales que dominan en una sociedad.

El modelo idealista ha dado origen a una rica producción filosófica, o de interpretaciones metafísicas que poca utilidad tienen para la ciencia. Aunque desde el ángulo de la ciencia, de la enseñanza formal (siempre y cuando cumpla el requisito de estar orientada por la perspectiva del positivismo filosófico) se puede presumir que el modelo asumido es el mecanicista del reflejo, la sociedad mexicana (ignoro lo que suceda en otras sociedades) está profundamente arraigado un modelo de conocimiento “idealista”.

4.1.3 Concepción modificada de la teoría del reflejo

En el tercer modelo, ninguno de los elementos predomina, ni el proceso de conocimiento es un reflejo que se imprime en los órganos de percepción del sujeto, ni la realidad u objetos que la componen son "construidas" por el sujeto. Hay una interacción entre el sujeto y el objeto, cada uno mantiene su existencia objetiva y real, pero interactúan entre sí.

“Este tercer modelo también es lo opuesto al modelo mecanicista, pero al revés del idealismo subjetivo que escamotea en forma mística el objeto de conocimiento, sólo deja en el campo de batalla el sujeto cognoscente y sus productos mentales. Como contrapartida propone, en el marco de una teoría modificada del reflejo, una relación cognoscitiva en la cual el sujeto y el objeto mantienen su existencia objetiva y real, a la vez que actúan el uno sobre el otro. Esta interacción se produce en el marco de la práctica social del sujeto que percibe al objeto en y por su actividad.”⁶

Cualquiera de los tres modelos subyacen en toda investigación científica y en toda interpretación de la realidad y de la inserción del sujeto cognoscente en la realidad, ninguno de ellos ha desplazado a los demás y es frecuente que el investigador se adhiera inconscientemente a uno de ellos.

Menciona Schaff: “la elección de uno de estos tres modelos implica importantes consecuencias para el conjunto de nuestra actitud científica y en particular para nuestra concepción de la verdad”⁷

Resalta Schaff también el papel de la sociedad en el proceso de conocimiento, señala que “El hombre es en realidad el conjunto de las relaciones sociales; si se prescinde de este componente social del individuo, solamente subsisten entre los hombres los lazos que origina la naturaleza, lo cual es falso.”⁸

Se reconoce en esta postura la idea predominante acerca del ser humano en diversas concepciones filosóficas y científicas acerca del mismo: comprenderlo en su dimensión societaria o en todo caso, hacer abstracción de ese contexto social para efectos de estudios muy concretos en ciertas disciplinas donde se puede o se debe estudiar al ser humano en lo individual (por ejemplo en la biología y en algunos casos en la psicología).

Aunque este énfasis en el aspecto social tampoco lo es todo, señala Schaff que no pretende subestimar el condicionamiento biológico del individuo y de su personalidad, el hombre, como parte de la naturaleza está sometido a sus leyes generales; sin embargo esto

⁶ Ibidem p 86.

⁷ Idem.

⁸ Ibidem p 91.

no disminuye el valor que se le puede atribuir a los condicionamientos sociales del hombre, puesto que es un ser apto para el proceso de aculturación y es el producto de la naturaleza y del desarrollo de la sociedad⁹

(agrega) “solamente a condición de tener presentes todos estos aspectos del problema es posible comprender al “hombre” no como un ser abstracto, sino como un individuo concreto, o sea teniendo en cuenta su especificidad histórica, social e individual. Solo el hombre concreto, captado tanto en su condicionamiento biológico como en su condicionamiento social, es el sujeto concreto de la relación cognoscitiva.”¹⁰

4.1.4 Las dos vertientes de la teoría modificada

En el tercer modelo confluyen dos vertientes, la individualista-subjetiva y la social-objetiva. La primera, como ya anotamos, considera que el individuo "... está aislado de la sociedad y se halla sustraído a su acción: en otras palabras, es captado prescindiendo de la cultura y, por consiguiente, reducido a su existencia biológica que de modo natural determina sus caracteres y propiedades"¹¹.

Para la teoría modificada del reflejo (en cualquiera de sus dos vertientes) es imprescindible considerar que el conocimiento es un producto que se obtiene en una relación doblemente condicionada: donde el sujeto condiciona al objeto (de conocimiento) y al mismo tiempo está condicionado por este. Agrega Schaff:

“La teoría del reflejo puede ser interpretada de dos maneras: en el espíritu del modelo mecanicista del la relación cognoscitiva, es decir considerando al conocimiento como un proceso pasivo y contemplativo, o en el espíritu del modelo objetivo-activista (tercer modelo), considerando al conocimiento como una actividad práctica.”¹²

Schaff trata de ligar al tercer modelo con la doctrina marxista y considera que es el único coherente con el sistema de la filosofía marxista en su conjunto, porque puede ser integrada con las diferentes tesis fundamentales de dicho sistema sin entrar en contradicciones y porque esa concepción puede ser construida a partir de las tesis de Marx, Engels y Lenin, específicamente las siguientes:

- El individuo como resultado del conjunto de las relaciones sociales;
- El conocimiento como una actividad práctica y concreta, y
- El conocimiento verdadero como un proceso infinito cuya tendencia es la verdad absoluta a través de la acumulación de verdades relativas.¹³

Posteriormente Schaff se enfoca hacia el problema de la objetividad y la verdad en la historia, que es el motivo principal de su obra. Hasta aquí la explicación escueta que hace Adam Schaff acerca de las teorías del proceso de conocimiento, que consideran como criterio fundamental la relación entre el objeto y sujeto de conocimiento.

Algunos autores hemos empleado esa tipología de Schaff para explicar aspectos muy concretos en diversas áreas de las ciencias sociales. Por ejemplo, Manuel Ovilla Mandujano lo explica en su Teoría Política de manera muy sucinta:

El criterio básico para establecer o determinar una epistemología es la relación cognoscitiva existente en la interacción que existe entre sujeto cognoscente y objeto de

⁹ cf Idem

¹⁰ Ibidem, p 93.

¹¹ Ibidem p. 89.

¹² Ibidem p 97.

¹³ Cf Ibidem pp 99-100

conocimiento. La naturaleza de esta relación o hacia donde apunta ésta relación determina los grandes modelos de la teoría del conocimiento.

El primero subraya que el papel activo en el proceso de conocimiento lo desempeña el sujeto cognoscente, el segundo modelo considera que el papel activo en la relación lo desempeña el objeto de conocimiento y el tercero, que llamamos dialéctico, no ecléctico establece, una interacción entre ambos.¹⁴

La aplicación que hace Manuel Ovilla de la tipología de Schaff se enfoca a la teoría política, para explicar las características de diversas teorías, específicamente señala que las teorías de Fichte, Jellinek y Kelsen corresponden al primer modelo (idealista, en el orden planteado por Ovilla), mientras que el segundo modelo corresponde al materialismo, realismo y empirismo y tercer modelo, a las teorías hegeliana y marxista.¹⁵

La precisión que trato de hacer sobre el contenido de la teoría de Schaff se debe a que quiero deslindarlo de cualquier abuso interpretativo que se haga sobre la misma, y del cual, en todo caso, el único responsable podría ser yo.

4.2 La teoría de Schaff revisitada

En lo que puede ser un abuso interpretativo de la teoría de Schaff (y por lo mismo trato de deslindarlo de cualquier responsabilidad), se pueden hacer algunas precisiones respecto de la teoría modificada del reflejo, en sus dos vertientes. La diferencia radical entre las dos vertientes es que la subjetiva considera que la experiencia cognoscitiva no puede trascender del nivel individual, que el mutuo condicionamiento se da, pero solamente en los individuos, que éstos no pueden trascender de su persona, no pueden transmitir las experiencias cognoscitivas. La segunda de las vertientes concibe al sujeto cognoscente como el conjunto de las relaciones sociales, no prescinde del componente social, por lo que debe ubicarse en tiempo, lugar y circunstancias.

Esto nos da una dimensión y un elemento adicional al proceso de conocimiento: la dimensión espacio-temporal (circunstancias de tiempo y lugar), el cual, como un elemento adicional a los cuatro elementos ya mencionados (sujeto, objeto, relación y producto) viene a hacer más complejo el proceso de conocimiento o a situarlo en un escenario específico, del cual solamente se puede prescindir en un ejercicio estrictamente abstracto, que no pretenda abordar la especificidad del proceso de conocimiento (ejercicio que resulta por supuesto un tanto estéril).

La concepción modificada del reflejo trata de conciliar dos concepciones aparentemente contradictorias. Rescata de la concepción mecanicista la posibilidad de construir un conocimiento que tenga una "relativa validez", utilizando las herramientas desarrolladas por el ser humano con el objeto de desentrañar las características de la naturaleza; sin embargo, a diferencia de la teoría mecanicista, ese conocimiento ya no se considera como "absoluto", ni procedente de una lenta acumulación de informes en torno de los fenómenos, sino que es producto de un continuo de avances y retrocesos, en los cuales las concepciones que se tuvieron por válidas en un tiempo y lugar determinados, pueden llegar a ser sustituidas por otras radicalmente opuestas.¹⁶

¹⁴ OVILLA MANDUJANO, Manuel. *Teoría política*, 3ª ed., (s. E.), México, 1993, pp 33-34.

¹⁵ Ibidem pp 34-35.

¹⁶ Al respecto se puede ligar con la teoría de los paradigmas de Kuhn, citada en el capítulo anterior.

En esta vertiente del modelo de conocimiento, las circunstancias de tiempo y lugar enmarcan la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Dichas circunstancias, que podrían representarse también como el escenario donde juegan sus papeles los actores del proceso cognoscitivo, favorece u obstaculiza dicho acercamiento e interacción, de tal forma, que en ciertas circunstancias de tiempo y lugar se hace casi imposible el acercamiento entre algunos sujetos y objetos de conocimiento.

De esta forma, la relatividad (o mejor dicho, “provisionalidad” de los conocimientos obtenidos en el proceso de investigación), se debe, a que el sujeto cognoscente se encuentra inmerso en un medio que puede llegar a determinar su percepción de los fenómenos, aunque el ideal sigue siendo tratar de mantener una “relativa objetividad” a partir del reconocimiento de las circunstancias condicionantes.

Una idea derivada de esta concepción se refiere a la interacción que se establece entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento, ambos interactúan y llegan a modificarse; la modificación que el sujeto puede provocar sobre el objeto de conocimiento es evidente. Menos clara es la influencia que puede ejercer el objeto sobre el sujeto. Para explicar esta relación es necesario clasificar a los objetos en cuatro diferentes tipos:

Cosas, es decir elementos de la naturaleza que pueden ser percibidos a través de los sentidos porque existen en tiempo y espacio;

Pensamientos, como realidades que carecen de sustancias, pero que existen en el tiempo y se perciben a través de la inteligencia, y

Gente, es decir, otros sujetos cognoscentes que en determinadas circunstancias pueden ser considerados como objetos de conocimiento.

El propio sujeto cognoscente cuando hace un ejercicio de introspección y se toma a sí mismo como un objeto de conocimiento.

En este punto se puede señalar que entre las causas de que se perciban como dos posiciones irreconciliables al idealismo y a la teoría mecanicista del reflejo, se debe a que cada una percibe de manera muy diferenciada al objeto de estudio. Esencialmente la teoría mecanicista lo percibe como una cosa, mientras que en la teoría idealista se percibe a los objetos de conocimiento como ideas. En la teoría modificada del reflejo se resuelve tal situación al considerar que los objetos de estudio son objetos corporales e ideas.

La relación del sujeto cognoscente con cosas, dentro de ciertos contextos, puede significar la modificación en aquél, ya sea que cambie su forma de concebir al mundo, o la forma de considerar su inserción en un determinado contexto. En el caso de los pensamientos, el cambio es más significativo, el contacto con otras culturas, con otras sensibilidades, por ejemplo, a través de la lectura, puede significar cambios en los sujetos de conocimiento. Finalmente, el contacto con otros seres humanos significa ir modificando o reafirmando nuestra forma de concebir al mundo.

El conocimiento siempre va más allá de una simple satisfacción intelectual, generalmente incide sobre el objeto de conocimiento y lo transforma; asimismo, el conocimiento mayor acerca de un objeto modifica la manera en que el sujeto lo considera y se acerca a él. La adopción de cualquiera de los cuatro modelos antes citados es inevitable en el proceso de investigación, la recomendación es hacerlo de manera constante, porque ello definirá nuestro papel como sujeto cognoscente.

El sujeto cognoscente -incluyendo a los científicos- no se acerca "como una hoja en blanco o como una tabla rasa" a su objeto de conocimiento, existe detrás de él toda una carga cultural que puede condicionar la manera en que interpreta al objeto, considérese por

ejemplo, los prejuicios presentes en la interpretación que hacemos acerca de las culturas que son distintas a la nuestra (occidental y cristiana).

La forma de abordar al conocimiento y la relación que establezcamos con el objeto jurídico de conocimiento, determinará los conocimientos que vayamos a obtener.

4.3 El conocimiento en “movimiento”

La mayoría de las ocasiones se analiza el proceso de conocimiento como si no fuera un verdadero “proceso”, es decir, como algo que tiene continuidad en el tiempo, se concibe, en ocasiones (al igual que el esquema simplificadísimo de la comunicación humana) como algo estático: por un lado el sujeto, y en el extremo el objeto, enlazados por la relación cognoscitiva y derivando del sujeto el producto denominado “conocimiento”.

La verdadera identificación de la teoría modificada del reflejo en su vertiente objetivo-colectiva como una teoría de corte dialéctico radica en ponerla en movimiento, considerando un estado inicial y un estado no final, sino simplemente consecuente del estado inicial, donde se pudiera percibir claramente la interacción del sujeto cognoscente con el objeto de conocimiento, de tal manera que incluso el producto (al cual hemos denominado como “conocimiento”), también sea susceptible de ser visto como cambiante, que pasa de un estado inicial a uno final (o simplemente consecuente).

Consideremos por un momento un primer acercamiento del sujeto cognoscente con un objeto de conocimiento que le resulta absolutamente desconocido. El sujeto se acerca con un conocimiento “cero” (lo representaremos como “ c_0 ”) o vacío totalmente acerca del objeto, después del primer acercamiento al objeto de estudio, cuando pasa de la indiferencia al intento por elaborar un juicio en torno del objeto y muy probablemente de que intente incluso definirlo, se podrá representar su cambio como “ c_1 ”. Lo ideal incluso, será representar al proceso de cambio en un eje diacrónico donde se pueda ubicar que ocurre en un momento que puede ser descrito como t_0 y que “ c_1 ” se puede ubicar en un segundo momento que podría notarse como t_1 . el lapso comprendido entre t_0 y t_1 describen el proceso de conocimiento efectivamente con el cambio de un estado inicial a uno final.

Y obviamente el proceso de conocimiento no termina en c_1 , sino que conforme el sujeto cognoscente se va relacionando de una manera continua con el objeto va adquiriendo un conocimiento más elaborado acerca de éste, lo cual podemos representar como c_2 , c_3 , c_4 , y así sucesivamente, conforme se relaciona y aumenta su conocimiento respecto del objeto.

Idealmente el conocimiento se va desarrollando en un continuo perfeccionamiento. Sin embargo, hay al menos dos condiciones que deben cumplirse para que se considere que efectivamente el sujeto cognoscente adquiere un conocimiento cada vez más elaborado de su objeto de conocimiento:

a) Que el sujeto cognoscente tenga conciencia de la posibilidad de ir adquiriendo un conocimiento más elaborado, más perfeccionado, y

b) Que a partir de su conciencia el sujeto cognoscente lleve a cabo un seguimiento de su propio proceso de conocimiento para ir determinando su grado de avance en el conocimiento del objeto de estudio.

Estas dos condiciones no son absolutamente necesarias para poder evaluar la obtención de un conocimiento más elaborado del objeto, sino simplemente se constituyen como premisas necesarias, dentro de la teoría modificada del reflejo en su formulación objetivo-colectiva, para poder acceder de manera más eficaz al conocimiento más elaborado. Un observador externo que pueda “medir” el grado de involucramiento del

sujeto cognoscente con el objeto de conocimiento en una situación en la cual el sujeto no es conciente de su propia posibilidad de acceder a un conocimiento más elaborado, puede constatar el hecho.

Muy probablemente una condición que se deba cumplir en este último caso es que al menos el observador del proceso de conocimiento tenga la conciencia de que verdaderamente se trata de un proceso (de una serie de hechos que se dan en un plano espacio-temporal) y que el conocimiento no se agota en un momento, es decir, en el primer acercamiento que tiene el sujeto cognoscente con su objeto.

Ciertamente bajo esta óptica la teoría del proceso de conocimiento pierde el encanto de ser analizada a partir de un esquema muy sencillo, tal y como se plantea en los modelos mecanicista e idealista, sin embargo, es muy probable que el respaldo o mejor dicho la conexión que se puede hacer con las explicaciones provenientes de otras disciplinas pueda servir para darle una fortaleza más allá de lo puramente epistemológico a la teoría antes mencionada, tal y como se intentará en el inciso último de este capítulo.

4.4 El constructivismo en el esquema del modelo de Schaff

La justificación que hace Adam Schaff de su modelo conduce a justificar una posición epistemológica “dialéctica”, en la cual el sujeto y objeto de conocimiento establecen un vínculo de carácter dialéctico (interactuante), lo cual está perfectamente justificado en el contexto de su teoría y de su esquema explicativo acerca de la historia. De manera similar, Ovilla Mandujano no duda en calificar al tercero de los modelos propuestos por Schaff como “dialéctico” (cf loc cit)

Y tal y como lo justifica también Adam Schaff, la suya es una visión “materialista”, que puede postular la correspondencia entre la verdad y la realidad (una proposición es “verdadera” si corresponde con la realidad).

Sin embargo, considero que a partir de la teoría modificada del reflejo es posible justificar (y fundamentar) también una teoría cognoscitiva de corte constructivista, que será concomitante con las diferentes formas de construir la interpretación de la realidad analizadas en el capítulo 3 (la ciencia, la religión, la ideología y el imaginario social o colectivo), aunque tendrá también diferencias significativas respecto de algunas de las consecuencias del conocimiento y de la forma en que se percibe a la realidad.

Se tratarán de contestar de entrada dos cuestionamientos fundamentales: ¿hay elementos suficientes para suponer que se puede considerar al constructivismo como una de las orientaciones derivadas de la teoría modificada del reflejo, además de sus dos vertientes? y ¿porqué sería conveniente su introducción en el esquema de Schaff? Estos cuestionamientos serán retomados al concluir el presente inciso.

Uno de los primeros problemas al que nos enfrentamos al ubicar al constructivismo como parte de las posibles derivaciones de la teoría modificada del reflejo, consiste en su definición. Al respecto se puede considerar que hay dos grandes grupos de ideas acerca del constructivismo, uno de carácter filosófico-epistémico muy amplio, en el cual entran muchas ideas como “constructivismo” y una idea menos amplia, casi restringida, que se ubicaría en un ámbito interdisciplinario entre la psicología y la epistemología (a pesar de que se debe reconocer que la elaboración más “dura” está en el ámbito de la psicología).

En el primer sentido, es decir la idea amplia del constructivismo se puede recurrir estrictamente al ámbito de la filosofía. José Ferrater Mora señala al menos tres posibles

campos de aplicación o uso del concepto de constructivismo en los distintos ámbitos del conocimiento humano, por un lado, la filosofía, la psicología y las matemáticas.

Nos interesa por supuesto resaltar el aspecto amplio-filosófico (dado que el ámbito psicológico será analizado desde otros autores). En ese caso Ferrater ubica las referencias más lejanas en Kant y toma como idea más general del constructivismo la siguiente: “se emplea para caracterizar tendencias filosóficas en las que la noción de construcción y la correlativa de constitución juega un papel importante.”¹⁷ Idea que es muy amplia para ser utilizada en el presente estudio¹⁸. Aunque cabe resaltar solamente el aspecto del uso del concepto de “construcción” como uno de los más importantes en el área correspondiente.

Por su parte para Jacobo Muñoz y Julián Velarde señalan que el constructivismo tiene como referente más conocido a las elaboraciones teóricas hechas por Jean Piaget en el ámbito de la psicología y que remite “a una serie de operaciones tendientes a componer estructuras o materiales compuestos, y previamente dotados de formas. Puede hablarse de un constructivismo psicológico (Piaget) como teoría de la evolución de las estructuras de conocimiento con sus <leyes> diferentes rigiendo en cada periodo”¹⁹.

Asimismo, Muñoz y Velarde hablan no de un sentido estrictamente epistemológico, pero sí de uno gnoseológico: “[...] nos ceñiremos al sentido gnoseológico de la voz, esto es, tratando acerca de la idea de ciencia como construcción no tanto acerca de la construcción inmanente en el organismo. En cualquiera de los dos planos la deuda que todo constructivismo ha contraído con Kant ha sido generalmente reconocida.”²⁰

Es importante resaltar que los autores antes mencionados (Ferrater, Muñoz y Velarde) opinan en un sentido contrario a lo que señalan autores como Francisco Massó, quien ubica al constructivismo como una corriente “posmoderna”²¹, específicamente de la psicología de

¹⁷ cf FERRATER MORA, op cit T. I A-D, p 671.

¹⁸ Refiriéndonos a Ferrater Mora, este autor emplea de una manera muy amplia en concepto en la propia filosofía, de tal forma que no solamente considera a Kant como uno de los autores que utiliza la noción de constructivismo “hay en Kant una orientación hacia la construcción en tanto que constitución del material de la experiencia mediante formas a priori de la sensibilidad y, sobre todo, mediante conceptos puros del entendimiento.” (cf. idem); sino que además ubica a otros autores como constructivistas, por ejemplo a Bertrand Russell a partir de la frase: “Dondequiera que sea posible hay que reemplazar las entidades inferidas por construcciones [...] Inferir entidades es tender a poblar ontológicamente el mundo. En vez de ello se procede a construcciones lógicas, las cuales no tienen ninguna realidad metafísica y pueden ser consideradas, según indica Russell, como <ficciones simbólicamente construidas>.” (cf. Idem); e incluso identifica al concepto de construcción en el pensamiento de Rudolph Carnap a partir de la <teoría de la constitución>: “Construcción equivale aquí a construcción, que a su vez se entiende como <reducción>, Carnap habla de teoría de la constitución o teoría constitucional, definición constitucional o teoría constitucional (expresiones que hoy se tiende a transformar en “construcción o teoría constructiva y sistema constructiva”) [...] se trata a la postre, de tomar un número de conceptos fundamentales y en derivar de ellos los demás conceptos (o de reducir los conceptos a un número de conceptos fundamentales).” (cf. ibidem pp 671-672). Para mayor detalle sobre la forma en que se puede hablar de “constructivismo” desde la utilización y uso de la idea de “construcción” como uno de los conceptos fundamentales para la explicación en algunos sistemas filosóficos véase la entrada de “constructivismo” en la obra de FERRATER aquí citada.

¹⁹ cf MUÑOZ y VELARDE, Compendio de Epistemología, op. cit. p 148

²⁰ Idem.

²¹ Con esto simplemente quiero expresar que surge en la época que se denomina como “posmodernidad”, aunque expresamente no se pueda significar como parte de las corrientes del postmodernismo. En este caso el “ismo” funciona como sufijo que indica la adscripción a una corriente de pensamiento, específicamente la que pretende constituir un nuevo paradigma diferente al de la “modernidad”. En el caso del constructivismo, sobre todo en su versión contemporánea, puesto que el antecedente remoto se puede ubicar en los trabajos de

la educación y que es representada entre otros por Bateson, Gergen, Watzlawick, Maturana y White. Uno de sus presupuestos básicos es que cuanto sabemos y creemos es fruto del lenguaje con que comprendemos y transmitimos nuestras percepciones y que, sobre una misma realidad, pueden darse diferentes puntos de vista, todos igualmente válidos. Al hablar, vamos creando la realidad junto con nuestros interlocutores. Así es como, sobre la base de nuestra biografía, creamos y modificamos nuestra identidad, que retocamos permanentemente en virtud del contexto, de las circunstancias de nuestra interacción y de las características y expectativas de nuestro interlocutor.²²

En un sentido similar Mario Carretero²³ señala que el constructivismo es la idea que mantiene que el individuo —en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento y en los afectivos— no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores.

Tanto Massó como Carretero formarían parte de los autores que tienen una idea más restringida del constructivismo, aplicada específica a un área psicológico-epistémica que tiene como interés primordial el estudio del proceso de conocimiento (y sobre todo el del conocimiento en el proceso enseñanza-aprendizaje).

A partir de lo citado de Massó y Carretero se pueden mencionar que la posición constructivista tiene al menos dos ideas fundamentales para efectos del presente inciso:

a) Que no hay una realidad única, sino diferentes puntos de vista, igualmente válidos, acerca de una misma realidad.

b) Considerar que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una *construcción* del ser humano, la cual se lleva a cabo con los esquemas que ya posee (con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea).

Respecto de esto último, cabe señalar que esa construcción que se realiza diariamente depende de dos aspectos: la representación inicial que se tiene acerca de la nueva información de la actividad (externa o interna), y finalmente de la información que se va desarrollando al respecto.

El punto de partida para ubicar al constructivismo dentro del esquema de Schaff serían las características del producto del proceso de conocimiento y la relación que se establece entre el sujeto y el objeto de conocimiento. La caracterización podría ser:

Constructivismo²⁴ como teoría del proceso de conocimiento: considera la existencia de cuatro elementos básicos: sujeto, objeto, proceso de conocimiento y el producto.

Respecto del sujeto, le asigna un papel fundamentalmente activo, puesto que dota al objeto de las características que se le atribuyen.

Respecto del objeto de conocimiento, hay dos versiones específicas en el constructivismo de acuerdo con la tesis de Watzlawick (cf supra):

Vygotski sí pretende esa parcial ruptura con la modernidad precedente, sobre todo, como se observará, al momento de analizar la realidad y de dar una definición acerca de la misma.

²² cf Francisco Massó “El constructivismo en psicología” en <http://www.cop.es/collegiados/M-00407/CONSTRUCTIVISMO.HTM> Colegio Oficial de Psicólogos, España.

²³ Cf Mario Carretero “Constructivismo y educación” en http://www.uls.edu.mx/~estrategias/constructivismo_educacion.doc

²⁴ Nota: La caracterización del constructivismo dentro del esquema de las teorías de Schaff es un elaboración muy personal.

a) La que reconoce que existen dos tipos de realidades: de primer orden y de segundo orden. Donde la primera estaría significada por las cosas como son y la segunda a partir de la conceptualización que lleva a cabo el ser humano.

b) La radical, que supone que toda realidad se ubica la categoría de “segundo orden”, es decir, como una “elaboración” del sujeto cognoscente.

Acerca del proceso de conocimiento, este va en la dirección del sujeto al objeto, aunque no se descarta del todo que el proceso de “construcción” del conocimiento el objeto, sobre todo a partir de su consideración como “otro” sujeto pueda modificar la perspectiva del sujeto cognoscente (que está operando como actor o agente).

Finalmente el producto tiene entre otras características: la subjetividad, el proceso de conocimiento se ha estudiado como el resultado de un proceso individual (aunque se desarrolle en contextos colectivos, como el aula); pluralidad como la existencia de una variada cantidad de discursos y de relatos acerca de un mismo objeto de estudio, discursos que de acuerdo con algunas de las posturas mencionadas por los propios constructivistas serían igualmente válidas, lo cual nos conduciría de hecho también al relativismo.

Expuesto así el constructivismo queda ubicado entre el idealismo y la teoría modificada del reflejo, en su vertiente subjetivista. Uno de los elementos más notables sería específicamente la concepción que tienen sobre la verdad.

Los postulados del constructivismo van más allá de las preocupaciones de Schaff en torno del conocimiento, porque en las teorías descritas por Schaff la realidad es algo que se da como un supuesto. Por ejemplo, en la teoría mecanicista del reflejo, la realidad corresponde al objeto de conocimiento. Podríamos suponer entonces que la realidad está constituida por el conjunto de objetos de conocimiento que son individualizados a partir de que el sujeto cognoscente se percata o se fija en ellos y entonces, gracias a los órganos sensoriales el sujeto va captando las características de los diferentes objetos que conforman la realidad y se ven reflejados en la mente del sujeto.

En tal sentido no habrá una diferencia muy significativa entre lo que el sujeto de conocimiento refleja en su mente y la realidad misma, quizá la única diferencia sea de carácter cualitativa, toda vez que hay más objetos constituyen la realidad que los elementos percibidos por la mente del observador o sujeto cognoscente, con la idea optimista de que potencialmente el sujeto puede llegar a conocer <de manera objetiva> todo cuanto le rodea.

Respecto de la teoría idealista, en ella no hay realidad como una existencia independiente y ajena a la voluntad del observador-sujeto cognoscente, sino que parafraseando a Hegel “todo lo pensado <ideal> es real y todo lo real es lo pensado”.

La realidad no tiene entonces cualidades intrínsecas al propio objeto, sino que están ligadas al proceso de pensamiento del sujeto cognoscente.

En el caso de la teoría modificada del reflejo, se deben hacer necesariamente dos distinciones, dependiendo de la vertiente concreta de que se trate:

En la vertiente de carácter subjetivista, la realidad se puede percibir como el resultado de la interacción entre el sujeto y el objeto en el nivel individual. Esto implica una cercanía a la teoría idealista: la realidad prácticamente es el resultado de la interacción entre el objeto y el sujeto.

Por otra parte, en la vertiente colectiva, la realidad se puede percibir como algo objetivo, lo cual es susceptible de acercamientos sucesivos por parte del sujeto cognoscente hasta que llegue al conocimiento de las cosas. En cada interacción entre sujeto y objeto se

puede dar un acercamiento más próximo a la Verdad como la descripción auténtica de la realidad (es decir como un enunciado que corresponde con la realidad).

La idea de la atribución de la realidad como algo externo al sujeto cognoscente y a lo cual puede acceder a través del método de conocimiento “adecuado” se puede comprender en el contexto de la formulación de Schaff (concordante con su origen marxista), puesto que considera que el materialismo dialéctico es el método <adecuado> para llevar a cabo el acercamiento del sujeto al objeto, el cual implique no solamente la comprensión de las características del segundo por parte del primero, sino además la posibilidad de operar sobre él y transformarlo.

Después de este ejercicio de ubicación del constructivismo vale la pena responder a las dos preguntas planteadas al principio del presente inciso: ¿hay elementos suficientes para suponer que se puede considerar al constructivismo como una de las orientaciones derivadas de la teoría modificada del reflejo, además de sus dos vertientes? y ¿porqué sería conveniente su inclusión en el esquema de Schaff?

A la primera pregunta se puede contestar afirmativamente, hay elementos para ubicar al constructivismo dentro la clasificación planteada por Schaff acerca de las teorías del proceso de conocimiento. Esta percepción de que hay elementos suficientes se deriva de lo expuesto en la propia teoría de Schaff acerca de la forma en que el sujeto conoce y de los elementos proporcionados desde el constructivismo acerca de cómo conoce el sujeto.

Respecto de la segunda pregunta ¿porqué sería conveniente su introducción en el esquema de Schaff?, el debate es un poco mayor, en términos estrictos desde el ángulo de la propia teoría schaffiana muy probablemente se podría argumentar que resulta ocioso incluir al constructivismo como una teoría adicional a la mecanicista del reflejo, a la idealista y a la modificada del reflejo, puesto que no es mucho lo que aporta, se encuentra a medio camino entre el idealismo la vertiente individualista de la teoría modificada; desde un ángulo muy ortodoxo, casi dogmático, se podría descalificar la inclusión del constructivismo porque se puede caracterizar como una más de las teorías del “idealismo”; sin embargo, dada la relevancia que tiene en el ámbito educativo (especialmente en el de la psicología educativa) y dado que incluso hay una formulación teórica de un “constructivismo jurídico” resulta interesante hacer la ubicación.

Una alternativa que considera sería viable consiste en elaborar una categoría adicional dentro de las vertientes que tiene la teoría modificada del reflejo:

4.5 Vertiente dialéctico-constructivista de la teoría modificada del reflejo.

Esta vertiente tiene asume algunos de los presupuestos del constructivismo sin abandonar la línea de pensamiento de la dialéctica, específicamente de la interacción entre el sujeto, el objeto y el escenario de tiempo y espacio (una de las aportaciones más significativas en mi consideración de la vertiente colectiva de la teoría modificada). El punto de partida para tratar de perfilar esta vertiente consiste en el concepto de “realidad”, el cual sería el punto más significativo de la diferencia entre la vertiente colectiva y la vertiente dialéctico-constructivista que se propone, dicha idea, que fue perfilada en este inciso será abordada en el siguiente inciso.

4.5.1 La realidad en el constructivismo

Regresando al tema de la realidad tal y como se había mencionado anteriormente Watzlawick distingue implícitamente la existencia de dos tipos de realidades:

- a) Realidades de primer orden, y
- b) Realidades de segundo orden.

Las realidades de primer orden son aquellas que corresponden a las propiedades o características físicas de los objetos, mientras que las realidades de segundo orden son las que derivan de atribuciones hechas por el ser humano. Watzlawick²⁵ menciona como ejemplo del primer tipo de realidades, las que corresponden a las características físicas del oro (peso, densidad, dureza, brillo, maleabilidad, etc.), sobre las cuales, cualquier discusión entre dos personas podría fácilmente resolverse por la ciencia. Sin embargo, en lo que toca al valor dado al oro, esto se encuentra determinado por la interpretación humana y por una serie de circunstancias humanas²⁶ ajenas a sus cualidades físicas.

Suponiendo que la distinción es válida, que podemos hacer enunciados que hablen acerca de realidades de primer orden y si corresponden con ella, supondremos válidamente que son verdaderos y sobre ellos puede recaer una comprobación de carácter empírica; sin embargo, los enunciados que se hacen sobre “realidades” de segundo orden que son atribuciones hechas por el ser humano, solamente son argumentables pero no comprobadas de manera empírica.

Una interpretación más radical derivaría de suponer que la realidad no existe como una entidad externa ajena al ser humano, y ello no significa asumir una posición idealista, sino simplemente distinguir entre la realidad (como una construcción mental del ser humano) y lo externo ajeno al ser humano (como especie y como sujeto individual), cuyas cualidades no son objetivas, sino que son construidas desde el propio ser humano y que constituyen lo que se denomina comúnmente como “realidad”.

Esto implica que toda realidad (en la terminología planteada por Watzlawick) sería de segundo orden. Precizando la terminología: todos los enunciados realizados por el ser humano corresponden a lo que se califica como realidad de segundo orden. La realidad de primer orden, simplemente es un enunciado respecto del cual hay un consenso acerca de su correspondencia con lo que es calificado como “real”.

Se tienen dos enunciados:

- a) El oro es un metal brillante, maleable y muy denso.
- b) El valor del oro en el mercado rebasa los \$450 dólares por onza.

De acuerdo con la descripción citada de Watzlawick, el primer enunciado se refiere a realidades de primer orden, mientras que el segundo lo es de segundo orden.

Desde una posición constructivista radical ambos enunciados serían de segundo orden, puesto que ambos proceden de sendas atribuciones hechas por el ser humano. En el caso más discutible, los conceptos de metal, dureza y densidad son categorías elaboradas por el ser humano y que se atribuyen de una manera convencional (y cultural) a los objetos externos al ser humano y que son susceptibles de ser percibidos a través de los sentidos.

²⁵ cf WATZLAWICK, Paul *La coleta del baron de Münchhausen*, trad. José A. De Prado Díez y Xosé M. García Álvarez, Herder, Barcelona, 1992, p 126. El autor no es muy prolijo en la definición y distinción posterior de ambos tipos de realidades, aunque reconoce que “queremos dejar de lado de que incluso este aspecto de la realidad es el resultado de una construcción fantásticamente compleja en el ámbito neurofisiológico y, además que, presupone un único e idéntico universo lingüístico y semántico”.

²⁶ Específicamente Watzlawick menciona dos posibles circunstancias: la ley de la oferta y la demanda o las últimas declaraciones del Ayatollah Jomeini.

4.5.2 Elementos para caracterizar una vertiente dialéctica-constructivista de la teoría modificada del reflejo.

Definición: es una vertiente de las teorías del proceso de conocimiento que establece que el conocimiento es el resultado de la interacción entre el sujeto, el objeto y el contexto o escenario espacio-temporal en el cual se desenvuelve dicho procedimiento, haciendo especial énfasis en los procesos de construcción cognoscitiva que lleva a cabo el sujeto.

Papel del sujeto de conocimiento: de manera “natural” es activo, puesto que así puede ser descrito incluso por los descubrimientos más recientes de la ciencia en los cuales el papel del cerebro no se reduce al simple reflejo de la realidad, sino que construye activamente la información proporcionada desde los sentidos.

De manera adicional, el papel activo del sujeto cognoscente queda de manifiesto cuando descubre su capacidad para poder construir la realidad, es decir, no solamente “reproducir” las narraciones que sobre el mundo exterior se han hecho, sino que es capaz de desmontarlas <destruirlas>, reconstruirlas en el orden en el cual le fueron expuestas y finalmente de deconstruirlas, es decir de elaborar algo nuevo con los elementos previamente desmontados de algo que tenía previamente un orden.

Cuando el sujeto cognoscente tiene la conciencia de esa capacidad le da un mayor sentido a su papel activo. A partir de la toma de conciencia podríamos suponer la existencia de un sujeto activo “plus”.

Respecto de la relación del proceso de conocimiento, en una descripción muy simplista del constructivismo se puede considerar que va solamente en un sentido, del sujeto al objeto de conocimiento; sin embargo, algunos constructivistas reconocen la importancia que tiene el contexto en el cual se desenvuelve el sujeto cognoscente, de tal manera que ese contexto se convierte de hecho en un elemento más con el cual se interacciona. En este punto podemos considerar que coincide con lo expuesto (al menos con lo “revisitado” de la versión modificada de la teoría del reflejo de Schaff).

En esta versión del constructivismo como parte del modelo modificado del reflejo, se puede considerar que de hecho hay una interacción entre los diversos elementos del proceso, específicamente el objeto, el sujeto y el entorno espacio-temporal, esto le da la dimensión “dialéctica al proceso de conocimiento en esta versión”, aunque “lo dialéctico” vaya un poco más allá, es decir, sea más complejo que la “simple interacción” entre los elementos. Asimismo, hay que aclarar que incluso el sujeto y objeto interaccionan de modo diverso tomando en cuenta las siguientes circunstancias:

- a) El nivel de conciencia que tenga el sujeto cognoscente acerca de su posibilidad de actuar activamente;
- b) La naturaleza del objeto de conocimiento, ya sea cosa (res), idea, persona o el sujeto mismo.

En el primer aspecto, estamos retomando la reelaboración que hicimos sobre la versión modificada del proceso de conocimiento, considerándola no congelada en el tiempo, sino como parte de un *continuum* que se da en el espacio temporal. Hecho a partir del cual se puede “encajar” en el modelo la presencia o incluso emergencia de la conciencia acerca de las capacidades de conocimiento.

Si se ubican los dos planos de la realidad, el diacrónico y el sincrónico en el proceso de conocimiento es posible entonces puntualizar los cambios que hay en el conocimiento como producto, el cual, tal y como se mencionó en el inciso anterior no se agota con el

primer instante en el cual se ponen en contacto el sujeto y el objeto de conocimiento, sino que es igualmente un continuo que se puede prologar de manera indefinida en el tiempo.

Por otra, respecto de la naturaleza del objeto de conocimiento, en esto coincide también en la versión revisitada propuesta del el modelo modificado del reflejo en su vertiente colectiva: habrá objetos cognoscibles sobre los cuales será más fácil percibir el nivel de interacción que desarrolla con ellos el sujeto cognoscente, por ejemplo, sobre las cosas es difícil establecer la interacción, pero con otras personas ubicadas como objetos de conocimiento, el proceso de interacción resulta más claro, lo mismo sucede en el nivel de interacción simbólica que se da entre el sujeto y las ideas.

Finalmente, respecto de las características que se mencionan acerca del producto, denominado “conocimiento”, este será:

(Es) el resultado de un proceso de construcción en un mayor o menor nivel. De entrada el conocimiento es el resultado de un conocimiento previo, es difícil que el sujeto cognoscente se acerca a un objeto de conocimiento con una total ausencia de referentes, aunque sean erróneos, pero existen los referentes.

En ocasiones es perfectamente distinguible cuando un conocimiento constituye el resultado de un proceso de elaboración (construcción); por ejemplo, cuando se considera como el resultado obtenido de la intervención de dos conocimientos previos (lo cual constituye la esencia del razonamiento tal y como ha sido descrito en la lógica). Sin embargo, en otras ocasiones el conocimiento del sujeto cognoscente puede solamente el resultado de un proceso en apariencia más simple, como la simple “identificación” de un elemento que parecía al principio como “novedoso”, pero que después de un análisis más detallado se puede identificar como perteneciente a una determinada clase de objetos ya conocidos o que constituye una variante de una especie ya conocida.

Al ser el resultado de una interacción, se puede percibir también como el resultado de una vinculación directa entre el sujeto y el objeto. Muñoz y Velarde consideran al constructivismo como una corriente especialmente dialéctica

Es mutable, quisiéramos creer que es perfectible, sin embargo, con mucha liberalidad esa atribución solamente se puede hacer del conocimiento científico o del conocimiento derivado de la aplicación de la racionalidad epistémica o científica.

Es conciente en mayor o menor proporción, de manera “natural” es conciente, porque forma parte del carácter racional del ser humano, pero en la medida en que el sujeto conoce su propia capacidad, limitación y habilidades de conocimiento se vuelve más conciente de sus limitaciones y de sus propias virtudes como sujeto de conocimiento.

Colectiva. Entendiendo que el proceso de conocimiento siempre tiene un referente de carácter social, incluso aquel conocimiento y elaboración cognitiva que se da en contra de las normas o de la información considerada como contraria a la versión socialmente aceptada, se da en el contexto de una sociedad que le sirve de referente.

Provisional. Aún en el caso del conocimiento científico, el conocimiento se va elaborando y a pesar de los referentes empíricos se tiene la conciencia de que puede surgir una “mejor explicación”, lo cual implicaría el abandono de explicaciones anteriores.

Es la expresión de un grupo social. Característica que reconoce que el conocimiento se genera de acuerdo con determinados esquemas mentales que son compartidos en los grupos sociales. con ello se evita caer en la calificación relativamente fácil de establecer la separación tajante entre la objetividad y la subjetividad. Esquema que es fácil de aplicar en determinados ámbitos, por ejemplo en el análisis literario donde se puede establecer

claramente la diferencia entre un lenguaje objetivo, como aquel que simplemente enuncia las características de un objeto, y la subjetividad, como el discurso en el cual se pretende ocasionar un efecto emotivo en el destinatario y a partir de ello se elaboran enunciados con juicios que califican las características de los objetos de conocimiento.

Sin embargo, esta distinción tan clara en literatura puede no serlo en el caso de las ciencias naturales o de las ciencias sociales; finalmente el trabajo cognitivo es una realización humana y no se puede escindir totalmente la intervención de dos tipos de elementos: racionales y emotivos.

No queremos calificar como totalmente subjetivo o totalmente objetivo al conocimiento, ni siquiera establecerlos como ideales, porque muy probablemente no podrán ser cumplidos, de tal forma que simplemente se indica que es la expresión de los grupos sociales y de la interacción con los conglomerados sociales, de tal manera que los matices situados entre la objetividad y la subjetividad estarán dados por esa interacción entre el sujeto de conocimiento y los grupos concretos.

Finalmente se puede señalar que el conocimiento en esta vertiente “constructivo-dialéctica de la teoría modificada del reflejo es:

La expresión del desarrollo personal del sujeto cognoscente. Si bien es cierto que la referencia respecto del grupo social o de los grupos sociales a los cuales se pertenece es muy importante no es determinante (o mejor dicho “predestinante”) en la expresión del proceso de conocimiento en el nivel individual. Cada sujeto procesa de manera muy especial su relación con el contexto social y con su época, de tal manera que hay matices muy importantes en el conocimiento individual, el cual tiene al menos tres posibilidades respecto del conocimiento social dominante:

- a) Concordar de manera absoluta con él;
- b) Discordar de manera absoluta con el conocimiento dominante, y
- c) Concordar/discordar de manera parcial con el conocimiento dominante.

En el primer caso, el sujeto de conocimiento simplemente va a “reproducir” el conocimiento socialmente aceptado como válido, se empeña por asimilarlo y no lo discute.

En el segundo caso, el sujeto de conocimiento no acepta en absoluto lo que la sociedad le plantea como conocimiento, se muestra como escéptico absoluto respecto de lo que se considera como conocimiento verdadero en la sociedad.

A estos dos extremos radicales respecto de la relación que hay entre el conocimiento social (socialmente creado y socializado en el contexto de las sociedades), hay que añadir lo que puede considerarse como más apegado a la realidad: los matices respecto de la aceptación del conocimiento socialmente producido. Resulta muy poco probable que los miembros de las sociedades contemporáneas, que están inmersos dentro de un contexto y un proceso de globalización adopten cualquiera de los dos extremos antes descritos, aunque hay que reconocer que en el pasado lo más probable es que se haya dado con mayor frecuencia un proceso de asimilación del conocimiento socialmente prevaleciente en un tiempo y lugar determinados, esto en atención a los procesos de socialización y de control social que han sido descritos por la sociología.

Lo más probable entonces es que los individuos que pertenecen a una sociedad se sitúen en una escala de grises respecto de los dos extremos antes descritos, es decir, reconocen como conocimiento válido parte del conocimiento generado en la sociedad y a otra parte de ese mismo conocimiento no le conceden mayor veracidad. Los motivos por los cuales la historia personal de un sujeto cognoscente lo conduce a darle crédito a los

conocimientos vigentes en la sociedad o no lo hace son muy complejas, cabe solamente resaltar entonces que la sociedad condiciona en cierta medida el pensamiento de los individuos que forman parte de ella, para ello hay una serie de mecanismos especialmente ideados, por ejemplo, el propio proceso de socialización y de culturización, los procesos de asimilación y en su caso, el control social formal e informal.

En el caso extremo, el individuo tampoco elabora su pensamiento y su conocimiento fuera de la sociedad, siempre la utiliza como referente, aunque se oponga a ella (en cuyo caso la oposición siempre se concibe como una lucha contra “algo” (una serie de directivas o reglas) previamente establecidas, no hay una oposición lisa y llana contra todo.

Cuadro comparativo final de las teorías del proceso de conocimiento

Teorías	Perspectiva del sujeto	Perspectiva sobre el objeto	Tipo de relación	Características del conocimiento
Idealista	Activo: Construye la realidad	Pasivo, es producto del sujeto	Unidireccional, va de sujeto a objeto	Subjetivo Validez particular
Mecanicista	Pasivo: refleja la realidad	<activo> constituye la materia prima del proceso de conocimiento	Unidireccional, va del objeto al sujeto	Objetivo y Universal
Modificada del reflejo subjetiva	Activo:	Interactuante	Interacción sujeto-objeto	Subjetivo personalísimo
Modificada del reflejo objetiva	Activo:	Interactuante	Interacción sujeto-objeto	Objetivo Colectivo <complejo>
Modificada del reflejo “reformulada”	Activo	Interactuante	Interacción sujeto-objeto y medio o (espacio-tiempo)	Provisional Colectivo Comprobado-consensado <complejo>
Modificada Dialéctico-Constructivista	Activo	Interactuante	Interacción sujeto-objeto y medio o (espacio-tiempo)	Provisional Colectivo Comprobado-consensado <complejo> Es resultado de un proceso de construcción Mutable conciente en mayor o menor proporción, Es expresión de un grupo social.

4.5.3 Constructivismo y pluralidad democrática

Concluimos la reflexión sobre la versión constructivo-dialéctica de la teoría modificada del reflejo con una breve alusión al contexto en el cual se desarrolla (o se está desarrollando): el actual momento sociopolítico.

Retomo el discurso con el pensamiento de Massó, autor citado anteriormente y quien menciona que el constructivismo es una corriente de pensamiento “posmoderna”, al respecto, mencionamos que hay opiniones divergentes, por ejemplo, para Ricardo López Pérez²⁷ el constructivismo es una posición que tiene sus antecedentes más remotos en el pensamiento de Protágoras de Abdera, para quien “el hombre es la medida de todas las cosas, de las que existen, como existentes y de las que no existen, como inexistentes”.

Explica López Pérez que desde una mirada contemporánea es posible afirmar que Protágoras fue el primer constructivista. En un mundo cuya tradición intelectual se encamina hacia una concepción que da por hecho la existencia de esencias permanentes, irrumpe con una propuesta en la cual el hombre es el único responsable de sus criaturas. Con una mirada que anticipa la ilustración, abandona toda autoridad externa, oráculos, mitos y leyendas heroicas, para imponer los derechos del pensamiento y expresa que nada de lo que sostiene surge por influencia divina.²⁸

Y ligando el pensamiento de Protágoras con el de Paul Watzlawick menciona que este autor pone a la vista las implicaciones éticas del constructivismo y que no hay idea más despótica que “el delirio de una realidad real”, alaba al mismo tiempo, como “madurez intelectual” la capacidad de vivir con verdades relativas, con preguntas sin respuesta, la asimilación de paradojas y la tolerancia frente a los demás. La incapacidad de asimilar este relativismo conduce, según Watzlawick, a fuertes conflictos cuya expresión más radical son los campos de exterminio.²⁹

De Protágoras a Watzlawick, a lo largo de los siglos, hay un hilo de continuidad. El constructivismo no es sólo una epistemología de lo técnico, también lo es de lo práctico. Tal vez no sea trivial insistir en que la concepción del **hombre medida** surgió precisamente en momentos en que la democracia griega se encontraba fuerte y saludable. Esto es, que estaba libre del dogmatismo que constituyó una de las notas características del pensamiento antiguo en la mayoría de los pueblos.

En ese contexto y a partir de esa comparación hecha por López Pérez, es necesario recalcar que nos encontramos en una situación parecida: la tendencia en el mundo contemporáneo consiste en tratar de consolidar los regímenes democráticos, abandonando el autoritarismo de diferentes signos: a mediados del siglo pasado, el autoritarismo de tendencia derechista que fue el responsable de una de las guerras más costosa en vidas humanas; a finales del siglo, el autoritarismo de tendencia izquierdista, que bajo el pretexto de la redención del proletariado sumió a una buena proporción de la población mundial en la pobreza y el racionamiento.

El único camino posible, como organización política a principios de siglo parecía ser el modelo de la democracia burguesa al estilo de las sociedades occidentales desarrolladas. Entonces, en concordancia epistemológica, parecería que un modelo que reconozca, como el constructivismo, la pluralidad de las interpretaciones en torno de la realidad y que

²⁷ Cf Ricardo López Pérez “Constructivismo Radical de Protágoras a Watzlawick”, Revista Excerpta, núm. 7, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile en <http://rehue.csociales.uchile.cl/rehuehome/facultad/publicaciones/Excerpta/excerpta7/construc.htm>

²⁸ Idem.

²⁹ Idem.

posibilite el diálogo entre las diversas explicaciones podría florecer en tal ámbito, tal y como lo hizo en la Grecia clásica.

Sin embargo, en la época actual se ciernen dos peligros sobre el incipiente proceso de democratización que podría haberse considerado a principios del milenio como una constante: el propio proceso de rigidización de las democracias burguesas de los países desarrollados, especialmente en los Estados Unidos y en algunos países europeos (como Francia y Alemania) cuyos regímenes democráticos tienen visos de un autoritarismo muy peculiar, basado parcialmente en las doctrinas de “seguridad nacional” que sirvieron de sustento a la lucha anticomunista de los años setenta y ochenta en América Latina y que tuvieron como consecuencia una profunda deslegitimación política y un alto índice de violación a los derechos humanos.

El otro peligro que tienen las democracias consiste en el terreno que va ganado el fundamentalismo ideológico-religioso, principalmente en los países musulmanes, que no caracterizan por el respeto a la pluralidad ideológica o del pensamiento, y donde el debate en torno de ciertos aspectos medulares del conocimiento humano no podría generarse.

En este contexto es que debería desarrollarse el proceso de conocimiento y la reflexión acerca del propio proceso de conocimiento, en nuestro caso especialmente desde un enfoque relativamente nuevo (no se pueden dejar de admitir las deudas teóricas con las diversas disciplinas y sus respectivas teorías que conforman lo que he denominado la perspectiva constructivo-dialéctica del modelo modificado del proceso de conocimiento.

La hipótesis en el sentido anterior se puede formular así:

La perspectiva constructivo-dialéctica del modelo modificado del proceso de conocimiento (PCDTMR) favorece la pluralidad del conocimiento.

La pluralidad es la base de la democracia

Por lo tanto, la perspectiva CDTMR favorece a la democracia.

4.6 Los modelos educativos

4.6.1 Preámbulo: hacia una idea de “modelo educativo”

El objetivo de este inciso consiste en analizar diferentes “modelos educativos” a la luz de la racionalidad y como procesos de conocimiento. En primer lugar, en el aspecto de la racionalidad se analizará a la luz del concepto operativo que fue formulado desde el primer capítulo, dado que la mayoría de los modelos se pueden analizar desde su propia “racionalidad” (o mejor dicho, desde su propia “lógica”, a partir de la cual operan, y desde la cual se pueden criticar al resto de los modelos).

Una de las primeras dificultades que se encuentran consiste en tratar de definir qué se entiende por “modelo educativo”, de hecho el concepto se encuentra ausente en el diccionario de Ander-Egg, e incluso Gerardo Hernández Rojas habla expresamente de “Paradigmas en psicología de la educación”, los cuales pueden aludir o desembocar en sendos “modelos” respecto del ejercicio docente o del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no necesariamente puede corresponder a la idea de “modelo educativo”.

Por otra parte autores como Moacir Gadotti prefiere hablar simplemente de “ideas pedagógicas” y de corrientes de pensamiento pedagógico en un sentido muy amplio, sin llegar a definir qué se entiende en concreto por “pensamiento pedagógico”³⁰. Al inicio de

³⁰ El razonamiento, por supuesto imputado a Gadotti, quizá de manera muy injusta, sería del orden siguiente: “¿para qué definir al “pensamiento pedagógico” si es un concepto que se explica por sí mismo?”

su obra Gadotti señala que su objetivo es “ordenar y sistematizar la historia de las ideas pedagógicas, desde la Antigüedad hasta nuestros días, y mostrar las perspectivas para el futuro [...] el propósito de este libro es ordenar y sistematizar las principales tesis, las principales teorías y los principales puntos de vista sobre el fenómeno educativo y sobre la escuela.”³¹

Por su parte Jesús Palacios clasifica al pensamiento pedagógico desde las “perspectivas críticas” en dos grandes grupos, la escuela tradicional y en el extremo opuesto diversas perspectivas que critican a la escuela tradicionales, dentro de las cuales menciona a las siguientes perspectivas y escuelas:

- La tradición “renovadora” conformada principalmente por autores como Rousseau, Ferrière, Jean Piaget, Freinet y Wallon;
- La crítica antiautoritaria, conformada por Ferrer Guardia, A. S. Nelly, Carl R. Rogers, M. Lobrot, F. Oury y A. Vásquez.
- La perspectiva sociopolítica del marxismo, con Marx y Engles como la base y específicamente con los siguientes pensadores: Makarenko y Bloksij; Antonio Gramsci, Pierre Bourdieu; Jacques S. Passeron, Ch. Baudelot, Louis Althusser, B. Suchodolski entre otros, incluyendo a los latinoamericanos Paulo Freire e Ivan Illich.³²

Si bien Jesús Palacios enfatiza como pocos autores la importancia del pensamiento pedagógico crítico o “disidente” y deja de lado a las más tradicionales (como el conductismo).

Jaume Sarramona nos da la idea de “modelo pedagógico” como las diversas formas de llevar a cabo la acción educativa, y más específicamente como la normativa básica que rige una determinada manera de concebir la educación y basadas en una teoría del aprendizaje.³³ Entre los modelos mencionados por Sarramona se encuentran los siguientes: Modelo asociacionista, modelo de la imitación, modelo cognitivista y modelo constructivista.

Igualmente, en su simplicidad, Sarramona no llega a mostrar la aparente gran diversidad que hay en la teoría y en la práctica pedagógica respecto de los “modelos educativos”, su énfasis está centrado en los modelos más recientes, orientados específicamente al aspecto de la enseñanza.

Descartados al menos tres de las posibles clasificaciones de los modelos educativos o pedagógicos elaborados por igual número de especialistas en educación, nos centraremos básicamente en dos autores: Jorge Witker y Hernández Rojas, con la aclaración de que ninguno de los dos modelos nos satisfacen al cien por ciento y que en el caso especial de Jorge Witker, es el único que está orientado a la enseñanza del derecho.

4.6.2 Clasificación de Jorge Witker

Jorge Witker menciona tres modelos educativos, cada uno de los cuales tiene diferentes rasgos distintivos y asigna al alumno y al profesor diferentes roles en el proceso educativo:

Modelo tradicional

³¹ GADOTTI, Moacir. Historia de las ideas pedagógicas, (trad. Noemí Alfaro), Siglo XXI, México, 2000, p 5

³² Cf PALACIOS, Jesús. *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, 4ª ed., Fontamara, México, 1999.

³³ Ambas ideas se pueden encontrar en SARRAMONA, Jaume. *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*, Ariel educación, Barcelona, 2000, p 199

Modelo de docencia tecnocrática

Modelo de docencia crítica

Expresamente no define al concepto de “modelo educativo”, da por sentado como muchos autores que el concepto se sobrentiende y se dedica a describirlos. Más que “modelo educativo” al hacer énfasis sobre el papel del docente debería considerarse como “modelos de docencia” y operativamente se pueden definir como: “el conjunto de métodos y técnicas de enseñanza que descritos a partir de la asignación institucional de diferentes roles al docente y a los alumnos, dan como resultado características muy específicas a la relación entre los elementos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

a) Modelo Tradicional.

Tiene antecedentes medievales y se basa en una técnica de enseñanza autoritaria, donde el profesor es considerado el dueño del conocimiento y da a los alumnos un papel pasivo y receptivo, sus rasgos distintivos son:

- Verticalismo, al favorecer relaciones jerárquicas en el salón de clases, de subordinación, competitivas, etc. Un superior (maestro) y un subordinado.
- Autoritarismo, al dar la voz a sólo uno de los actores: el docente.
- Verbalismo, al desarrollar las clases preferentemente a través de exposiciones magistrales que sustituyen a la realidad y a las fuentes de conocimiento mismo.
- Intelectualismo, al dar más importancia al desarrollo cognoscitivo del alumno (repetición memorística) dejando de lado las áreas afectivas y los valores, separando el aula de toda relación con la realidad social circundante.³⁴

Respecto de la escuela tradicional o modelo tradicional de docencia se abundará en el siguiente inciso.

Respecto de la racionalidad o logicidad de la docencia tradicional, de acuerdo con la breve descripción de Witker, se puede ...

b) Modelo tecnocrático

La docencia tecnocrática surge, de acuerdo con Witker en Estados Unidos, y concibe la labor del docente como una actividad “neutral”, que es susceptible de ser sometida a procesos de medición. Los papeles de los docentes y de los alumnos siguen siendo muy bien definidos por el propio modelo y no hay posibilidad de romper los esquemas planteados de antemano.

Manifiesta el propio Witker, que la mayoría de las escuelas de derecho siguen este modelo educativo, incluyendo por supuesto la Facultad de Derecho de la UNAM, aunque en su plan de estudios se pretende hacer una combinación de los dos siguientes modelos.

Podríamos decir que en lo más íntimo de la convicción de muchos de los maestros de la Facultad habita una figura autoritaria, y no es por mala fe, sino por falta de preparación o formación en otros esquemas y por falta de condiciones propicias para el cambio.

En la docencia tecnocrática la tarea docente se concibe como una actividad “neutral” por medio de que se “adiestra” a los estudiantes a base de estímulos premio-castigo, su base es la psicología conductista y se descontextualizan los contenidos de las disciplinas científicas.

Agrega Witker:

³⁴ WITKER, Jorge “Docencia crítica y formación jurídica”, en *Revista de la Facultad de Derecho de México*, núms. 199-200, enero-abril de 1995, Facultad de Derecho, UNAM, México, p 266.

“Las actividades de aprendizaje buscan reforzar las conductas programadas, propiciando y controlando estímulos ayudados por sofisticados medios tecnológicos que despiertan en los alumnos un interés y motivaciones evidentes. En cuanto a la evaluación del aprendizaje se orienta a la verificación de los objetivos planteados en las metas, busca evidencias exactas y directamente relacionadas con las conductas formuladas en ellos.”³⁵

La enseñanza del derecho suele ser una combinación de modelos, en particular cuando discursivamente se ha desacreditado el modelo “tradicional”. En el caso del estudio del derecho, la enseñanza formal del mismo en nuestro país, y de acuerdo con el esquema de Witker, podríamos señalar que se encuentra a medio camino entre el modelo tradicional y el modelo tecnocrático. Respecto del primero porque se establecen relaciones verticales entre el profesor y los alumnos, y donde el monopolio de la sabiduría y de la voz lo tiene el profesor. Pero es también tecnocrática, porque institucionalmente se pretende establecer un mecanismo “objetivo” de evaluación, tanto de los alumnos como de los profesores.

c) Modelo de docencia crítica

El tercer modelo es el de docencia crítica, que concibe a la educación como la disciplina que aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje para analizar y desentrañar los aspectos contextuales que inciden sobre él. Se asignan diferentes papeles a los profesores y alumnos y establece entre ellos relaciones menos verticales y más horizontales. Trata de humanizar las relaciones docentes con base en premisas de respeto, solidaridad, cooperación e igualdad.³⁶

La clasificación de Jorge Witker es interesante; sin embargo, es limitativo, puesto que dentro del modelo “tecnocrático” pueden suponerse varios de los modelos considerados en otras clasificaciones, por ejemplo, el conductista, el cognitivo y el constructivista, o en un sentido estricto, se excluyen a los dos últimos y se considera que el tecnocrático solamente abarca al conductista, lo cual es muy restrictivo.

Asimismo, dentro del modelo de la docencia crítica, pueden incluirse variantes que tienen un fundamento común, pero que no son lo mismo, por ejemplo, entre Makarenko, Althusser, Gramsci y Bourdieu hay mucha diferencia, respecto de la percepción que guardan acerca de la educación, aunque la mayoría de ellos parten de una visión instrumentalista de la misma.

En el contexto de la argumentación de Witker funciona perfectamente la clasificación en tres modelos, sin embargo, analizar el currículum oculto solamente desde la perspectiva de esos tres modelos resultaría sencillo o relativamente sencillo, pero se pueden dejar de lado opciones analíticas importantes.

4.6.3 Clasificación de Gerardo Hernández Rojas

La clasificación de Hernández Rojas será la base para revisar los modelos educativos y más específicamente la racionalidad de los modelos educativos. La de Hernández Rojas como ya lo mencionamos es tan sólo una de las clasificaciones posibles, se elige en virtud de que se considera que es una de las más completas, que considera un mayor número de opciones y de métodos educativos.

³⁵ Ibidem p 267

³⁶ ibidem p 268 y ss

Hernández Rojas basa su estudio en lo que denomina “paradigmas de la psicología educativa”, concepto que no compartimos a pesar de que comprendemos la utilidad que puede reportar operativamente hablando.

Se considerará en este trabajo como punto de referencia inicial a la denominada “escuela tradicional”, sospechando de entrada que es una categoría estructurada de manera arbitraria, a la cual se asignan en ocasiones los contenidos más dispares, y que en realidad tiene que ver con dos ideas: a) de cómo se enseñaba “antes” y b) la idea de ruptura respecto de ese pasado, suponiendo la existencia de un nuevo discurso, a partir del cual la situación va a cambiar.

Antes de enunciar y explicar los paradigmas educativos según Hernández, hay que considerar el contenido que abarcan (y que en cierto modo fue el motivo para elegir la clasificación aunque no se esté de acuerdo con el concepto inicial).

a) Problemática (espacio de problemas de estudio e investigación).

Espacio de problemas de la realidad que en un paradigma decide abordar como su campo de análisis, de estudio y de investigación. Se debe generar una serie de soluciones prototípicas (ejemplares) para estos problemas.

b) Fundamentos epistemológicos.

Son supuestos de orden metacientífico necesarios para abordar la problemática definida, con los cuales se compromete la comunidad adepta al paradigma. En esencia, tiene que ver con aspectos de tipo metateórico, los cuales se vinculan a concepciones epistemológicas y filosóficas de diverso orden.

c) Supuestos teóricos.

(...) las hipótesis o los sustentos teóricos que comparten los especialistas y que son la base conceptual y explicativa fundamental de la matriz disciplinar. Cada paradigma tiene su propio lenguaje y su sistema conceptual.

d) Prescripciones metodológicas.

El conjunto de métodos, procedimientos, técnicas y reglas que acepta la comunidad de profesionales y que utilizan para el trabajo de construcción del paradigma.

e) Proyecciones de uso o aplicación.

Son los planteamientos, propuestas, procedimientos y técnicas de aplicación que proponen los paradigmas para analizar y solucionar problemáticas concretas de un espacio determinado de la realidad. Muchas de las aplicaciones son lineales, mientras que otras se derivan como implicaciones, consecuencias o significaciones.³⁷

Los “paradigmas” considerados por Hernández Rojas son los siguientes:

a) Conductista

b) Orientación cognitiva

c) Humanista

d) Psicogenético piagetiano

e) Socio-cultural

A esta clasificación se debe agregar, en primer lugar, la “escuela tradicional”, que jamás existió como una teorización acerca de la forma de enseñanza, pero que en la realidad se configuró como una forma de enseñanza vigente en la sociedad occidental.

³⁷ HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. *Paradigmas en psicología de la educación*, Paidós, México, 1998 pp 67-68.

Asimismo, se matizará en el caso del paradigma socio-cultural, el cual se identifica con tendencias de izquierda o por lo menos con uno de los educadores y psicólogos socialistas más relevantes: Vigostky:

“Luego del redescubrimiento de los escritos vigotskyanos, a finales de los años sesenta en Estados Unidos, se comenzó a vislumbrar la posibilidad del uso educativo del esquema teórico socio-cultural, impulsado por notables investigadores como Cole, Wertsch, Rogoff, Moll, Tharp, Gallimore...”³⁸

Sin embargo, falta en esta orientación el trabajo de los investigadores más radicales del pensamiento socialista, los cuales son enunciados por Palacios y entre los cuales se encuentran Althusser, Gramsci y Bourdieu, y en otro contexto Paulo Freire e Ivan Illich, aunque en el sentido estricto, solamente los dos últimos se dedican con mayor detalle a estudiar los problemas inmediatos de la educación, el resto proporciona una visión más genérico y ligada a las condiciones materiales de producción. Aún así, teorizaciones tan interesantes como la de Pichón Riviére quedarán fuera del esquema final.

4.6.3.1 Escuela tradicional

Una buena proporción de las escuelas que plantean una forma novedosa de abordar el estudio del proceso enseñanza-aprendizaje y sobre todo la práctica educativa, inicia con un ataque en contra de la denominada “escuela tradicional”. En la descripción de Palacios respecto de esta escuela, la caracteriza como un espacio aislado, alejado de la sociedad, creado por las órdenes religiosas, en particular la de los jesuitas para preservar a la juventud, a las nuevas generaciones lejos de la influencia de la turbulenta vida social y ubica su inicio alrededor del siglo XVII:

El papel del internado es el de instaurar un universo pedagógico, un universo que será sólo pedagógico, y que estará marcado por dos rasgos esenciales: separación del mundo y, en el interior de este recinto reservado, vigilancia constante del alumno³⁹

En la escuela tradicional el alumno estaba sometido a una disciplina rigurosa que le permitía, junto al relativo aislamiento, afrontar las seducciones del mundo exterior (considerado como una fuente de perdición). En este contexto hay una gran desconfianza en el joven, se considera que el débil de espíritu y falta de criterio y por lo tanto, muy susceptible de caer en las tentaciones y ser atraído por el mal, una de las principales funciones de la educación es vigilar al alumno para que no sucumba a sus deseos y apetitos naturales, agrega Palacios: “Estos fines encuentran su perfecta expresión en el contenido de la enseñanza que se transmite y en la forma en que se realiza la transmisión”⁴⁰

Hay autores como Aníbal Ponce que contextualizar el inicio de la escuela tradicional en el modo de producción feudal, donde las condiciones materiales de existencia y muy específicamente las relaciones de producción determinaron una forma muy especial de la educación: hubo un momento en que los monasterios adquirieron un peso muy importante en la economía de la Edad Media y ello ha repercutido en su hegemonía social y por ende, pedagógica, este hecho es explicado por Ponce en virtud de que “los monasterios fueron a lo largo de la Edad Media poderosas instituciones bancarias de crédito rural”⁴¹

³⁸ Ibidem p 71.

³⁹ Snyders, G. Historia de la pedagogía, apud PALACIOS, op cit p 16.

⁴⁰ PALACIOS, op cit p 17.

⁴¹ PONCE, Aníbal. *Educación y lucha de clases*, Editores Mexicanos Unidos, México, 1990, p 117.

Se enseña, en esta escuela, el retorno a la antigüedad, los clásicos, el latín, lecciones de moral y la retórica, con el fin de que los alumnos pudieran sostener en sociedad (una vez egresados) discusiones brillantes sobre los temas de la condición humana y “sobre todo, como defensa de la religión cristiana”⁴².

Es importante resaltar, de acuerdo con Ponce, que la escuela tradicional en su origen, reproducía las características de la sociedad dentro de la cual estaba inserta: “dentro de los monasterios la división de clases continuaba idéntica, por un lado los monjes destinados al culto y al estudio, del otro lado, los esclavos, ciervos y conversos destinados al trabajo”⁴³

Respecto de la forma en que transmitía el conocimiento en la “escuela tradicional”, Palacios menciona a la competitividad entre los alumnos como una de las premisas básicas, lo cual se llevaba al extremo de formar dos bandos en cada salón de clase: los romanos y los cartagineses, cada uno organizado jerárquicamente y donde era posible escalar posiciones de mayor rango. La forma de interaccionar de los alumnos era a través de la competencia entre “émulos”, es decir, los pares en cada uno de los bandos y que oficialmente se convertían en los contrincantes a vencer en clase para poder subir de rango:

El honor deseado y conquistado dentro de las perspectivas cristianas de caridad y de humildad es el gran resorte de la pedagogía jesuita. Grados, victorias, premios, academias y otros mil procedimientos inventados y renovados por el profesor, de acuerdo con su carácter personal, reavivan incesantemente el espíritu del niño.⁴⁴

El papel del profesor es absoluto, organiza la vida y las actividades de los alumnos y además, vela por el cumplimiento de las reglas, resuelve los problemas que se plantean, en síntesis, dos palabras pueden caracterizar a esta escuela tradicional, método y orden.

Según Palacios esto es la escuela tradicional, la cual incluso desde el siglo XVII tuvo intentos de reforma por parte de Comenio y de Ratichius, que a pesar de ello son considerados como dos de los pensadores más importantes, fundadores de la escuela tradicional. La distancia tomada por estos dos autores respecto de la forma jesuita de enseñar radica en la sustitución del latín como la lengua de la enseñanza, y el uso de las lenguas nativas, la exigencia de que el Estado se hiciera cargo de la educación y ésta se abriera a todas las clases sociales y a los dos sexos, así como la enseñanza de la solución de problemas cotidianos y no de los ejemplos obtenidos de grandes pensadores clásicos.

Palacios caracteriza a la escuela tradicional así:

El fundamento de la escuela tradicional es la ambición de conducir al alumno al contacto con las mayores realizaciones de la humanidad: obras maestras de la literatura y el arte, razonamientos y demostraciones plenamente elaborados, adquisiciones científicas logradas por los métodos más seguros.⁴⁵

Otro de los conceptos centrales de la educación tradicional es el de “modelo”, en particular como referente ideal para el comportamiento, la actividad y la adquisición de

Nota: la exposición de Ponce tiene la virtud de contextualizar el surgimiento de las ideas educativas en el entorno de las relaciones sociales de producción, y aunque su esquematización es abiertamente marxista y muy ortodoxa, no deja de ser una importante aportación su mirada a la educación desde la función ideológica desempeñada por el entramado educativo en cada época. Sin embargo, para el efecto específico de este trabajo no funciona dicho esquema.

⁴² Cf PALACIOS, op cit, p 17.

⁴³ PONCE, op cit., p 119.

⁴⁴ Ibidem pp 18-19.

⁴⁵ Ibidem p 20.

habilidades por parte de los alumnos. Lo cual todavía sobrevive en la actualidad, con cierta frecuencia en los debates acerca de la educación se discute de nuevo la importancia de fundamentar la educación en los grandes hombres, estadistas y pensadores como modelos a seguir, Palacios menciona como ejemplo el coloquio de Sévres de 1968.

Concluye Palacios “podemos definir la educación tradicional como el camino hacia los modelos de la mano del maestro. Sin un guía, recorrer el mundo sería imposible y esa es precisamente la función del maestro, ser mediador entre los modelos y el niño.”⁴⁶

De nuevo reiteramos, una de las características del modelo de la escuela tradicional es que no existe como una escuela de pensamiento, a pesar del padre Ravier, de Comenio y de Ratichius, jamás supusieron que podrían ser ubicados dentro de dicha corriente de pensamiento, simplemente teorizaron para perfeccionar una de las instituciones sociales relativamente emergentes, en particular como sitios donde se pretende resolver determinada problemática social y no solamente quedan reducidos a espacios de resguardo temporal de los futuros ciudadanos.

El contacto con la percepción en ocasiones tan negativa que se tiene acerca de la enseñanza tradicional en determinados autores no debe ser tomado al pie de la letra. Justificando un poco las características de verticalidad, autoritarismo, falta de democracia, monopolio del saber formal y del uso de la palabra por parte del maestro deben comprenderse en el contexto de las condiciones materiales de existencia en las cuales se insertaron las escuelas.

El propio aislamiento y práctica reclusión de la etapa inicial de los educadores jesuitas tiene su razón de ser en las condiciones de inestabilidad de una Era donde las guerras y las enfermedades irremediables eran parte de lo cotidiano y su inexplicabilidad en términos de racionalidad humana conminaban a una vida de conocimiento “superior”, no mundano y de contemplación.

En ese contexto de incertidumbre, el método (como base del conocimiento de lo superior, de lo divino) y el orden (como resguardo de la parte divina del ser humano) eran comprensibles como bases de la educación. Lo lamentable sería que en este momento, bajo nuestras actuales condiciones históricas se tratara de aplicar un modelo basado en el autoritarismo y en el monopolio del saber concentrado en un lado del proceso educativo.

4.6.3.2 Modelo conductista

El fundador del modelo conductista es J. B. Watson⁴⁷ aproximadamente en 1913 (con la publicación del texto *La psicología desde el punto de vista de un conductista*) obra con fuertes influencias del darwinismo, el empirismo inglés y la concepción positivista de la ciencia. Watson distingue entre los procesos que son subjetivos y los que son objetivos en el estudio de lo humano. La psicología, para poder adquirir un status de ciencia, debería ocuparse por los segundos, constituidos en primer lugar por la conducta, proceso plenamente observable, a diferencia de la “conciencia” que está en el ámbito de la especulación. Esto facilitaba la utilización de métodos propios de las ciencias naturales, como la observación y la experimentación, en lugar de la introspección.

Problemática. Esta centrada en el estudio descriptivo de la conducta observable, acentuado en particular este último objetivo; lo más importante es definir la conducta en

⁴⁶ Ibidem p 21.

⁴⁷ Cf *Bases socio-psicopedagógicas*, ILCE p 59 y ss; y HERNÁNDEZ ROJAS, op cit p 80 y ss.

términos que sean cuantificables, aquello que no cumpla este requisito que afuera de la problemática de investigación del conductismo. “Los fines del conductismo operante son la investigación y el análisis de las relaciones y los principios que rigen los sucesos ambientales y las conductas de los organismos para que, una vez identificados, se logre objetivamente la descripción, la predicción y el control de los comportamientos.”⁴⁸

Los autores en educación están centrados preferentemente en los conductistas estadounidenses. El conductismo a pesar de tener su origen en las teorías del ruso Iván Pavlov, es considerado como una teoría netamente estadounidense, porque, a decir de Antonio Caparrós “es la verdadera encarnación del espíritu estadounidense en la psicología”, es decir, hablar de conductismo es hablar de Estados Unidos en la actualidad no se puede hablar de psicología sino se menciona al conductismo.⁴⁹

En una argumentación a favor de la teoría conductista Holland y Skinner, indican que carecemos de “autoconocimiento” es decir, somos incapaces de describir nuestra conducta pasada, no podemos recordar muchas de nuestras conductas sobre experiencias infantiles porque en ese momento no se habían aprendido las respuestas verbales adecuadas, de tal forma que para estos dos autores conductistas, el proceso de aprendizaje del lenguaje ocupa un lugar muy importante en la posibilidad de interpretar la realidad misma, por ejemplo, indican: “aún al describir nuestra propia conducta, la conducta descrita debe proporcionar estímulos para alguna respuesta verbal”⁵⁰. La conducta no es “algo” evidente, se va condicionando a lo largo de la vida del sujeto conforme es reforzada de manera positiva o aversiva por quienes rodean al sujeto o por las diversas instancias del grupo social⁵¹

Carecer de “autoconocimiento” implica que solamente se puede abordar a la psicología desde el conocimiento de la conducta.

Fundamentos epistemológicos. De acuerdo con Hernández Rojas, el fundamento epistemológico se puede encontrar en la filosofía empirista, la cual considera que el conocimiento es una copia de la realidad y se acumula a través de mecanismos asociativos. Según Hernández Rojas del empirismo el conductismo ha heredado tres de sus características definitorias: el ambientalismo, asociacionismo y anticonstructivismo.⁵²

Es ambientalista porque consideran que el ambiente determina formas en que se comportan los organismos. Asimismo y dependiendo de la perspectiva que adopten, los conductistas han usado en diferentes formas las leyes asociativas (contraste, contigüedad, temporalidad y causalidad) que propuso Hume para explicar la forma en que se incorporan los conocimientos.

⁴⁸ HERNÁNDEZ ROJAS, op cit p 83.

⁴⁹ Cf. al respecto a CAPARRÓS, Antonio. *Historia de la psicología*, Biblioteca Básica de Psicología, ediciones CEAC, Barcelona, 1998, p 58 y ss.

⁵⁰ HOLLAND, J.G. y SKINNER, B. F. *Análisis de la conducta*, (trad. Gustavo Fernández), Trillas, México, 1990, passím.

⁵¹ V. Gr. Los autores plantean el siguiente ejemplo: en una primera etapa el llanto se refuerza a través de una atención desmedida en el bebé; para el sujeto en esta etapa, el llanto es la respuesta idónea para una serie de estímulos muy variados, que pueden ir desde el dolor, hasta el miedo, el disgusto por la soledad, etc. posteriormente, a partir de una determinada edad, el llanto ya no es estimulado como respuesta y el agente tiene que precisar el origen de su conducta (el llanto) con palabras tales como “duele”, indicando primero el lugar corporal del dolor, y verbalizándolo después; poco más tarde incluso la queja deja de ser reforzada. Indican pues los autores que “cuando la comunidad verbal refuerzo, primero llanto, después la queja y por último el hablar, la conducta esta siendo moldeada por medio de aproximaciones sucesivas hasta llegar a una forma final aceptable para la comunidad”. Cf. Ibidem pp 364 y ss.

⁵² Cf. HERNÁNDEZ ROJAS, op cit p 83.

Finalmente es anti constructivista porque considera que los procesos de desarrollo no se pueden explicar por cambios debidos a reestructuraciones internas en los sujetos, ni a los procesos mentales, sino simplemente hay modificaciones cuantitativas.⁵³

Supuestos teóricos. El conductismo es corriente psicológica esencialmente antiteórica, en concordancia con su base epistemológica empirista, a pesar de ello utilizan el modelo estímulo-respuesta como esquema fundamental para explicar la conducta de los organismos, consideran que cualquier tipo de conducta, por más compleja que sea, puede ser reducida ha dicho esquema básico. Entre sus principales postulados destacan: principio de reforzamiento, de programas de reforzamiento y principio de complejidad acumulativa.

Prescripciones metodológicas. Tiene como base el método experimental-inductivista, igual en concordancia con la filosofía empirista que le sirve de fundamento, entre otras características que imprime el uso de esta metodología, se encuentran la pretensión de objetividad, la actualización de la realidad y el reduccionismo, concebido este como la explicación el todo complejo a través del análisis de unidades simples.⁵⁴

En el plano educativo se pueden considerar las siguientes aplicaciones:

Concepción de la enseñanza. Se considera el proceso institucional consiste en el arreglo de las contingencias de reforzamiento, con el fin de promover en forma eficiente el aprendizaje del alumno. La enseñanza consiste en proporcionar contenidos e información al alumno, asimismo la mayoría de los conductistas consideran que la enseñanza debe estar basada en consecuencias positivas y no hay procedimientos de control aversivo.⁵⁵

Metas objetivos de la educación. Consideran que la educación es uno de los recursos de la sociedad para controlar la conducta humana, la escuela tiene dos funciones esenciales: transmitir los valores y patrones culturales innovar los mismos, de acuerdo con Skinner, las instituciones escolares enfatizan la primera de las funciones.

Concepción del alumno. Aunque manifiestan que desean a un alumno activo, de acuerdo con la concepción de los propios conductistas, esta actividad se ve reducida o restringida a las actividades programadas por el profesor. Se ha considerado, de parte de los críticos a esta corriente, que la mayor parte de las intervenciones de los conductistas en las aulas escolares, se han dirigido a fomentar la docilidad y el respeto a la disciplina, lo cual conduce a la pasividad.⁵⁶

Concepción del profesor. El trabajo del profesor consiste en desarrollar una serie de contingencias reforzamiento y control de estímulos para enseñar, es una especie de ingeniero educacional y un administrador de contingencias.

Concepción del aprendizaje. Definen al aprendizaje como un cambio estable en la conducta o un cambio en la probabilidad de la respuesta: “si es nuestro interés lograr que el alumno adquiera o incremento un repertorio conductual, es necesario utilizar los principios o procedimientos, entre los cuales el más importante es el reforzamiento”.

Agrega Hernández como colofón del aprendizaje en el conductismo:

Desde el punto de vista conductista, en general, cualquier conducta puede ser aprendida, pues se considera que la influencia del nivel de desarrollo psicológico y de las diferencias individuales es mínima. Lo verdaderamente necesario y casi siempre suficiente es identificar de un modo adecuado los

⁵³ Cf. ILCE op cit p62

⁵⁴ Cf Ibidem p 63 y ss

⁵⁵ Ibidem p 66

⁵⁶ Ibidem p 67

determinantes de las conductas que se desea enseñar, el uso eficaz de técnicas o procedimientos conductuales y la programación de situaciones que conduzcan al objetivo final.⁵⁷

Estrategias y técnicas de enseñanza. La propuesta más importante de éste enfoque para la instrucción es la enseñanza programada, la cual tiene las siguientes características:

- a) “Definición explícita e los objetivos del programa.
- b) Presentación secuenciada de la información, según la lógica e dificultad creciente asociada al principio de complejidad acumulativa.
- c) Participación el estudiante.
- d) Reforzamiento inmediato de información.
- e) Individualización (avance de cada estudiante a su propio ritmo).
- f) Registro de resultados y evaluación continua.”⁵⁸

Concepción de evaluación. Su principio fundamental puede definirse con el término “objetividad”. Los instrumentos de evaluación se elaboran con base en objetivos previamente enunciados en el programa tomando n cuenta la conducta que se puede observar, todo con el propósito de asegurar la objetividad en la evaluación.

4.6.3.3. Modelo humanista

Este modelo es un complejo mosaico de facciones que tienen en común enfatizar el dominio socio afectivo y las relaciones interpersonales en el proceso enseñanza aprendizaje, cuestiones olvidadas tanto en el modelo conductista como en la escuela tradicional. Se considera que sus antecedentes se remontan a la época de Aristóteles sin embargo, como un modelo educativo se puede ubicar su origen como una reacción en psicología al enfoque conductista y la corriente psicoanalítica, ya no se enfatiza ni el determinismo interno, que se descubre solamente a través de la introspección (método propio del psicoanálisis), ni el determinismo ambiental, que obliga solamente a estudiar, en un ánimo de positivismo extremo, la conducta externa (propio del escuela conductista).

Surge en Estados Unidos, durante el período entre las dos guerras, una época caracterizada por la crítica y la búsqueda de nuevas tendencias del pensamiento que solucionen al mismo tiempo los problemas sociales e irrumpen en los esquemas de represión militar, sexual y de superficialidad, entre los autores podemos destacar a: A. Maslow, G. Allport, G. Moustakas y Carl Rogers.⁵⁹

Problemática. El problema básico se refiere a los procesos integrales de la persona. Considerada la personalidad humana como una organización está en un continuo proceso de desarrollo, esto conlleva a que una investigación no puede explicar al sujeto de una manera aislada sino que debe ser estudiado en su contexto interpersonal y social.

Fundamentos epistemológicos. Se encuentra sometido este modelo a una gran variedad de influencias filosóficas que pretenden entender la naturaleza de existencia humana, entre otras pueden destacar al existencialismo y a la fenomenología.

Los tres pilares del existencialismo que influyen en éste modelo educativo son:

- a) Yo soy un agente efectivo, incapaz de evitar de elegir mi destino
- b) Soy un agente libre, para establecer mis metas del, y

⁵⁷ HERNÁNDEZ ROJAS, op cit p 96.

⁵⁸ CRUZ, J. *Teorías del aprendizaje y tecnología de la enseñanza*, Trillas, México, 1986, p 21 cit. Por HERNÁNDEZ ROJAS, op cit p 96.

⁵⁹ Cf. ILCE pp 91-92.

c) Soy un agente responsable de mis propias elecciones.⁶⁰

Supuestos teóricos. Los postulados fundamentales de este modelo son:

- a) El ser humano es una totalidad que exceden a la suma de sus partes;
- b) El hombre tiende en forma natural hacia su autorrealización.
- c) El hombre es un ser en contexto humano;
- d) El hombre es consciente de sí mismo y de su existencia,
- e) El hombre tiene facultades para decidir, y
- f) El hombre es intencional.

Prescripciones metodológicas. Debido a la dispersión teórica y metodológica en este modelo, se pueden ubicar solamente algunas concepciones entre las cuales encuentran:

Enfoque holista, que concibe al ser humano como un todo en relación con el todo, es decir, en relación con otros seres humanos y otras dimensiones y direcciones.

Asimismo proponen metodologías alternativas basadas en la interpretación subjetiva, tales como la comprensión empática, el enfoque dialógico y a heurística.⁶¹

Concepción de la enseñanza. Consideran que la educación debe estar centrada en ayuda a los alumnos para que decidan lo que ellos son lo que ellos quieren hacer. Tratan de ayudar a que los alumnos sean más como ellos mismos y menos como los demás, pues los estudiantes deben explorar y comprender más adecuadamente el conocimiento de su persona y los significados sus experiencias de vida. Uno de los conceptos fundamentales del modelo es el de “autorrealización” y se asigna a la educación el papel de medio favorecedor de esa tendencia inherente en todos los seres humanos (la realización).

Además de un aprendizaje significativo, la educación debe recrear un clima de libertad para que el alumno autoinicie ese aprendizaje. Se enfatiza también el desarrollo de la conciencia social, la ética, altruista y social.⁶²

Metas y objetivos de la educación. Las metas de la educación según Hamachek son: ayudar a desarrollar la individualidad de las personas; apoyar a los alumnos a que se reconozcan como seres humanos únicos y asistir a los estudiantes a desarrollar sus potencialidades.⁶³

Concepción del alumno. Son considerados como entes individuales únicos y diferentes entre sí, con iniciativa y necesidades personales de crecimiento y autodeterminación.

Concepción del profesor. Se le exige una actitud de respeto a la individualidad de sus alumnos, sus esfuerzos didácticos se deben encaminar a la realización de actividades de los alumnos donde se fomente el autoaprendizaje y la creatividad.

Concepción del aprendizaje. Consideran que el ser humano tiene una capacidad innata para el aprendizaje, la cual si no es obstaculizada, se desarrollará. El aprendizaje puede ser significativo si involucra los aspectos cognitivos y emotivos del alumno. Propone un mecanismo de enseñanza participativo, donde el alumno se involucre en la determinación de los objetivos. Asimismo plantea un ambiente educativo libre de elementos amenazantes, con respeto, comprensión y apoyo para el alumno.

Estrategias y técnicas de la enseñanza. Dado su rechazo a la tecnologización educativa, solamente propone que el profesor debe hacer uso de su creatividad,

⁶⁰ Ibidem p 93.

⁶¹ Ibidem p 94.

⁶² Ibidem p 96.

⁶³ Idem.

recomiendan: flexibilizar los programas y dar apertura a los alumnos, promover el aprendizaje significativo vivencial, dar primacía a la creatividad de los alumnos, otorgarles mayor autonomía y estimular la evaluación personal de los alumnos.

Concepción de evaluación. Proponen la autoevaluación como opción válida, por ser una consecuencia lógica de la exigencia de mayor autonomía y participación para los alumnos.⁶⁴

4.6.3.4. Modelo cognitivo

Este paradigma se caracteriza por la hipótesis de interdependencia-interacción que explica al proceso psico-educativo el cual ha generado una numerosa cantidad de líneas de investigación. Los antecedentes de este modelo se encuentran en el rescate de los trabajos de Vigotsky y posteriormente, por el interés en las investigaciones realizadas por Piaget. Describe Hernández Rojas que a mediados de los 50, se produce un cambio de paradigma y el conductismo dominante es sustituido por la “revolución cognitiva”, cuyo principal objetivo era la recuperación del estudio del ambiente después de una época en la cual predominó el estudio de la conducta:

(...) en los inicios de paradigma cognitivo, había una firme intención de realizar esfuerzos denodados para indagar los procesos de creación y construcción de los significados introducciones simbólicas, empleados por los hombres para conocer la realidad circundante en este sentido, la empresa involucrada la participación de grupos interdisciplinarios especialistas de las ciencias naturales y sociales.⁶⁵

Añade Hernández, el desarrollo que tuvo la computadora en las siguientes décadas, significó un impacto muy importante en el modelo cognitivo, el cual sustituye el término “significado” por “información”. Las líneas de investigación se orientaron a partir de la metáfora de la computadora, las cuales permanecen aún en esta época.

El cognitivismo hace referencia a un conjunto de teorías psicológicas que se ocupan de fenómenos como el pensamiento, el lenguaje, la percepción, la imaginación, el aprendizaje y la memoria. Estas teorías no surgen únicamente como reacción al introspeccionismo de principios de siglo, o al conductismo, tendencia que dominó la psicología hasta la segunda mitad de este siglo, sino que son también el resultado de una sociedad en la que se dan grandes avances en el campo de la tecnología, como lo demuestra el gran desarrollo en el tratamiento de la información, los avances de la cibernética y la ergonomía. Su origen se encuentra en la importancia que adquiere en las sociedades avanzadas el intercambio de símbolos y representaciones.⁶⁶

Problemática. Este enfoque se interesa en el estudio de la representación mental, considerado más allá de los niveles biológico o socio cultural, se trata de escribir y explicar la naturaleza de las representaciones mentales y determinar el papel que desempeñan en las acciones y conductas humanas. Retornando a la metáfora de la computadora, es decir concibiera la mente humana como si fuera una computadora, se mencionan dos versiones

⁶⁴ Cf. *Ibidem* pp 106=115.

⁶⁵ HERNÁNDEZ ROJAS, op. Cit p 120.

⁶⁶ www.aldeaeducativa.com “cognitivismo”, consultado el 12 de septiembre de 2002.

de esta analogía, una fuerte y una débil. La primera establece el ambiente funciona como computadora, en tanto que la segunda acepta la analogía como un recurso metodológico.

Una de las propuestas más importantes de este modelo se refiere la construcción de una ciencia cognitiva, líneas de investigación que está siendo desarrollada por numerosos investigadores entre otros Raymond Colle.⁶⁷

La distancia que toman respecto del modelo del conductismo es uno de los elementos a resaltar, por ejemplo, el propio Colle⁶⁸ elabora el siguiente cuadro comparativo:

Categorías	Conductismo	Cognitivismo
Objeto de interés	Adaptación del organismo	Procesos mentales
Supuesto de subyacente	La conducta es un producto de las contingencias ambientales	La conducta es el resultado de un procesamiento de información del entorno
Conceptos fundamentales	Refuerzo, condicionamiento, extinción, hábito e impulso	Codificación, almacenamiento y recuperación
Tipo de teorías	Basadas en modelos mecanicistas E-R	Basadas en modelos de retroalimentación de la información

Fundamentos epistemológicos. Uno de los enfoques más importantes del modelo cognitivo: el procesamiento de la información, sigue la tradición racionalista de la filosofía. Los comportamientos no son regulados por el medio, sino por las representaciones que el sujeto ha elaborado o construido, lo cual nos da como resultado a un sujeto activo de conocimiento: “de acuerdo con esta concepción, el sujeto posee una organización interna de hechos que va reelaborando en función de los intercambios con el exterior, y a partir de esta organización interna (estructuras, esquemas, reglas, etc.) el sujeto interpreta y resignifica continuamente, en forma dinámica, la realidad.”⁶⁹

Supuestos teóricos. El punto de partida del modelo cognitivo se encuentra en el concepto del ser humano como un ser que procesa información. Una buena parte de sus estudios se han orientado a explicar cómo se realiza el proceso de la información, como ingresa al sistema cognitivo y cómo se utiliza para ejecutar una conducta determinada. Otro de los intereses centrales en esta teoría, gira entorno del estudio de la memoria y su participación en el procesamiento de información.⁷⁰ Por ejemplo, Distinguen tres tipos de memoria: sensorial, a corto plazo o de trabajo y memoria a largo plazo, cada una con sus

⁶⁷ Como muestra, el Dr. Raymond Colle menciona la existencia de tres pilares de las ciencias cognitivas:

a) la Informática, especialmente la rama dedicada a la *"Inteligencia Artificial"*, b) la Psicología Cognitiva, y c) la Biología, especialmente la Neurofisiología.

Asimismo, tales Ciencias Cognitivas se dividen en función de dos paradigmas en competencia:

El cognitivismo clásico y el conexionismo. El primero se fundamenta en la teoría del procesamiento de la información y el segundo, que entiende a la cognición como formación, aprendizaje y requerimiento de los conocimientos al nivel de la percepción de las señales y del procesamiento de los impulsos que éstas generan en el sistema (desarrollo y adaptación de las "redes neuronales", naturales o artificiales). Cf Raymond Colle "Los pilares de las ciencias cognitivas", en [www. facom.udp.cl/CEM/grl/creacion/reprecon/cap2.htm](http://www.facom.udp.cl/CEM/grl/creacion/reprecon/cap2.htm) (fecha de consulta 14 de septiembre de 2002)

⁶⁸ Cf. Idem.

⁶⁹ ILCE, op cit p 76.

⁷⁰ Por razones de espacio no estamos considerando el esquema de procesamiento de información elaborado por De Vega y Hernández, el cual trata de representar de una manera simplificada el proceso a través del cual el sujeto elabora y ordena la información que reciben el entorno para poder emitir una respuesta. Cf. Hernández Rojas, op cit pp 125-128.

características que permiten utilizarlas en diferentes contextos o que participan de diversa manera en la respuesta.

La memoria sensorial, visual, auditiva o de otro tipo (relacionada siempre con los órganos sensoriales) es muy grande aunque se mantiene en un periodo muy breve y permite discriminar una serie de operaciones de atención selectiva para ingresar la información recibida a la memoria de corto plazo.

La memoria a corto plazo o de trabajo tiene características estructurales y funcionales, se pierde muy rápidamente por falta de repaso y en ella ocurren todos los procesamientos conscientes del ser humano. Constituye el puente entre la memoria sensorial y la memoria a largo plazo.

La memoria a largo plazo almacena varios tipos de información (episódica, semántica, procedimental, etc) y se relaciona con

Estos estudios son muy importantes aplicados al proceso enseñanza-aprendizaje, ya que han permitido diseñar una serie de estrategias para favorecer el manejo de información por parte de los alumnos, en concordancia con el papel activo que se asigna a estos.

Prescripciones metodológicas. Para el estudio de los procesos mentales los cognitivistas utilizan como recurso a la inferencia, a diferencia del uso casi exclusivo de la inducción del modelo anterior, derivada de la observación de la conducta. Las estrategias metodológicas empleadas son cuatro:

La introspección, la investigación empírica, la entrevista o el análisis de protocolos verbales y la simulación. Aunque se ha resaltado el uso de las tres últimas estrategias; la investigación empírica como parte de los estudios sobre aprendizaje verbal, atención, percepción, memoria e inteligencia; la entrevista y el análisis para establecer diferencias entre expertos-novatos y para la solución de problemas; finalmente, la simulación ha sido una fuente primordial para el estudio del aprendizaje tomando como base la metáfora de la mente como computadora.⁷¹

Concepción de la enseñanza. Este modelo dice que la educación se debe orientar al desarrollo de habilidades de aprendizaje y no solamente la saturación de conocimientos. Estas habilidades adquiridas por el alumno deben servir para enfrentarlo con cualquier situación de conocimiento. Se busca el “aprendizaje significativo”.

Metas y objetivos de la educación. Se puede sintetizar en una frase: “aprender a aprender y enseñar a pensar”, lo cual de acuerdo con la taxonomía de Bloom se puede clasificar en seis niveles de complejidad creciente:

- a) Conocimiento: recuerdo y retención literal de la información enseñada;
- b) Comprensión: entendimiento de los aspectos semánticos de la información enseñada;
- c) Aplicación: utilización de la información enseñada;
- d) Análisis: análisis de la información enseñada en sus partes constitutivas;
- e) Síntesis: combinación creativa de partes de información enseñadas, para formar un todo original, y
- f) Evaluación: emisión de juicios sobre el valor del material enseñado.⁷²

Concepción del alumno. Es concebido como un sujeto activo de información, que posee una serie de esquemas, planes y estrategias para aprender a solucionar problemas.

⁷¹ Cf ILCE op cit p 80 y ss y HERNÁNDEZ ROJAS, op cit p 131.

⁷² ILCE, op cit p 82.

Parten de lo que los alumnos saben (su conocimiento previo) y luego programan experiencias sobre hechos que permiten promover el aprendizaje a través de la recepción y el descubrimiento, se interesan en la potenciación y entrenamiento de las habilidades cognitivas y metacognitivas.⁷³

Concepción del profesor. Deja de tener un papel central como en los modelos anteriores, ya no monopoliza el conocimiento ni la palabra, su papel consiste en confeccionar y organizar experiencias didácticas que promuevan el aprendizaje significativo, que el alumno aprenda a aprender y que vaya desarrollando y perfeccionando sus propias estrategias cognitivas y metacognitivas.⁷⁴

Concepción del aprendizaje. A pesar de que no fue originalmente una de las líneas de investigación más socorridas por los cognitivistas (por la identificación que se supuso inicialmente con las tesis conductistas), a partir de los años setenta se interesan en el tema, Ausubel distingue seis modalidades de conocimiento, a diferencia de la única forma de aprender considerada por los conductistas (la memorística)⁷⁵:

Aprendizaje significativo	Clarificación de relaciones entre conceptos	Instrucción audiotutorial bien diseñada	Investigación científica. Música o arquitectura nuevas
	Conferencias o la mayoría de las presentaciones en libros de texto	Trabajo en el laboratorio escolar	Mayoría de la investigación o la producción intelectual rutinaria
Aprendizaje memorístico	Tablas de multiplicar	Aplicación de fórmulas para resolver problemas	Soluciones de acertijos por ensayo y error
	Aprendizaje receptivo	Aprendizaje por descubrimiento guiado	Aprendizaje por descubrimiento autónomo

Estrategias y técnicas de la enseñanza. Se clasifican en dos grandes grupos: estrategias instruccionales centradas en la promoción del aprendizaje significativo y los programas de entrenamiento e inducción de estrategias para enseñar a pensar:

Entre las estrategias instruccionales que le permiten al profesor mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, a través de la activación de conocimientos previos y de profundización informativa, se encuentran:

- a) Los preinterrogantes y preguntas intercaladas (preguntas relevantes del texto)
- b) Los organizadores anticipados (puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo y el conocimiento previo de los alumnos)
- c) Mapas conceptuales y redes semánticas (representaciones gráficas de porciones de conocimiento)
- d) Resúmenes (información principal de una lección)

⁷³ Ibidem p 82.

⁷⁴ Ibidem p 83.

⁷⁵ HERNÁNDEZ ROJAS, op cit p 139.

e) Analogías (para relacionar lo nuevo abstracto con situaciones concretas y familiares que se conocen)⁷⁶

Por otra parte, acerca de los programas de entrenamiento de estrategias de aprendizaje, que tienen como propósito enseñar o inducir habilidades cognitivas para instruir a los alumnos a aprender más eficientemente, se pueden enumerar los siguientes:

(Estrategias primarias de aprendizaje)

a) Elaboración verbal o imaginal. Dan un contexto representativo que interrelaciona el nuevo material que se aprenderá para que sea más resistente al olvido.

b) Categorización. Es la organización de la información en categorías clave.

c) Identificación de ideas claves o focalización. Resaltar los aspectos más importantes de un discurso y actuar sobre ellos para mejorar el recuerdo.

d) Elaboración de medios gráficos. Como mapas conceptuales para identificar los conceptos esenciales y sus relaciones con un texto.⁷⁷

Estrategias metacognitivas y autorregulatorias:

a) Comprensión de la meta del aprendizaje o solución del problema

b) Planeación para el logro de la meta de aprendizaje

c) Monitoreo del proceso para el logro de la meta

d) Evaluación sobre los logros conseguidos de acuerdo con las metas identificadas⁷⁸

Concepción de evaluación. La evaluación es un acto complejo que involucra muchas acciones y que pueden establecerse en concordancia con la taxonomía cognoscitiva de Bloom, entre algunas de las recomendaciones se encuentran:

a) Para los objetivos de conocimiento, se debe evaluar el recuerdo literal de la información.

b) Los objetivos de comprensión deberán evaluarse en términos de que los alumnos extraigan los aspectos sustanciales de información que ser aprendida.

c) Los objetivos de aplicación involucran que se planteen reactivos donde se haga uso de la información aprendida en un contexto nuevo.

d) Los objetivos de análisis con síntesis y evaluación deben ser evaluados a través de prueba de ensayo, monografías, productos originales, etc. Para los análisis y las actividades como analizar, desglosar, etc. Para los de síntesis, evalúe en contra de actividades, organizar, planificar, elaborar etc.; para los de evaluación pídanse actividades como evaluar y criticar.⁷⁹

En resumen podemos considerar que entre el modelo conductista y el cognitivo hay una gran diferencia, la cual se puede establecer prácticamente desde el enfoque filosófico y desde los papeles que se asignan tanto al docente como al alumno. Esta diferencia constituirá el punto de partida para el análisis del currículum oculto en el capítulo correspondiente.

4.6.3.5 Paradigma constructivista

Este modelo de psicología educativa es otro de los modelos derivados de la influencia del pensamiento de Vigotsky, que de hecho se puede considerar como antecedente de tres de los modelos: cognitivo, constructivista y socio-cultural.

⁷⁶ Cf ILCE op cit p 86.

⁷⁷ Cf Ibidem p 87.

⁷⁸ Ibidem p 88.

⁷⁹ Ibidem p 89.

Ander-Egg lo define a partir de un cuestionamiento básico en relación al aprendizaje: ¿cómo se da?, indica que en cuanto concepción psicopedagógica (encuadrado dentro de los enfoques de la psicología educativa) es una explicación del proceso de enseñanza aprendizaje que trata de responder al cuestionamiento de ¿cómo adquirimos los conocimientos? Entre sus principios enumera el autor:

- Diagnosticar y planificar los procesos educativos, en general, y
- Orientar la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza/aprendizaje.⁸⁰

Ezequiel Ander-Egg no lo considera como una teoría plenamente consolidada: Además de no ser una teoría psico-pedagógica totalmente formulada, tampoco existe una sola concepción del constructivismo. La lectura de los principales representantes del constructivismo revela esa variedad: Wallon, Piaget, Neiser, Vygotsky, Ausubel y otros. Como advierte Coll, las aportaciones de estos autores ‘discrepan entre sí en no pocos puntos y ninguno de ellos proporciona por sí solo, a mi juicio, una visión integrada del desarrollo y del aprendizaje humano suficientemente satisfactoria.⁸¹

En contrapartida, Hernández Rojas si considera que el constructivismo tiene aportaciones suficientes como para entrar en la categoría de los paradigmas. A pesar de su opinión, Ander-Egg ubica cuatro ideas centrales en la concepción constructivista: la importancia de los conocimientos previos que tienen los educandos; asegurar la construcción de pensamientos significativos; el educando es el responsable último e insustituible de su aprendizaje y el aprendizaje no excluye la necesidad de ayuda externa.⁸²

En el documento del ILCE se plantean como las características más importantes:

- Su problemática se centra en responder cómo conocen los seres humanos
 - La importancia en los procesos de descubrimiento y construcción del conocimiento,
 - El papel activo del alumno en el aprendizaje⁸³
- Hernández Rojas no utiliza el término de constructivismo, sino el de paradigma psicogenético, “constructivismo” es utilizado en el documento del ILCE, mientras que en el texto de Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández Rojas, el uso del concepto de constructivismo es muy amplio, comprenden en él los tres paradigmas: cognitivo, constructivista y sociocultural.

Trataremos de centrarnos en las características del constructivismo de manera “pura”.

Concepción de la enseñanza

Consideran temas muy precisos relacionados con la enseñanza, entre ellos podemos mencionar: a) la actividad espontánea del niño y b) enseñanza indirecta para determinar la primera, se debe utilizar la enseñanza activa con un sustrato teórico empírico psicogenético; mientras que la enseñanza indirecta, consiste en propiciar situaciones instruccionales donde la actividad del maestro se determina por la actividad manifiesta y reflexiva del niño.

El profesor enseña, sólo cuando los alumnos agotaron sus medios para aprender, y algo muy importante, a diferencia de lo que puede suponer el término, de que todo aprendizaje en la escuela “debe ser construido” por el alumno”, en el constructivismo se distinguen tres situaciones de aprendizaje distintas: la construcción del conocimiento, que está a cargo del alumno a partir de las experiencias o situaciones educativas propiciadas por

⁸⁰ ANDER-EGG, op cit p 63.

⁸¹ Ibidem p 65.

⁸² Cf Idem.

⁸³ ILCE, op cit p 105.

el profesor (en el caso de las materias con contenido lógico-matemático); el descubrimiento, como el caso de materias fincadas en hechos fácticos de manera natural o espontánea, y finalmente, habrá objetos o conocimientos susceptibles de ser aprendidos (los convencionales, entre los cuales se encuentra el derecho positivo).

Metas y objetivos de la educación

En este modelo se considera que la educación debe favorecer el desarrollo cognoscitivo del alumno mediante la promoción de su autonomía moral e intelectual. Se plantean concretamente dos objetivos de la educación:

a) Crear hombres capaces de hacer cosas nuevas y no sólo repetir lo que han hecho otras generaciones.

b) Formar mentes que puedan criticar y verificar lo que se les ofrezca.

El fin último es lograr un pensamiento racional, pero al mismo tiempo la autonomía moral e intelectual de los educandos, considerando que la Autonomía se define como la capacidad de pensar críticamente por sí mismo, tomando en cuenta y coordinando diversos puntos de vista en los ámbitos moral e intelectual⁸⁴.

La teoría de Piaget indica que todos los individuos tienden de un modo natural a incrementar su autonomía. La autonomía moral e intelectual es construida con el desarrollo, pero puede verse obstruida por circunstancias escolares y culturales.

Condiciones para el desarrollo de la autonomía moral e intelectual:

a) Crear un contexto de respeto y reciprocidad

b) Evitar las sanciones expiatorias

c) Dar espacio para la interacción e intercambio de puntos de vista para darles oportunidad a desarrollar sus propias ideas y actitudes morales

Concepción del alumno

Se le considera en primer lugar un constructor activo de su propio conocimiento, el profesor debe fomentar las actividades autoiniciadas por el alumno, es decir, las que emergen de él libremente.

Debemos partir de la acción del alumno cuando aprende los distintos tipos de conocimiento (físico, lógico matemático y social), pero es necesario distinguir entre ellos para utilizar las estrategias adecuadas, las cuales se pueden clasificar en tres grupos: de descubrimiento, de reconstrucción y de memorización reflexiva.

Asimismo, otro de los aspectos relevantes que deben tomarse en cuenta se relacionan con el desarrollo cognitivo del alumno, es decir, se debe tomar en cuenta tal desarrollo para saber el tipo de situaciones de aprendizaje que se pueden generar, asimismo se resalta el papel del error como parte del aprendizaje.

Beneficios de la construcción y descubrimiento:

a) Se logra un aprendizaje significativo si es construido por los alumnos

b) Un aprendizaje significativo puede ser transferido a otras situaciones

c) Los estudiantes se sienten capaces de producir conocimientos valiosos, si recorren el proceso de construcción

Concepción del maestro

⁸⁴ Cf HERNÁNDEZ ROJAS, op cit pp 161 y ss.

Ya no tiene el papel dominante que el propio de la denominada escuela tradicional o el directivo casi externo (ajeno y objetivo) del conductismo, se le considera como un promotor del desarrollo y la autonomía de los educandos.

Entre las características deseables que debe reunir el profesor se encuentran:

- a) Conocer con profundidad los problemas y características del aprendizaje operatorio de los alumnos
- b) Conocer las etapas y estadios del desarrollo cognitivo general
- c) Reducir su nivel de autoridad en el aula
- d) Respetar los errores y estrategias de conocimiento, siempre que tengan algo de la respuesta correcta⁸⁵

Concepto del aprendizaje

Se considera en este modelo que hay dos tipos de aprendizaje:

- a) Sentido amplio (desarrollo)
- b) Sentido estricto (informaciones puntuales, el aprendizaje propiamente dicho)

Es posible lograr cierto aprendizaje de nociones lógico-matemáticas (operatorio) e incluso el avance en el ritmo normal de desarrollo con ciertas condiciones: que existan experiencias apropiadas de autoestructuración generadas por el sujeto y que exista en él un cierto nivel cognoscitivo disposicional (que los sujetos estén en niveles de transición operatoria entre estadios).

Metodología de la enseñanza

Jean Piaget privilegia a la enseñanza indirecta y la resume en el siguiente aforismo: “Todo lo que enseñamos directamente a un niño, estamos evitando que él mismo lo descubra”. Enfatiza la actividad, la iniciativa y la curiosidad del aprendiz antes los diferentes objetos de estudio, esto es una condición necesaria para la autoestructuración y el autodescubrimiento.

Uso del método crítico-clínico para favorecer el conocimiento del nivel cognoscitivo del alumno o su grado de avance sobre un contenido.

Se recomienda a un profesor antes de impartir la clase, observar a un grupo de alumnos cuando aprenden y observarse a sí mismo para conocer como procede a adquirir el conocimiento que desea enseñar.

Sugerencias para el profesor:

- a) Debe conocer las características de los estadios del desarrollo cognitivo
- b) En educación básica se debe empezar con enseñanza de objetos concretos para llegar a los abstractos
- c) Dejar que los alumnos exploren primero a los contenidos que se les pretende enseñar, que se acerquen con sus propios recursos, para que formen una cierta comprensión y sólo hasta ese momento introducir los conceptos de nivel formal
- d) El desarrollo cognitivo no es un proceso acumulativo, tiene naturaleza jerárquica, se requiere de la formación de esquemas básicos antes de pasar a los complejos.⁸⁶

Evaluación

⁸⁵ Ibidem p 163.

⁸⁶ Cf. ILCE, op cit p 117.

Constituye una de las dificultades más evidentes del modelo, debido al ataque que enderezan en contra de las formas tradicionales de evaluar, que solamente califican o privilegian el aspecto de la memoria, plantear alternativas de evaluación es difícil. Jean Piaget está en contra de los exámenes porque sólo evalúan la adquisición de información y no de habilidades de pensamiento. Se consideran al menos dos grandes vertientes en torno de la evaluación:

- a) Utilización de proceso y estadios determinados por la psicogénesis de los aprendizajes escolares
- b) El enfoque centrado en la apreciación de la diversidad y aplicación de las ideas y conceptos enseñados a los alumnos en la situación escolar.

4.6.3.6 Paradigma o modelo sociocultural o crítico

Bajo esta denominación se comprenden dos grandes grupo de teorías educativas, en primer lugar, se asume como una de las variantes teóricas derivadas del pensamiento de Vigotsky que comparte algunas de sus características con los modelos cognitivo y constructivista, lo cual por otra parte, facilita el intercambio y el diálogo entre los modelos. La diferencia más evidente de este modelo respecto de sus similares, radica en el énfasis que hacen en la influencia del medio social y cultural en el cual se desenvuelven las relaciones de enseñanza-aprendizaje.

En su concepción se utiliza también un enfoque dialéctico, propio del contexto teórico en el cual se desenvuelve Vigotsky en la Unión Soviética y un modelo interaccionista, compartido con el constructivismo. La parte dialéctica, el uso del método redescubierto por Hegel y empleado por Marx y Engels en el análisis de la naturaleza y sobre todo de la sociedad fue uno de los motivos más importantes por los cuales este modelo fue ignorado en el occidente.

El segundo grupo de teorías educativas, se formaría por una tendencia “crítica” que abarca tres grandes corrientes: la tradición renovadora (Piaget y Wallon); la crítica antiautoritaria (Ferrer Guardia) y la perspectiva sociopolítica del Marxismo (Marx, Makarenko, Gramsci) ligada a la izquierda latinoamericana (Freire e Illich).

Entre la medida ideológica de Vigotsky y la plena asunción de posiciones ideológicas de Freire e Iván Illich, hay una gran diferencia; aún dentro del contexto del realismo socialista y del proceso de construcción de la nueva sociedad, Vigotsky aparece como un investigador un tanto ajeno a las modas ideológicas, convencido de su tarea y del papel en la construcción del nuevo hombre, pero sin la parafernalia retórica de la época.

Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) es considerado el precursor del constructivismo social. A partir de él, se han desarrollado diversas concepciones sociales sobre el aprendizaje. Algunas de ellas amplían o modifican algunos de sus postulados, pero la esencia del enfoque constructivista social permanece. Lo fundamental <...> consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Para Vygotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente, no solamente físico, como lo considera primordialmente Piaget. En Vygotsky, cinco conceptos son fundamentales: las funciones mentales, las

habilidades psicológicas, la zona de desarrollo próximo, las herramientas psicológicas y la mediación.⁸⁷

El pensamiento de Vigotsky sufre dos proscripciones, una en la Unión Soviética, debida al clima tan ideologizado que fue apoderándose del nuevo país, adicionado a la destrucción de la ciudad natal Gomel en la Segunda Guerra Mundial. La idea de Vigotsky junto con Luria (uno de sus discípulos), fue tratar de construir una psicología marxista sin que lo doctrinal-ideológico afectara el rigor científico de sus investigaciones:

En su esfuerzo por crear una psicología verdaderamente marxista, Luria, Leontiev y Vygotski (sic) elaboraron todo un sistema psicológico relacionado con la historia de la cultura.

La familiaridad que tenía Vygotski con la dialéctica como método y los fundamentos más profundos del pensamiento de Marx le impidió desarrollar una actitud reverencial como la que se impuso en los tiempos de Stalin. Para Vygotski el marxismo era una herramienta del pensamiento y no un conjunto de verdades reveladas. Ello explica que fuese un pensador marxista pero no diera nunca muestras de sumisión al marxismo como ideología. Se ha dicho que tomó la posición más difícil en las circunstancias soviéticas, la de tratar a Marx como un teórico, del mismo modo que a Hegel, Freud o Durkheim, sin prejuicios.⁸⁸

Esta actitud crítica y de uso instrumentalista de la teoría marxista provocó que las obras de Vigotsky se prohibieran durante 30 años poco después de su muerte. En Occidente, el autor fue ignorado hasta la década de los años sesenta y todavía las interpretaciones de su obra siguen causando controversias.

Definición

Es el modelo de la psicología educativa que parte del estudio de la conciencia desde dos planos, de la sociedad y la cultura para analizar el fenómeno y el proceso educativo, utilizando un método dialéctico.

Problemática

Análisis de la conciencia en todas sus dimensiones, para lo cual es necesario estudiar los complejos vínculos de los procesos psicológicos y socioculturales. al dedicarse a estudiar conciencia se ve influido por la filosofía marxista posrevolucionaria, especialmente por la teoría del reflejo de Lenin, según la cual la conciencia es un reflejo subjetivo de la realidad a través de la materia animada.⁸⁹

Fundamentos epistemológicos

Como marco general puede señalarse al Materialismo dialéctico, pero como teoría inmediata al “interaccionismo-materialista”:

Según Vigotsky la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento está mediada por la actividad que el individuo realiza sobre el objeto con el uso de instrumentos socio-culturales, los cuales pueden ser básicamente de dos tipos:

⁸⁷ “El aprendizaje en Vigotsky” www.monografias.com/trabajos10/gotsky/gotsky.shtml fecha de consulta 5 de octubre de 2005.

⁸⁸ “Lev Semionovich Vygotski: notas biográficas” en rehue.csociales.uchile.cl/rehuehome/facultad/publicaciones/psicologia/vol6/psicolo7.htm, consultado el 5 de octubre de 2002.

⁸⁹ Cf ILCE, op cit p 123.

herramientas y signos (...) cada uno de los cuales orientan de diferente forma a la actividad del sujeto”.⁹⁰

Los procesos psicológicos superiores pueden entenderse mediante el estudio de la actividad mediada por instrumentos. El desarrollo psicológico es entendido como una serie de transformaciones cualitativas asociadas con el uso de determinadas herramientas, por ejemplo, el papel de la escuela en el desarrollo de los conceptos verdaderos a partir de los cúmulos y pseudoconceptos⁹¹.

Proyecciones de aplicación educativa

Plantea que la finalidad de la educación consiste en promover el desarrollo sociocultural y cognoscitivo del alumno.

Concepción de la enseñanza.

Se considera en el modelo que el desarrollo psicológico individual no es independiente de los procesos socioculturales en general, ni de los procesos educacionales en particular, es decir, no se puede estudiar ningún proceso de desarrollo psicológico al margen del contexto sociocultural en que está inmerso y que tiene consigo instrumentos y prácticas sociales históricamente determinadas y organizadas.⁹²

La psicología trasciende en este modelo a lo individual, a lo especulativo e introspectivo y se apoya, además de los descubrimientos más avanzados de la neurología, en la referencia al contexto social y cultural.

Concepción del alumno

Tiene un papel activo, de ente social, protagonista y producto de las múltiples interacciones sociales. Una de sus principales actividades consiste en la reconstrucción del conocimiento que está en el plano interindividual y que debe pasar al plano intraindividual. El individuo debe llegar a la autorregulación del conocimiento una vez que interioriza conocimientos y habilidades.

Concepción del profesor

Se disminuye la importancia del papel y de la figura del profesor, porque el énfasis se encuentra en el alumno y en las condiciones que lo rodean. Aún así, se considera que el profesor debe promover zonas de desarrollo próximo⁹³. Al principio su papel debe ser muy activo y poco a poco se debe ir reduciendo su intervención en el proceso.⁹⁴

⁹⁰ Idem.

⁹¹ Cuando el alumno inicia su proceso de enseñanza, adquiere en principio un simple cúmulo de información, muy endeble y susceptible al olvido o a la indiferencia. En el proceso de enseñanza, el alumno convierte primero esos cúmulos en pseudoconceptos, sospechas o ideas aproximadas al concepto, y posteriormente adquiere “verdaderos” conceptos.

⁹² Cf HERNÁNDEZ ROJAS, op cit p 230.

⁹³ Las zonas de desarrollo próximo son uno de los conceptos centrales del constructivismo socio-cultural. En una entrevista hecha a Michael Colle, señala que es uno de los términos menos comprendidos: . La idea de Zona de Desarrollo Próximo aspira a ser un tema de discusión que ha sido ampliamente adoptado. Es muy difícil determinar cuán bien es comprendido porque este concepto se usa de muchas maneras. Aunque está asociada con las interacciones enseñanza-aprendizaje, Vigotsky también afirmó que el juego crea una Zona de Desarrollo Próximo. Entonces, ¿qué es lo que une estos dos diferentes usos del término?” (ver “El legado de Vigotsky” entrevista con Michael Colle, en www.fortunecity.com/campus/lawns/380/legadovig.htm consultado el 6 de octubre de 2002).

Concepto de aprendizaje

Consideran que entre el aprendizaje y el desarrollo existe una relación de tipo dialéctica, la instrucción organizada adecuadamente puede conducir a crear zonas de desarrollo próximo.

Metodología de la enseñanza

En el contexto de este modelo Greenfield identifica cinco elementos comunes en las situaciones de instrucción formal y no formal:

El grado de ayuda o andamiaje es adaptado al nivel actual del aprendiz

La cantidad de apoyo decrece cuando la habilidad del aprendiz aumenta

Para un aprendiz, en cualquier nivel de habilidad, se le ofrece mucho apoyo si la dificultad de la tarea crece y se le reduce si la dificultad disminuye.

El andamiaje es integrado con el modelamiento

La ayuda o andamiaje son internalizados, mediante lo cual se permite la ejecución habilidosa independiente⁹⁵

Lo anterior tiene relación, por ejemplo con la intervención decreciente del profesor en el proceso enseñanza-aprendizaje, será mayor en un principio, cuando la habilidad del aprendiz es escasa y va disminuyendo conforme el alumno adquiere y consolida sus habilidades. Asimismo, la intervención del profesor tiene como propósito ir conformando las ZPD de los alumnos, lo cual permite a éstos ir prescindiendo del andamiaje.

Evaluación

La evaluación no solamente debe recaer sobre los conocimientos y habilidades adquiridas por el alumno, sino también sobre el nivel de desarrollo potencial de los individuos, entendido como “las competencias emergentes que son puestas de manifiesto por las interacciones con otros que les proveen el contexto”, esto constituye lo que han denominado “evaluación dinámica”.

Aunque en apariencia hay elementos comunes entre el enfoque del constructivismo sociocultural y las teorías marxistas, que sería el uso del materialismo como punto de partida filosófico y el uso de la dialéctica como el método de estudio y análisis, hay diferencias muy precisas entre Vigotsky y Luria y los marxistas como Gramsci, Althusser, Bourdieu, Freire e Iván Illich.

Lo expresado por Hernández Rojas como un “paradigma educativo” en referencia al modelo sociocultural o de constructivismo socio-cultural de Vigotsky y sus alumnos (entre ellos Luria) es un todo teórico-práctico más o menos estructurado acerca de una concepción muy particular sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, el papel del profesor y del alumno y los métodos usados en dicho proceso.

En tanto, en el caso de los marxistas que podríamos ubicar dentro de la izquierda ideológica, podemos clasificar varios grupos:

a) Los teóricos que abordan tangencialmente la “cuestión escolar”, que hacen un análisis “externo”, pero que no acometen la tarea de proponer nuevos métodos de

Se define a la zona de desarrollo próximo ZDP como la distancia existente entre el nivel real de desarrollo del niño expresada en forma espontánea o autónoma y el nivel de desarrollo potencial manifestada gracias al apoyo de otra persona (cf ILCE op cit 128).

⁹⁴ HERNÁNDEZ ROJAS, op cit p 188.

⁹⁵ ILCE op cit p 132

enseñanza, evaluación o de dar una interpretación más sistemática del proceso enseñanza-aprendizaje. Entre estos podríamos considerar a Marx y Engels en el siglo XIX, quienes solamente hacen unos apuntamientos sobre las características de la educación en la sociedad capitalista. En el siglo pasado podemos ubicar a Antonio Gramsci, Louis Althusser y Pierre Bourdieu, que realizan sendos análisis sobre la cuestión educativa.

b) Los teóricos que tratan de aplicar la teoría marxista al ámbito educativo en el contexto de una sociedad en proceso de transformación y lo hacen de manera muy sistemática, proponiendo no solamente el contexto ideológico, sino de técnicas y métodos que pretenden alejarse de los modelos “burgueses”. Entre otros podemos mencionar por orden histórico a Blonskij y su noción de “escuela del trabajo”:

“El niño debe ser liberado de los obstáculos que suponen unas concepciones educativas hechas a la medida de los adultos; el niño tiene que estar en el centro del trabajo del trabajo pedagógico y en función del niño deben organizarse todas las tareas en las que él esté implicado.”⁹⁶

Adicionalmente se debe considerar a Antón Makarenko y su “pedagogía bolchevique” aplicada en las colonias para niños delincuentes en la Unión Soviética.

c) Una variante del grupo anterior serían los teóricos marxistas que se aplican a la práctica educativa y que se desarrollan en el contexto de sociedades en conflicto, generalmente tercermundistas y que se desarrollan al margen de los circuitos educativos formales o tradicionales. Iván Illich y Paulo Freire serían los ejemplos más relevantes.

4.7 Análisis de los alcances de la racionalidad (concepto operativo) en los modelos educativos.

En el modelo de Witker se hará primero el análisis de la propuesta de Jorge Witker en torno de los modelos educativos, con la aclaración previa de las ventajas o desventajas de esta clasificación:

Ventajas

- a) Es la única que aborda expresamente a la enseñanza del derecho;
- b) Es una clasificación relativamente sencilla y fácil de utilizar, y
- c) Es un modelo que se puede “visualizar” en la realidad, cualquier institución de educación superior dedicada a la enseñanza del derecho, potencialmente puede ser ubicada en alguno de los modelos expuestos o se puede indicar de una manera clara que aspecto adopta de uno u otro modelo.

Desventajas

- a) Simplifica demasiado las posibles variantes de los modelos educativos que se pueden trazar a partir de las orientaciones teóricas conformadas a lo largo de la historia de las ideas pedagógicas.

⁹⁶ PALACIOS, Jesús op cit p 385.

Modelo y Rasgos	Nivel del concepto operativo	Relación concreta
<p>TRADICIONAL Verticalismo en las relaciones docente-alumno Autoritarismo Exposición verbalista y Desarrollo de la memoria en el alumno</p>	<p>Racionalidad epistémica Crítica</p> <p>Racionalidad epistémica Científica</p> <p>Racionalidad práctica</p>	<p>Carece de discurso autorregulativo, parte de supuestos cuya validez no es posible discutir</p> <p>Carece de sustento teórico consistente</p> <p>Si liga la acción con fines: el tipo de enseñanza con la formación de un tipo específico de egresado</p>
<p>TECNOCRÁTICO Verticalismo en las relaciones sumado a una despersonalización del trato alumno-docente Autoritarismo encubierto con un halo técnico Exposición verbalista del profesor con intervención esporádica y muy dirigida del alumno Desarrollo de la memoria y de la capacidad de relacionar conceptos</p>	<p>Racionalidad epistémica Crítica</p> <p>Racionalidad epistémica Científica</p> <p>Racionalidad práctica</p>	<p>Su discurso autorregulativo, parte de supuestos cuya validez es posible discutir siempre en límites muy estrechos, niega el impacto de los elementos extraeducativos</p> <p>Tiene un sustento teórico consistente, especialmente conductista</p> <p>Si liga la acción con fines: el tipo de enseñanza con la formación de un tipo de egresado ampliamente descrito en los planes de estudio</p>
<p>CRÍTICO Tendencia a la horizontalidad y personalización de las relaciones docente-alumno Tendencia a la “democratización” de las relaciones en clase Combina la intervención del docente y de los alumnos Trata de desarrollar mayores elementos cognitivos y en su caso, afectivos</p>	<p>Racionalidad epistémica Crítica</p> <p>Racionalidad epistémica Científica</p> <p>Racionalidad práctica</p>	<p>Su discurso autorregulativo, parte de supuestos cuya validez es posible discutir siempre en límites relativamente amplios, acepta y analiza el impacto de los elementos extraeducativos</p> <p>Tiene un sustento teórico consistente, que en la clasificación de Witker alude a varias teorías: constructivismo, cognitivismo, etc excepto conductista</p> <p>Si liga la acción con fines: el tipo de enseñanza con la formación de un tipo de egresado ampliamente descrito en los planes de estudio</p>

Acotaciones:

En el rubro de “rasgos” se refiere a las características más relevantes del modelo educativo.

En el “Nivel del concepto operativo” se refiere y se desglosan los tres elementos más importantes considerados como parte de la racionalidad: la epistémico-científica, la epistémico-crítica y finalmente la racionalidad práctica. Cada uno de los modelos expuestos por Witker se actualizan de manera diferente en los diferentes aspectos.

Finalmente en el rubro “relación-concreta”, se describe la actualización aludida en el párrafo anterior.

El segundo análisis se hará sobre la clasificación de Gerardo Hernández Rojas, la cual tiene las siguientes ventajas y desventajas:

Como los modelos ya fueron motivo de análisis, la parte discursiva en este inciso es muy breve, solamente se ubican los aspectos relevantes.

En el modelo de Gerardo Hernández Rojas

Dado que la clasificación de Hernández Rojas fue motivo de análisis en el presente capítulo se ofrece a continuación una visión panorámica de los rasgos de las teorías o modelos pedagógicos considerados y su relación con la racionalidad en su tres ámbitos.

Modelo y Rasgos	Nivel del concepto operativo	Relación con modelos de proceso de conocimiento
<p>TRADICIONAL Verticalismo en las relaciones docente-alumno Autoritarismo Exposición verbalista y Desarrollo de la memoria en el alumno</p>	<p>Racionalidad epistémica Crítica (RECri) Carece de discurso autorregulativo, parte de supuestos cuya validez no es posible discutir</p> <p>Racionalidad epistémica Científica (REC) Carece de sustento teórico consistente</p> <p>Racionalidad práctica (RP) Si liga la acción con fines: el tipo de enseñanza con la formación de un tipo específico de egresado</p>	<p>Funciona en el esquema del modelo mecanicista del reflejo</p> <p>Concepción del alumno: Sujeto cognoscente pasivo</p>
<p>CONDUCTISTA Preocupación central: Estudio descriptivo de la conducta observable Fundamento epistemológico: Filosofía empirista, parte de una concepción dada de la realidad. Supuesto teórico: corriente esencialmente antiteórica. Prescripción metodológica: El método experimental inductivista. Concepción de la enseñanza: La función de esta consiste en</p>	<p>RECri: Parte de supuestos fijos, considerados por principio “objetivos”</p> <p>REC: Tiene un sustento teórico consistente: el conductismo</p> <p>RP: Si liga la acción con fines: el tipo de enseñanza con la formación de un tipo de egresado ampliamente descrito en los planes de estudio</p>	<p>Funciona en el esquema del modelo mecanicista del reflejo</p> <p>Concepción del alumno: Sujeto cognoscente pasivo</p>

proporcionar contenidos e información al alumnos y se base en estímulos y procedimientos de reforzamiento (positivo y negativo)		
<p>HUMANISTA Preocupación central: Los procesos integrales del alumno como persona Fundamento epistemológico: Filosofía existencialista y fenomenología. Supuesto teórico: corriente esencialmente “holística”. Prescripción metodológica: Dispersión metodológica Concepción de la enseñanza: La función de esta consiste en ayudar a los alumnos a decidir que quieren hacer (autorrealización)</p>	<p>RECri: Parte de supuestos humanistas aunque relativamente dispersos</p> <p>REC: Tiene un sustento teórico consistente, aunque poco “positivo”: el humanismo</p> <p>RP: Si liga la acción con fines: el tipo de enseñanza con la formación de un tipo de egresado ampliamente descrito en los planes de estudio</p>	<p>Puede funcionar en dos esquemas: el esquema del modelo idealista y la teoría modificada del reflejo</p> <p>Concepción del alumno: Sujeto cognoscente activo</p>
<p>COGNITIVO Preocupación central: La representación mental en el alumno Fundamento epistemológico: Racionalismo y procesamiento de la información. Supuesto teórico: el hombre como “ser que procesa información” Prescripción metodológica: Énfasis en la inferencia Concepción de la enseñanza: La función de esta consiste en ayudar a los alumnos a adquirir conocimientos significativos</p>	<p>RECri: Parte de la importancia de la adquisición y manejo de la información</p> <p>REC: Tiene un sustento teórico consistente: la teoría de la información y conocimiento de los mecanismos de adquisición “real” de la información</p> <p>RP: Si liga la acción con fines: el tipo de enseñanza con la formación de un tipo de egresado que sepa adquirir conocimiento significativos y maneje la información</p>	<p>Funciona en el esquema de la teoría modificada del reflejo</p> <p>Concepción del alumno: Sujeto cognoscente activo</p>
<p>CONSTRUCTIVISTA Preocupación central: el proceso de construcción del conocimiento en el alumno Fundamento epistemológico: Racionalismo y perspectivismo Supuesto teórico: el hombre como “ser que construye el conocimiento” Prescripción metodológica:</p>	<p>RECri: Parte de la importancia de los procesos de interacción y construcción del conocimiento</p> <p>REC: Tiene un sustento teórico consistente: el perspectivismo y diversas teorías de la psicología contemporánea, incluyendo a la terapia racional emotiva y a la</p>	<p>Funciona en el esquema de la teoría modificada del reflejo O incluso como parte de la concepción dialéctico-constructivista de la teoría modificada del reflejo</p> <p>Concepción del alumno: Sujeto cognoscente activo</p>

<p>Énfasis en la interacción y la representación mental Concepción de la enseñanza: La función de esta consiste en ayudar a los alumnos en la construcción del conocimiento a partir de sus inquietudes e intereses</p>	<p>“postracionalista- RP: Si liga la acción con fines: el tipo de enseñanza con la formación de un egresado que se visualice como constructor del conocimiento</p>	
<p>SOCIOCULTURAL Preocupación central: la conciencia social y cognitiva del alumno Fundamento epistemológico: Materialismo dialéctico e interaccionismo Supuesto teórico: el hombre como “ser que construye el conocimiento en un contexto social específico” Prescripción metodológica: Énfasis en la interacción individuo-sociedad Concepción de la enseñanza: La función de esta consiste en ayudar a los alumnos en la conciencia de ser sujeto cognoscente condicionado por circunstancias históricas concretas</p>	<p>RECri: Parte de la importancia de los procesos de interacción individuo-sociedad y los procesos mentales del conocimiento REC: Tiene un sustento teórico consistente: el materialismo dialéctico, el interaccionismo y las investigaciones en neurología RP: Si liga la acción con fines: el tipo de enseñanza con la formación de un egresado que se visualice como protagonista y furto de interacciones sociales</p>	<p>Funciona en el esquema de la teoría modificada del reflejo Concepción del alumno: Sujeto cognoscente activo</p>

Acotaciones:

En el rubro de “rasgos” se refiere a las características más relevantes del modelo educativo, desglosando los siguientes aspectos: preocupación central, fundamento epistemológico, supuesto teórico, prescripción metodológica y concepción de la enseñanza.

En el “Nivel del concepto operativo” se refiere y se desglosan los tres elementos más importantes considerados como parte de la racionalidad: la epistémico-científica, la epistémico-crítica y finalmente la racionalidad práctica.

En la última columna se relaciona cada uno de los modelos educativos con las diversas teorías del proceso de conocimiento.

Consideraciones finales

En este capítulo se abordaron los temas de las teorías del proceso de conocimiento y los modelos educativos, tratando al final de establecer la relación entre ambos.

En referencia con el tema central de esta tesis, se puede expresar la hipótesis:

El proceso de conocimiento es un complejo fenómeno-acción que es susceptible de ser abordado desde diferentes ángulos, al menos desde tres modelos: mecanicista del reflejo, idealista y modificada del reflejo.

Los modelos educativos implican un grado diferenciado de racionalidad en sus tres ámbitos: epistémico-científica. Epistémico-crítica y práctica.

CAPÍTULO 5. MODELO EDUCATIVO Y RACIONALIDAD EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN DERECHO

CONTENIDO: 5.1 Preámbulo y conceptos básicos; 5.2 Los aspectos de racionalidad en los planes de estudio; 5.2.1 La racionalidad práctica en los planes de estudio y su acreditación (o comprobación) 5.2.1.1 Primer sistema de combinación: objetivos generales de plan y objetivos generales de las materias que integran el programa.; 5.2.1.2 Segundo sistema de combinación: objetivos generales de plan, objetivos generales de las materias, objetivos particulares del plan y objetivos particulares de las unidades de las materias; 5.2.1.3 Tercer sistema de combinación: objetivos generales de plan, objetivos generales de las materias, objetivos particulares del plan, objetivos particulares de las unidades de las materias y confrontación de todos ellos con la realidad; 5.2.1.4 El contexto social e histórico de un plan de estudios; 5.2.1.5 Los alcances del análisis en el presente capítulo; 5.3 Breve historia de la enseñanza del derecho en México; 5.4 Plan de estudios de 1985; 5.4.1 Características generales del programa de estudios; 5.5 Análisis del Plan de Estudios de 1993; 5.6 El plan de estudios de 2004

5.1 Preámbulo y conceptos básicos:

En este capítulo se tratará de analizar la racionalidad en diversos planes de estudio que han orientado la enseñanza formal del derecho en nuestro país, muy específicamente en el Distrito Federal. Se hace énfasis muy especial en la Facultad de Derecho de la UNAM, por ser una de las instituciones académicas más viejas de nuestro país, heredera de una larga tradición académica que arranca al inicio de la Colonia con la fundación de la Universidad en la ciudad de México en el año de 1553¹, y que si bien no ha tenido una vida continua, sino que, irónicamente, a partir de la independencia de nuestro país se vio constantemente amenazada por cuestiones de carácter político, si ha significado, sobre todo en el siglo pasado una influencia y una presencia muy importante en la enseñanza del derecho en nuestro país.

Para a llevar a cabo el análisis de la racionalidad de los planes y programas de estudio se emplearán cuatro conceptos básicos:

Objetivo

Objetivo general

Perfil de egreso

Objetivo particular

Por objetivo (como una acepción especial relacionada con la pedagogía, adicional al sentido más utilizado como un conocimiento ligado estrechamente al objeto), Ander-Egg señala lo siguiente:

“Existe también un uso sustantivo del término, aplicado para designar aquello que expresa los propósitos que se pretenden alcanzar mediante un acto intencionado. Con este sentido, la palabra “objetivo” señala un punto central de referencia para entender la naturaleza específica de las acciones que se han de realizar. Prácticamente, toda la actividad humana se realiza con algún propósito u objetivo.”²

Un concepto más específico es lo que Ander-Egg señala como “Objetivos generales de etapa”, los cuales “establecen las capacidades básicas que el alumnado debe desarrollar a lo largo de su escolaridad de una etapa determinada”³

¹ Cf 450 años de la Facultad de Derecho, UNAM, México, 2003, p 17

² ANDER-EGG, op cit p 209.

³ Ibidem p 210.

De tal manera que los planes de estudio generalmente establecen “Objetivos generales <de etapa>” como parte de la justificación o preámbulo y posteriormente, en la descripción de los temas que integran cada una de las materias establecen Objetivos didácticos, que son definidos por el mismo autor como:

“Nivel de educación que se quiere alcanzar y nivel efectivamente logrado cuando se ha alcanzado el objetivo propuesto. Por su mayor nivel de concreción, permiten relacionar las capacidades que se quieren desarrollar con los contenidos que se están trabajando en una unidad o conjunto de unidades didácticas. Los objetivos didácticos deben diseñarse de modo que sirvan como referente concreto del proceso educativo.”⁴

Se pueden ubicar entonces dos grandes niveles de estructuración de objetivos, los objetivos generales y los objetivos particulares.

Operativamente para este trabajo de investigación se considerará que los objetivos generales se pueden ubicar, en un complejo de planes y programas de estudio en dos lugares:

Primero, en los objetivos generales de la carrera, específicamente en el caso que nos ocupa, en la licenciatura en derecho

Segundo, en los programas de las materias que integran la currícula de la carrera.

En el primer caso, los objetivos generales denotan los propósitos que tiene una institución más general, por ejemplo una Universidad en relación con la licenciatura en derecho; mientras que en el segundo caso, los objetivos generales de las materias denotarán una especie de objetivo intermedio, que sumados todos, deben consolidar al objetivo general de la institución. Observado en un plano temporal, podemos suponer que el objetivo general de la licenciatura constituye la meta final que se va a lograr a través del cumplimiento parcial de las metas señaladas en cada una de las materias que integran el plan de estudios.

Los objetivos particulares, igualmente para efectos de carácter operativo, se va a comprender en dos grandes lugares:

En la parte genérica, ubicado en el perfil de egreso que manifiesta una institución de educación superior en sus documentos fundamentales.

Específicamente, en las unidades que conforman las materias del plan de estudio.

Esto es, el objetivo general plantea las metas más amplias que pretende lograr la institución que imparte una determinada carrera; mientras que el “perfil de egreso” concreta las cualidades que se pretenden lograr en los egresados para suponer que las metas generales se han cumplido.

Por otra parte, las materias que integran el plan tienen sus propios objetivos generales y, en algunas instituciones, tienen una serie de objetivos parciales o particulares que permiten desglosar el cumplimiento de los objetivos de la materia.

5.2 Los aspectos de racionalidad en los planes de estudio

En los capítulos previos formulamos un concepto operativo respecto de la racionalidad (para evitar la dispersión concepción que implica el término), básicamente se consideró que la racionalidad supone tres aspectos estrechamente relacionados: cualidad, potencialidad y posibilidad de construir conocimientos nuevos a partir de conocimientos previos.

Se había mencionado que como cualidad especial de los seres humanos, sirve para distinguirlos de los animales, y es una facultad exclusiva que le permite conocer el universo que le rodea más allá de la satisfacción de sus necesidades inmediatas, e incluso le permite

⁴ Ibidem p 210

acceder a un nivel epistemológico que consiste en darse cuenta de la posesión de esa cualidad distintiva.

El segundo aspecto de “la potencialidad de poder hacer uso de la facultad definitoria de su propia humanidad”, implica que al ser una “potencialidad” no siempre se desarrolla, o no se hace de manera permanente o en la misma intensidad, variará dentro de las culturas o de los individuos. Esto implica también que al ser una potencialidad no necesaria deberá considerarse como desarrollada, ni siquiera en procesos de construcción de productos culturales, aunque estos *per se* debería implicar la racionalidad, por ejemplo, en el caso de los planes y programas de estudios, el simple hecho de estar elaborados no implica que fueron el fruto de un desarrollo racional, ya que pudieron simplemente ser copiados o adoptados sin un análisis previo.

En el tercer aspecto, descrito como “el proceso a través del cual se construyen conocimientos nuevos a partir de conocimientos previos”, es un elemento que constituye la concreción de la cualidad y la potencialidad ya mencionadas. En el caso de la elaboración de planes y programas y estudio significaría que estos son el fruto de un cuidadoso análisis previo y no del capricho de los promotores de su formulación o de su reforma (en el caso que así sea) y que debió pasar al menos por dos o tres de las siguientes etapas:

a) Análisis de las necesidades sociales que satisface o han dejado de satisfacer los planes y programas de estudio de una profesión en particular, en este caso, la licenciatura en Derecho.

b) La consulta en el mercado laboral sobre la necesidad de los profesionales en el ámbito de las necesidades de las empresas (en el caso de la Licenciatura en Derecho, dada el amplio espectro de actividades que puede desarrollar el profesional, ya sea desde una empresa, el sector público o como postulante independiente, es posible la falta de coincidencia entre este aspecto y el anterior, es decir, puede darse el caso de una saturación en la demanda de abogados empresariales pero una necesidad social real de abogados en otros ámbitos, como el de la promoción y protección de los derechos humanos o en la defensa de los derechos de los trabajadores).

c) La consulta entre los docentes que forman parte de la institución (en el caso de reformas a planes y programas de estudio de una licenciatura) o entre un sector de docentes de otras instituciones (a manera de “juicio de experto” que sirva como un apoyo para la orientación de los planes y programas de estudio en un sentido determinado).

d) La consulta entre los operadores de las diversas instancias de aplicación del derecho (juzgados, reclusorios, juntas de conciliación, etc.) con el fin de determinar si hay una variación en el perfil de los egresados que pretenden acceder a trabajar en esos sitios (por ejemplo, dado el uso de las modernas tecnologías de información, como la computadora, se dio el caso de que los egresados de las carreras de derecho, además de tener las habilidades propias de la carrera deberían de poseer conocimientos consistentes en el uso de procesadores de palabras y de elaboración de bases de datos. O en el caso de pretender, por ejemplo, satisfacer la demanda de abogados expertos en el área de comercio exterior, sería necesario que los egresados, además de tener las habilidades generales, deban poseer el dominio del idioma inglés y además, la posesión de una lexicología especializada en el área de comercio exterior.

e) Revisión de las condiciones y posibilidades propias de cambio para poder implementar las reformas a los planes y programas de estudio. Se puede dar el caso de una institución donde se llevaron a cabo todos los pasos anteriores, hubo una detección favorable de cambio del perfil y se llega a la conclusión de que los alumnos, deben operar, ya no como

simples aplicadores de las normas (si es que cabe dicha categoría), sino que además deben hacerlo de una manera crítica y entonces, desde los primeros semestres los alumnos deben aprender a investigar y a elaborar análisis e investigaciones de campo, para lo cual se requiere que el desenvolvimiento de los alumnos sea bajo condiciones diferentes a las tradicionales, por ejemplo, salones que no sean para la masificación educativa (con auditorio numeroso y sillas atornilladas al suelo), sino relativamente reducidos y con mobiliario versátil que permita la interacción y la movilidad (el acomodo para dinámicas phillips 6-6 o para comentario de lecturas en círculos de trabajo); sin embargo, la institución no tiene el presupuesto necesario para llevara cabo la implementación de dichas medidas.

f) Consulta entre los egresados de las generaciones de estudiaron bajo un plan que se quiere reformar, con el propósito de que estos opinen sobre la correspondencia entre lo estudiado y las condiciones que fueron encontradas en el mercado laboral, sobre la pertinencia de diversas materias o la inoperancia de las mismas, etc.

Lo ideal es que en un proceso de formulación inicial de planes y programas de estudio o de reforma de los mismos se tomen en cuenta el mayor número posible de los aspectos antes mencionados. Refiriéndonos concretamente al aspecto de la racionalidad, el agotamiento de las condiciones antes mencionadas será una evidencia suficiente para suponer que efectivamente en una institución donde se pretende implementar, ya sea una licenciatura en derecho como programa nuevo o reformar los ya existentes (si en esa institución ya se impartía dicha licenciatura), se llevó a cabo un proceso que puede ser calificado como “racional” (porque de hecho fue el fruto del ejercicio de las cualidades y potencialidades especiales del ser humano y se reflejaron en la construcción de un conocimiento nuevo (los planes y programas de estudio, con todo lo que implican) obtenido a partir de conocimientos previos (ya sea el análisis y crítica de los planes y programas existentes y de las circunstancias y entorno laboral y socioeconómico).

Una derivación del concepto operativo formulado en el primer capítulo es la clasificación provisional de la racionalidad, de la cual derivan tres tipos finales de racionalidad, agrupados en dos conjuntos: Racionalidad epistémica y racionalidad práctica.

El primer tipo de racionalidad tiene como propósito simplemente conocer por conocer; mientras que la segunda tiene como propósito “conocer para actuar”. Del primer tipo de racionalidad se derivan la racionalidad científica y la epistémica; la primera está ligada al uso del método hipotético deductivo y a un necesario referente de comprobación empírica; mientras que la racionalidad epistémica crítica (RECrí) está ligada al uso de los métodos generales de conocimiento y no necesariamente tiene un referente de carácter empírico y se permite la especulación y la sospecha.

Suponer que un grupo de planes y programas de estudio tienen racionalidad epistémico científica, implicaría que en su proceso de formulación –o análisis de pertinencia para la modificación de contenido– hubo un proceso paralelo o similar al de la investigación científica, es decir, formulación de un problema, planteamiento de una hipótesis, reunión de evidencias necesarias y suficientes para sustentar la validez de la hipótesis y finalmente una conclusión, relacionada igualmente con la validez de la hipótesis (la conclusión como enunciado que culmina con la afirmación o negación en torno de la validez de la hipótesis). Este procedimiento de hecho, podría ser una propuesta para la implementación o reforma de los contenidos de planes y programas de estudio, incluso se indica como un “procedimiento paralelo” para no involucrar controversias en torno del status de científicidad del procedimiento; sin embargo, salvo en las universidades públicas o las privadas con grandes

recursos y además con la posibilidad (y la intención por parte de la autoridades académicas) de orientar de manera más o menos objetiva el estudio de pertinencia de implementación de planes y programas de estudio (pensando en la objetividad como un ideal, al cual no se accede plenamente en los procesos de investigación o en los cuales el acceso se por aproximación: mayor o menor grado de objetividad).

En el caso de la racionalidad epistémica crítica, es de suponer que tiene mayor posibilidad de consolidarse en el proceso de implementación o reforma de planes y programas de estudio, dado que su ejercicio no requiere de tanta parafernalia (tradúzcase como un proceso tan riguroso de comprobación empírica como en el caso de la racionalidad epistémico científica), sino solamente elementos de argumentación y plausibilidad. Por lo que para tratar de acreditar que un conjunto de planes y programas de estudio tiene racionalidad epistémica crítica bastaría solamente, que se evidenciara un proceso de argumentación respecto de los seis aspectos antes mencionados en la página 447; si además de ese proceso de argumentación, existe un proceso de cotejo contra la realidad, el cual se traduce en forma de una investigación debidamente planeada y realizada.

Finalmente, respecto de la racionalidad práctica, que tradicionalmente se ha relacionado con aspectos axiológicos, puesto que se supone prevista para acción, donde necesariamente se alude a la moral; para efectos de hacer operativo el concepto de la racionalidad, adicionalmente hicimos una separación en la racionalidad práctica, se consideró en términos generales que se puede hablar de dos tipos de esta racionalidad, la que tiene referencia a la moral y la que no tiene referencia a la moral.

¿Cómo podremos identificar que un conjunto de planes y programas de estudio tienen racionalidad práctica? Si en los planes de estudios encontramos referencia a objetivos (en términos generales) que se puedan expresar solamente como el cumplimiento de ciertas metas (lo que comúnmente se denomina como “visión”) podremos suponer que dicho conjunto tiene “racionalidad práctica sin referencia a la moral”; si en los objetivos generales encontramos además la finalidad de cumplir con determinados valores, podremos suponer que se tiene también “racionalidad práctica con referencia a la moral”.

Una de las tendencias de los planes y programas de estudio de las Instituciones de Educación Superior de nuestro país, consiste en enunciar, en sus discursos de justificación (generalmente en forma de documentos o en las páginas de Internet) una serie de elementos como “visión, misión, filosofía, en los cuales se hace referencia a los fines, objetivos y valores que constituyen las directivas de acción de dichas instituciones), de tal manera, que en apariencia se ha reforzado el aspecto de la racionalidad práctica.

A continuación se resume en un cuadro la aplicación de los conceptos operativos de racionalidad, formulados en el primer capítulo al análisis de los planes y programas de estudio:

Tipo de racionalidad	Idea general-propósito del tipo de racionalidad	Aplicación en los planes y programas de estudio. (hay racionalidad ... si...
Racionalidad epistémica científica	Conocer por conocer, a través del uso del método científico (y con la pretensión de tener un conocimiento científico)	el proceso de formulación de los planes y programas de estudio se llevó a cabo a través de un proceso paralelo (lo más parecido posible) al de la investigación científica, con planteamiento de hipótesis, etc.
Racionalidad epistémico crítica	Conocer por conocer, a través del uso de los métodos generales de conocimiento, no tiene la pretensión de obtener un conocimiento científico, sino solamente uno de carácter crítico	...en el proceso de formulación de los planes y programas se tomaron en cuenta los siguientes elementos: a) estudio de las necesidades sociales que pretende satisfacer; b) estudio del mercado laboral c) consulta entre docentes d) consulta entre los operadores e) análisis de las condiciones y posibilidades de implementación f) consulta entre los egresados
Racionalidad práctica sin referencia a la moral	Conocer para actuar, con base en fines que no aluden a valores	... en la justificación se expresan los objetivos que se pretenden obtener con los planes y programas de estudio
Racionalidad práctica con referencia a la moral	Conocer para actuar con base en fines que aluden a valores	... en la justificación se expresan los objetivos que se pretenden obtener con los planes y programas de estudio y además, para la obtención de dichos objetivos se alude al cumplimiento de ciertos fines

Aplicar las categorías antes señaladas para poder adicionar el adjetivo de “racionalidad” a los planes de estudios (incluyendo en este caso, adicionalmente a sus programas) significa tratar de cumplir determinadas condiciones, las cuales se pueden considerar, ya sea de manera acumulativa o por mayoría de elementos. En el primer caso la racionalidad se presentará como una categoría absoluta, mientras que en el segundo caso, se presenta como una serie de grados hacia el cumplimiento de un tipo ideal, tomemos en cuenta ambas posibilidades con su correspondiente enunciado:

Criterio absoluto de racionalidad (implica el agotamiento de todas las condiciones):

Enunciado:

Un plan de estudios será racional sí y sólo sí:

I. Su proceso de formulación se llevó a cabo:

a) a través de manera paralelo al de la investigación científica (elemento de racionalidad epistémico científica)

b) a través de un proceso que involucró todos los siguientes aspectos: estudio de las necesidades sociales que pretende satisfacer; estudio del mercado laboral; consulta entre

docentes; consulta entre los operadores; análisis de las condiciones y posibilidades de implementación, y consulta entre los egresados

II En su parte justificatoria se puede encontrar que:

a) se expresan los objetivos que se pretenden alcanzar (las metas a corto, mediano y largo plazo)

b) se expresan los objetivos que se pretenden obtener y además, para la obtención de dichos objetivos se alude al cumplimiento de ciertos fines que representan a la “esencia” de la institución.

Se reitera que de acuerdo con este criterio se deben agotar todas las condiciones mencionadas, la ausencia de cualquiera de ellas puede significar que se pueda calificar a un conjunto de Planes y programas de estudio como NO racional.

Criterio “gradualista” de racionalidad (implica solo algunas de las condiciones):

I. Respecto del proceso de formulación implica que los elementos “a” y “b” son acumulativos o electivos, es decir, idealmente se debe suponer que un conjunto de planes y programas de estudio debe formularse a través de un proceso paralelo al de la investigación científica de manera tal que el resultado final (el conocimiento nuevo a partir de conocimientos previos, es decir, el plan o <nuevo> plan –según sea el caso- pueda observarse como la conclusión de un proceso que involucró el planteamiento de un problema o una serie de problemas (por ejemplo expresados a través de sendos enunciados: “los actuales planes y programas de estudio de la licenciatura en derecho de la universidad x están obsoletos”; “la obsolescencia del plan de estudios en las materias de civil y penal resta competitividad laboral a los egresados bajo el actual plan”) y la expresión de una hipótesis (que se puede expresar “si modifico los programas de las materias de civil y penal en mi plan de estudios, luego entonces el plan dejará de ser obsoleto” y “si modifico los programas de las materias de laboral y penal en mi plan de estudios, los egresados serán más competitivos laboralmente”).

Y además de esa formulación, debe ser el fruto de una reflexión y análisis donde se considere que se agotaron los siguientes temas: estudio de las necesidades sociales que pretende satisfacer; estudio del mercado laboral; consulta entre docentes; consulta entre los operadores; análisis de las condiciones y posibilidades de implementación, y consulta entre los egresados. O que al menos se analizaron en su mayoría.

Ahora bien, en este criterio, el ideal es que se satisfagan los dos extremos; sin embargo, el hecho de que se acuda solamente al segundo de los extremos (la racionalidad epistémica crítica, es decir los seis temas enunciados en el párrafo anterior) sin agotar al primero (como ocurre en la mayoría de los procesos de acreditación de instituciones de educación superior); o que se lleve a cabo el primero sin agotar los seis supuestos del segundo, no es motivo suficiente para suponer la falta de racionalidad epistémica en el conjunto de planes y programas de estudio, sino simplemente un grado inferior racionalidad en relación con una institución en la cual si se hayan agotado ambos extremos.

II. Respecto de la justificación de los planes y programas de estudio, específicamente en la formulación de objetivos y fines, igualmente lo deseable es que los planes y programas expresen de manera acumulativa tanto los fines como los fines ligados a los medios; sin embargo, la falta de alguno de ellos, no es motivo para que se califique a un conjunto como no-racional.

Lo común sería que se expresaran los fines sin aludir a los valores que inspiran la actuación de los integrantes de la institución educativa, aunque puede suceder que se expresen

solamente los valores y no se expresen los fines (poco frecuente), aunque en este caso, la posibilidad de poder calificar a un conjunto como irracional es más alta.

La expresión de los grados de racionalidad es compleja en este caso, en el criterio absoluto relativamente es más fácil, pero al mismo tiempo es menos útil: basta con que falle cualquiera de los elementos para que un conjunto de planes y programas de estudio pueda ser calificado como no-racional.

El criterio “gradualista” puede ser útil en los procesos de certificación de planes y programas de estudio, aunque su uso deberá ser convencional y en cierto modo, los valores asignados a los rubros tendrían un carácter de subjetividad “consensada”⁵. Dichos valores podrían variarse conforme lo exijan las circunstancias de las propias instituciones, por ejemplo, en un momento se le puede asignar un mayor valor a la racionalidad epistémico y uno menor a la racionalidad práctica, o se puede dar el mismo valor a ambas.

5.2.1 La racionalidad práctica en los planes de estudio y su acreditación (o comprobación)

En este inciso se analizarán las condiciones necesarias para suponer la existencia (posesión) de racionalidad práctica en un conjunto de planes y programas de estudio, específicamente de la licenciatura en Derecho.

En el análisis se irá de lo simple a lo complejo, estableciendo en primer lugar aquellas condiciones que constituyen el mínimo indispensable para señalar dicha pertenencia o posesión y en el extremo opuesto, las condiciones máximas o ideales.

Partimos, en el primer supuesto, de que “un plan de estudios será racional (desde e punto de vista práctico) sí y sólo sí enuncia objetivos”, es decir, posee enunciados que expresan la convicción y la pretensión de obtener determinados resultados, ya sea a corto, mediano largo plazo o en plazo indeterminado pero determinable.

Aclaremos, que nos interesa particularmente la posesión de la racionalidad práctica, en virtud de que la racionalidad epistémico crítica se implicaría en la actualidad como respaldo necesario en cada institución educativa (como una presunción *iuris tantum* que se tiene por poseída en tanto no se demuestre lo contrario). Sin embargo, la racionalidad práctica es, hasta cierto punto, más evidente en su detección, pues en apariencia bastaría con que en el Plan de Estudio se indicaran de manera específica los objetivos generales que se pretenden obtener y los específicos a través del reflejo que se formule en el perfil de egreso, para suponer que el Plan tiene racionalidad práctica, en este caso el tipo de evidencia que se presente es de carácter narrativo-documental. Esta evidencia se exige en muchos de los órganos de la sociedad civil que se encargan de acreditar los estudios o que coadyuvan con las autoridades educativas en el proceso de acreditación de los estudios.

En el nivel simple, solamente se podría exigir a un conjunto de planes y programas de estudio que manifiesten objetivos generales y particulares para suponer que tiene racionalidad práctica.

Aún dentro de lo simple, se pueden establecer diversos niveles de racionalidad, teniendo como criterios fundamentales la posesión simultánea o excluyente de los objetivos,

⁵ Con esta expresión quiero significar que los miembros de una comunidad determinada, por ejemplo, de una asociación de escuelas particulares de educación superior, adoptan convencionalmente como válido un criterio de evaluación, aunque parten del supuesto de que el fundamento de dicha evaluación es subjetivo y muy probablemente susceptible de ulterior modificación.

ya sean generales de los planes y programas de las materias y la concordancia entre ellos; o en la situación más compleja, la concurrencia y concordancia entre los siguientes elementos:

- a) objetivos generales de los planes
- b) objetivos generales de los programas
- c) objetivos particulares de los planes (expresados tal vez como perfil de egreso)
- d) objetivos particulares de las unidades que conforman las asignaturas.

Las posibilidades de combinación o utilización de criterios son muy variadas, podemos suponer que se pueden considerar solamente los objetivos generales (de planes y programas) y no se considere lo que ocurre con los aspectos específicos. De tal manera que de ello resultarían categorías relativamente sencillas, todas ellas que abordan solamente aspectos formales (que involucran una comprobación de tipo documental)

5.2.1.1 Primer sistema de combinación: objetivos generales de plan y objetivos generales de las materias que integran el programa.

- No hay objetivos generales
- Hay objetivos generales del plan de estudios, pero los programas carecen de los mismos;
- No hay objetivos generales del plan de estudios, pero sí de los programas de las materias;
- Hay objetivos de planes de estudio y de programas, pero no concuerdan
- Hay objetivos de planes de estudio y son concordantes.

En el primer caso, se puede calificar de irracional (carente de racionalidad práctica) a un conjunto de planes y programas de estudio que no tengan objetivos de ningún tipo.

En el segundo caso, la racionalidad práctica es parcial, porque solamente el plan de estudios tiene objetivo general, pero las materias que integran dicho plan de estudios no tienen objetivos generales.

En el tercer caso, se da la situación contrario, el plan de estudio carece de objetivo general, pero las materias que integran los programas de estudio si tienen. Se considera a esta situación como un grado más alto de racionalidad práctica, en virtud de que en apariencia sería más sencillo formular el objetivo general del plan, a partir de tener los generales de las materias, que la situación contraria: tener el objetivo general del plan y en un esfuerzo de coherencia, tratar de formular los objetivos de las materias individuales.

Respecto de las dos situaciones antes mencionadas, cabe aclarar que la segunda es la más común en nuestro medio: el hecho de que en una institución de educación superior se tengan los objetivos generales del plan de estudios, pero no existan los objetivos generales de las materias, aunque de hecho, en el caso de la enseñanza del derecho, las instituciones educativas particulares tienen dos opciones:

a) Incorporan sus estudios a la UNAM y en el caso de los planes de estudio de la Facultad de Derecho existen objetivos generales tanto del plan como de las materias que integran el programa, lo cual implica que una institución que se incorpora a la UNAM, adopta los planes y programas de estudio, con todas sus virtudes, deficiencias y complejidades, y

b) Solicitar el reconocimiento de validez oficial de la Secretaría de Educación Pública, en cuyo caso, las instituciones particulares elaboran sus propios programas, siguiendo los lineamientos de la SEP y dentro de esa normatividad se exige la formulación de objetivos generales, tanto del plan, como de las materias que lo integran.

La cuarta posibilidad señalada en este primer sistema alude a la posibilidad de que existiendo ambos tipos generales de objetivos, no concuerden entre sí, es decir, que los

objetivos generales planteados en el plan de estudios no se vean reflejados en el los objetivos generales de las materias, por ejemplo, que el objetivo general del plan de estudios formule el siguiente planteamiento:

“La Licenciatura en Derecho de la Universidad x, tiene entre sus objetivos (...) formar alumnos que sean capaces de investigar y proponer soluciones jurídicas para los problemas sociales y económicos del país...”

Objetivo que no se vea reflejado, por ejemplo, en la existencia de alguna materia relacionada con la investigación jurídica documental o de carácter empírico o que dentro de sus opciones de titulación no contemple la posibilidad de que los alumnos se titulen bajo la modalidad de investigación y réplica frente a un jurado.

O que existiendo una materia de Técnicas de Investigación Jurídica o Metodología de la Investigación, ninguna tenga como objetivo “formar al alumno en los conceptos fundamentales de la investigación”.

Finalmente, el quinto caso, es la situación ideal, donde existiendo ambos tipos de objetivos generales, tanto el del plan de estudios como el del programa (las materias), entre ellos hay una correspondencia adecuada, de tal manera que podemos encontrar una concordancia entre lo señalado en el objetivo general del plan y los objetivos generales de las materias.

Formalmente el extremo descrito en el párrafo anterior constituye el grado más alto de racionalidad práctica para un conjunto de planes y programas de estudio.

El criterio expuesto en este inciso se puede esquematizar con el siguiente cuadro:

Calificación o nivel de racionalidad práctica	Poseción de objetivo general en el plan(A)	Poseción de objetivos generales en las materias (B)
Irracional	NO	NO
Racionalidad elemental 1	SI	NO
Racionalidad elemental 2	NO	SI
Racionalidad intermedia 1	SI	SI
Racionalidad intermedia 2	SI	SI

En el cuadro, el orden de jerarquía se establece a la inversa, los primeros renglones tienen la racionalidad más baja o elemental (de hecho se inicia con la irracionalidad) y en los siguientes renglones se indica de menor a mayor complejidad en la racionalidad, donde el ideal se encuentra establecido por la posesión de objetivos generales en el plan, de los objetivos generales de las asignaturas y además la concordancia entre ambos.

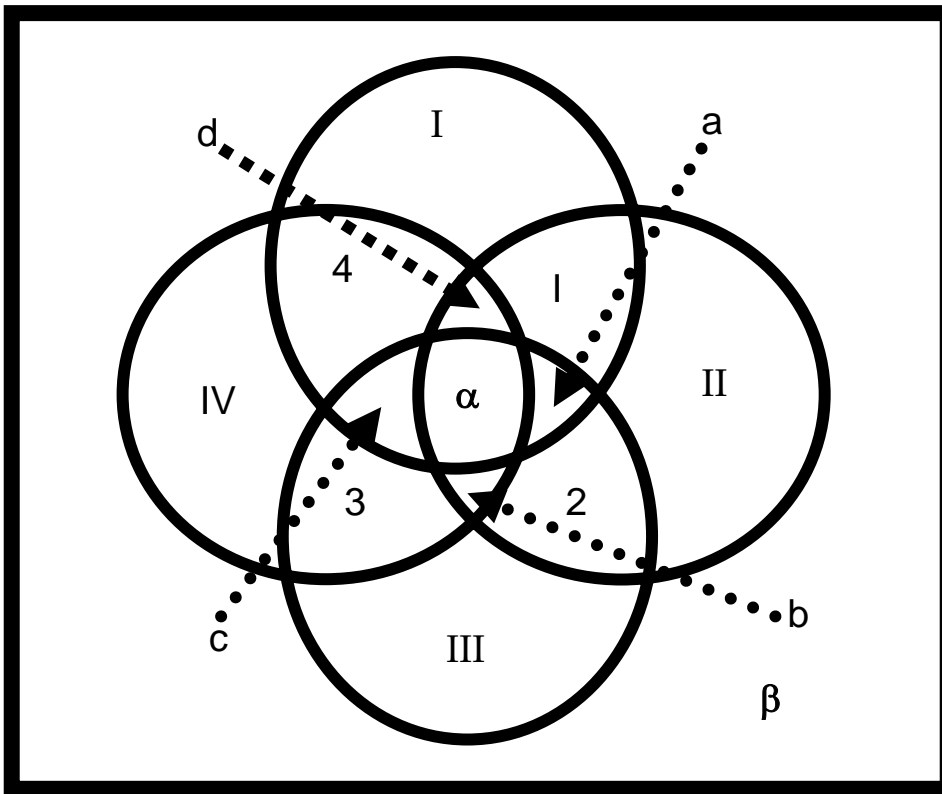
5.2.1.2 Segundo sistema de combinación: objetivos generales de plan, objetivos generales de las materias, objetivos particulares del plan y objetivos particulares de las unidades de las materias.

En este segundo sistema se combinan cuatro elementos que anteriormente fueron mencionados: objetivo general del plan; objetivos particulares del plan (expresados como

“perfil de egresado”); objetivos generales de las materias y los objetivos particulares de las unidades de las materias.

En el nivel “simple” se pueden analizar solamente la existencia y la correspondencia entre los diversos elementos, en un nivel complejo, se puede tratar de establecer el cotejo de los objetivos generales y específicos de los planes y programas de estudio con la realidad, posibilidad que se analizará en el siguiente inciso.

Las posibilidades de la complejidad son muy variadas y se pueden resumir en el siguiente cuadro:



Explicación:

Con el propósito de abreviar la exposición se han abreviado las posibilidades de tal forma que las diferentes posibilidades significan:

Números romanos, posesión exclusiva de un elemento

I (posesión de) Objetivos generales en el plan;

II perfil de egresado

III objetivos generales de la materia

IV objetivos particulares de unidades de materia

Que en notación se puede representar como:

$I = nII, nIII, nIV$

$II = nI, nIII, nIV$

$III = nI, nII, nIV$

$IV = nI, nII, nIII$

Lo cual implica en I, que una institución educativa en su conjunto de planes y programas de estudio solamente tiene objetivos generales y no plantea, objetivos específicos del plan

(traducibles en perfil de egresado), tampoco plantea objetivo general de materia, ni objetivos particulares de las unidades de aprendizaje.

En II, planteamos la situación hipotética de que una institución educativa en su conjunto de planes y programas de estudio carece de objetivos generales del plan, si tiene perfil de egresado, y carece tanto de objetivos generales de las materias como de objetivos particulares de las unidades de las materias.

En III, se plantea la situación de que una institución educativa en su conjunto de planes y programas de estudio carece de objetivos generales del plan, de perfil de egresado, tiene objetivos generales de las materias y carece de objetivos particulares de las unidades de las materias.

En IV, se plantea la situación de que una institución educativa en su conjunto de planes y programas de estudio carece de objetivos generales del plan, de perfil de egresado, de objetivos generales de las materias, aunque tiene objetivos particulares de las unidades de las materias.

No hablaremos con detalle de las posibilidades verdaderamente lógicas que hay de las diversas situaciones planteadas hipotéticamente a partir de un ejercicio deductivo, solamente se aclara que es más probable que una institución educativa tenga solamente el objetivo general de la licenciatura en Derecho a que tenga solamente los objetivos específicos de las unidades de aprendizaje de las materias que conforman el programa.

Números arábigos, posesión de dos elementos, pero ausencia de dos adicionales

1 = I y II, nIII, nIV

2 = II y III, nI, nIV

3 = III y IV, nI, nII

4 = IV y I, nII, nIII

En 1, se indica una intersección, donde se implica que una institución educativa en su conjunto de planes y programas de estudio tiene objetivos generales del plan, tiene perfil de egresado, pero carece de objetivos generales de las materias y de objetivos particulares de las unidades de las materias.

En 2, se indica una intersección, donde se implica que una institución educativa (...) carece de objetivos generales del plan, tiene perfil de egresado, tiene objetivos generales de las materias y carece de objetivos particulares de las unidades de las materias.

En 3, se indica una intersección, donde se implica que una institución educativa (...) carece de objetivos generales del plan, carece de perfil de egresado, tiene objetivos generales de las materias y objetivos particulares de las unidades de las materias.

Finalmente en 4, indica una intersección, donde se implica que una institución educativa (...) tiene objetivos generales del plan, carece de perfil de egresado, carece de objetivos generales de las materias y si tiene objetivos particulares de las unidades de las materias.

Letras de la a a la d: intersección de tres elementos y carencia de uno

a= I, II, III, nIV

b= II, III, IV, nI

c= III, IV y I, nII

d= I, II y IV, nIII

En “a” en una institución educativa que imparte la licenciatura en derecho, en su conjunto de planes y programas de estudio, existe el objetivo general del plan, existe perfil de egresado, hay objetivos generales de las materias y no hay objetivos particulares de las unidades de las materias.

En “b” en una institución educativa que imparte la licenciatura en derecho, en su (...), no existe el objetivo general del plan, existe perfil de egresado, hay objetivos generales de las materias y hay objetivos particulares de las unidades de las materias.

En “c” en una institución educativa que imparte la licenciatura en derecho, en su (...), existe el objetivo general del plan, no hay perfil de egresado, hay objetivos generales de las materias y hay objetivos particulares de las unidades de las materias.

En “d” en una institución educativa que imparte la licenciatura en derecho, en su (...), existe el objetivo general del plan, existe perfil de egresado, no hay objetivos generales de las materias y hay objetivos particulares de las unidades de las materias.

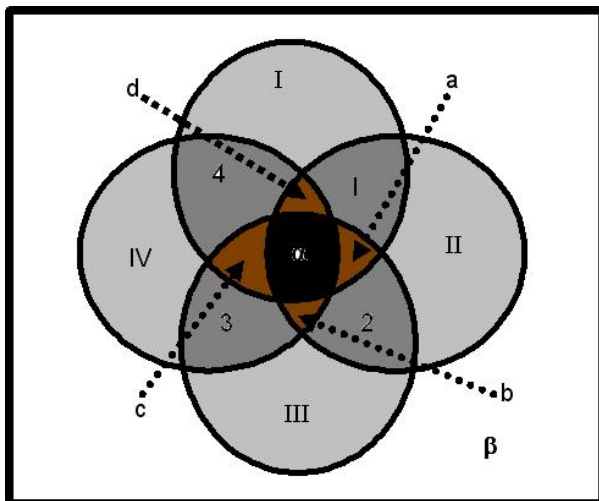
De acuerdo con la normatividad de la Secretaría de Educación Pública la situación que se exige como requisito obligatorio que debe cumplir una institución de educación superior particular que pretenda obtener la revalidación oficial de estudios (clave de RVOE) es la descrita en la letra “a”. En sentido estricto, esta situación a pesar de que implica una simplificación en relación con la exigencia de plantear los objetivos en todos los niveles: plan-materia y unidades, en lo personal consideramos que significa un menoscabo en la consistencia de la racionalidad práctica que debería tener un complejo de planes y programas de estudio.

Hipotéticamente podemos suponer la posibilidad de que en una institución educativa se carezca tanto de perfil de egresado como de objetivos particulares de las unidades, lo cual podría ocurrir en un proceso de conformación del expediente de solicitud de revalidación de estudios ante la SEP.

Cuando existe el objetivo general del plan, no existe perfil de egresado, hay objetivos generales de las materias y hay objetivos particulares de las unidades de las materias, en el proceso de conformación de un conjunto de planes y programas de estudio constituye una situación relativamente fácil de resolver, puesto que solamente falta elaborar el perfil del egresado para cumplir con el requisito de consolidar plenamente una racionalidad práctica en el aspecto formal.

En el centro, en la intersección donde confluyen todas las posibilidades se representa con una letra alfa el ideal de concordancia entre los cuatro objetivos, lo cual significa también un ideal de racionalidad práctica. Mientras que fuera de las figuras, plantada en el espacio ausente está la letra beta, que implica la ausencia total de objetivos y se considera como el grado más alto de ausencia de racionalidad práctica.

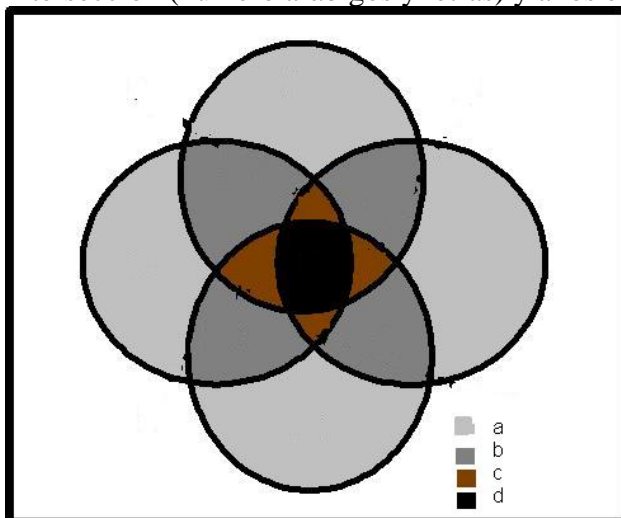
Para representar de manera más sencilla los niveles de racionalidad práctica se elaboró el siguiente cuadro:



Donde el espacio vacío (beta) implica mayor grado de falta de racionalidad práctica; las zonas de gris claro que no implica intersección un nivel bajo de racionalidad práctica (porque tienen sólo uno de los cuatro elementos); las zonas más oscuras con intersección de dos elementos implican un grado más alto de racionalidad; las zonas más oscuras cercanas al centro implican tres elementos y un grado aún más alto de racionalidad y el centro negro implica la confluencia de los cuatro elementos.

Conforme los cuadros son más oscuros, implica un mayor grado de racionalidad práctica, hasta llegar al centro, donde encontramos la confluencia entre los cuatro elementos que consideramos en el análisis de dicha racionalidad.

Gráficamente se puede ilustrar quitando las notaciones que remiten a las zonas de intersección (número arábigo y letras) y a los elementos puros (números romanos):



“a” denota la posesión de un elemento de racionalidad práctica
 “b” denota la posesión de dos elementos de racionalidad práctica
 “c” denota la posesión de tres elementos (y la exclusión de 1). Y
 “d” denota la posesión de los cuatro elementos considerados de la racionalidad práctica.
 Hacia los extremos (claros) hay menos racionalidad práctica, hacia el centro (oscuros) hay mayor racionalidad práctica.

De nuevo se reitera que en esta clasificación hay un componente de carácter formal y la posesión de la racionalidad práctica se acredita, en primer lugar, de manera simplemente documental (revisando los planes y programas de estudio).

5.2.1.3 Tercer sistema de combinación: objetivos generales de plan, objetivos generales de las materias, objetivos particulares del plan, objetivos particulares de las unidades de las materias y confrontación de todos ellos con la realidad

Los elementos cotejados de manera aislada

En este caso la confrontación de los objetivos de los planes y programas de estudio con la realidad se puede hacer de manera aislada, en lo particular cada uno de los objetivos y su correspondencia con la realidad, o todos de manera simultánea, confrontados con la realidad de contexto.

En el primer caso las categorías son relativamente sencillas:

- a) Respecto de los objetivos generales:

Concuerdan con la realidad

Concuerdan parcialmente

No concuerdan con la realidad.

Respecto del resto de las categorías se construye la complejidad de una manera similar:

b) Los objetivos particulares del plan o concuerdan con la realidad, no lo hacen, lo hacen parcialmente.

En este supuesto podemos encontrar al menos tres condiciones específicas:

- Los objetivos generales y perfil de egreso (como reflejo específico de los objetivos generales) **concuerdan con la realidad**, es decir, que los alumnos de una generación (ya sea determinada, por ejemplo la generación 2000-2005 o el promedio de dos o más generaciones) verdaderamente salen con la posesión de las habilidades y capacidad señaladas en el Plan de Estudio.

De tal manera que lo discursivo tiene un referente preciso con la realidad.

- La segunda situación es el hecho de que los objetivos general y perfil de egreso no correspondan con la realidad, de tal manera que los alumnos no egresan con la posesión de las habilidades y capacidades señaladas en el Plan de Estudio.

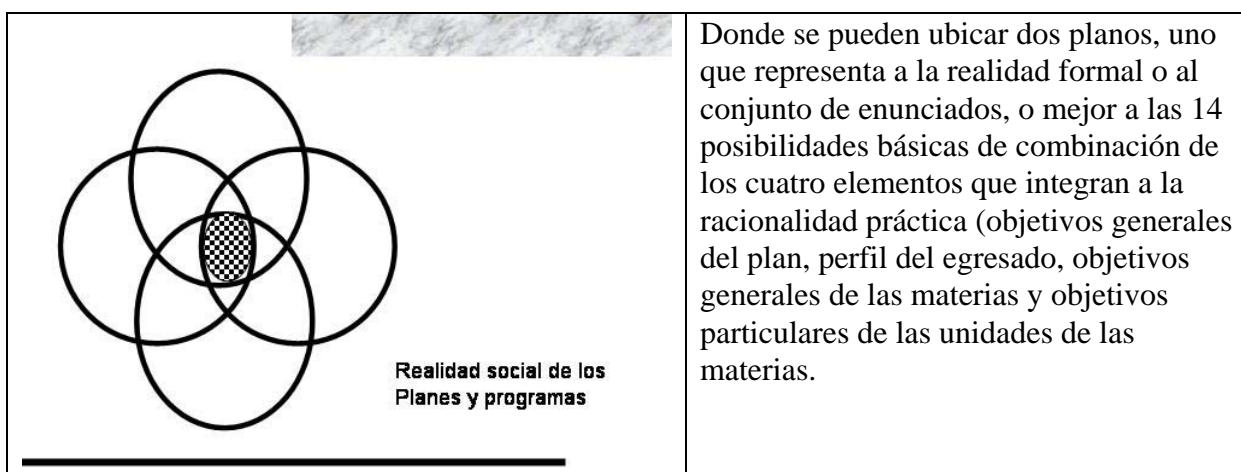
En este caso lo discursivo no tiene relación con la realidad.

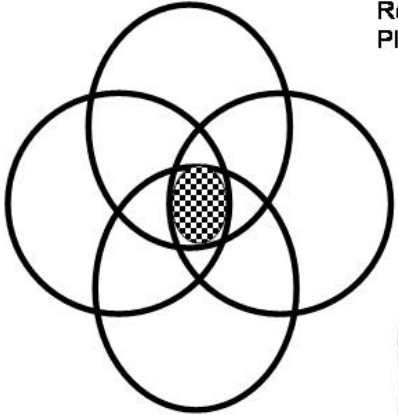
Finalmente, la tercera situación consiste en que los objetivos general y perfil de egreso en un momento y lugar determinados no correspondan totalmente con la realidad, sino que se puedan establecer niveles de correspondencia, por ejemplo, de cinco objetivos generales enunciados en un conjunto de planes y programas de estudio, solamente tres se vean reflejados en la realidad.

Los elementos cotejados de manera acumulativa

Una manera más compleja de analizar el aspecto formal de la racionalidad práctica es sumar los elementos y su confrontación con la realidad social de un tiempo y lugar determinados, de los cual se establece una relación muy compleja y muy rica que nos permitiría establecer matices muy importantes en la racionalidad práctica.

El esquema de representación se puede hacer con dos grupos de círculos intersectados colocados uno encima del otro, con posibles correspondencias:

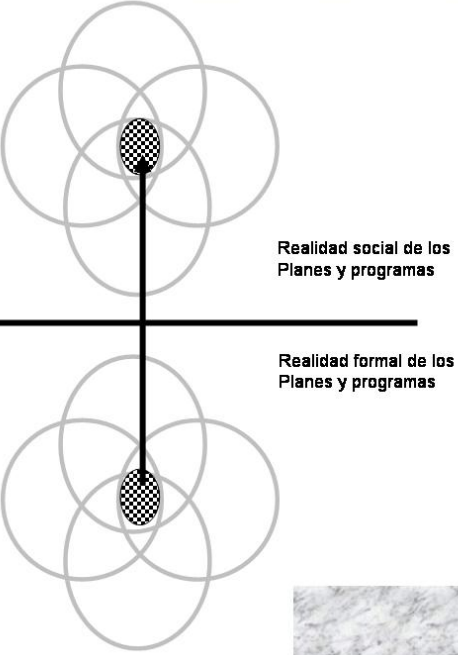


 <p>Realidad formal de los Planes y programas</p>	<p>El segundo de los planos representa a la realidad social que puede reflejar el funcionamiento de la institución educativa que imparte la licenciatura en derecho.</p>
---	--

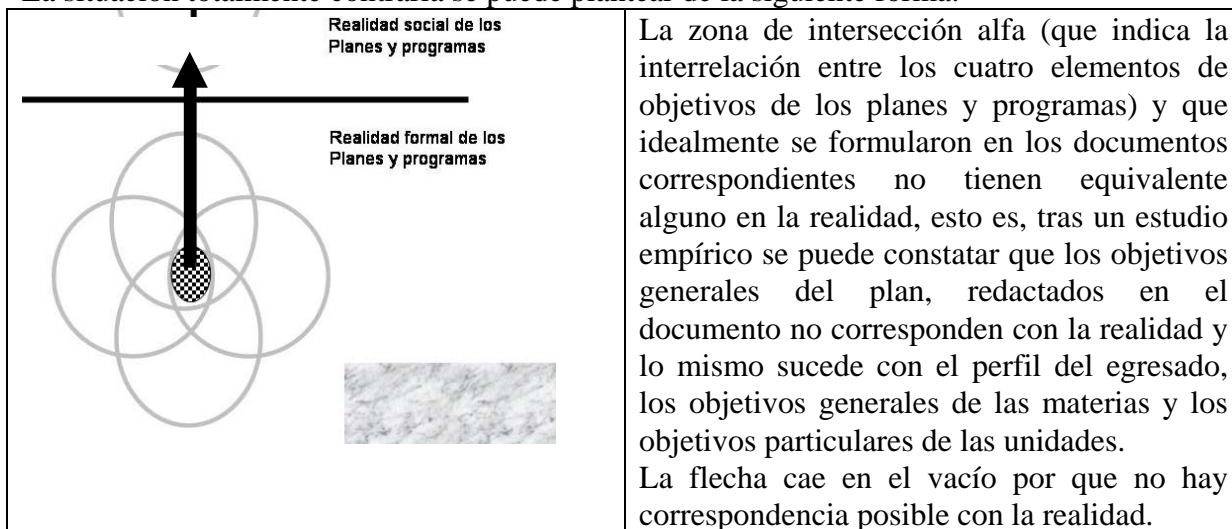
Entre ambos elementos se pueden establecer líneas de correspondencia, identificando siempre la zona de intersección con la cual se tiene la correspondencia. Los casos más graves se pueden suscitar cuando en el discurso de las instituciones educativas se plantea el cumplimiento con determinados niveles (pensemos que sean los cuatro multicitados) y que en la realidad, la institución funcione solamente cumpliendo uno de ellos, o en el caso más extremo que no cumpla con ninguno.

Planteemos el ejemplo de la situación ideal en la cual todos los elementos, representados por la intersección α (alfa) trascienden del plano formal (lo establecido en los documentos que respaldan los planes y programas de estudio) y corresponden en el plano de la realidad social, es decir, tanto los objetivos generales del plan, como el perfil de egresado, los objetivos generales de las materias y los específicos de las unidades se ven reflejados en la realidad.

Esto se podría representar con el siguiente esquema:

 <p>Realidad social de los Planes y programas</p> <p>Realidad formal de los Planes y programas</p>	<p>La zona de intersección corresponden en ambos tipos de realidad, tanto la formal de los enunciados indicados en los planes y programas de estudio de la institución, como lo que en la realidad se cumple con las actividades llevadas a cabo por los integrantes de la institución educativa en cuestión (alumnos, docentes y autoridades educativas).</p> <p>La representación del cumplimiento y de la correspondencia entre ambos niveles se hace con la flecha que parte de la realidad formal hacia la realidad “social”. El resto de las líneas son grises para representar su “falta de relevancia” en el caso concreto</p>
---	--

La situación totalmente contraria se puede plantear de la siguiente forma:



Lógicamente se pueden establecer otro tipo de correspondencia que solamente se identificarán por medio del siguiente cuadro:

Formulación documental	Realidad social	Comentarios
I	=I	Correspondencia elemental entre objetivo general del plan de estudios y la realidad
I	nI	Formalmente en el documento de la IES se contempla solamente el objetivo general pero este no corresponde con lo que se lleva a cabo en la realidad.
II	=II	Correspondencia elemental entre perfil del egresado indicado en el plan de estudios y la realidad
II	nII	Formalmente en el documento de la IES se contempla solamente el perfil del egresado pero este no corresponde con lo obtenido en la realidad
III	=III	Correspondencia elemental entre objetivos generales de las materias y la realidad
III	nIII	Formalmente en el documento de la IES se contempla solamente los objetivos generales de las materias pero estos enunciados no corresponden con lo obtenido en la realidad
IV	=IV	Correspondencia elemental entre objetivos particulares de las unidades de las materias y la realidad
IV	nIV	Formalmente en el documento de la IES se contempla solamente los objetivos particulares de las unidades de las materias pero estos enunciados no corresponden con lo obtenido en la realidad

NOTA: Se aclara que IES significa: Institución de Educación Superior.

En este primer grupo de correspondencias solamente se analiza uno de los aspectos considerados como básicos en los planes de estudios, aclarando que en los números romanos la notación implica la posesión de uno de los elementos y la ausencia de los tres restantes:

I (posesión de) Objetivos generales en el plan;	I = nII, nIII, nIV
II perfil de egresado	II = nI, nIII, nIV
III objetivos generales de la materia	III = nI, nII, nIV
IV objetivos particulares de unidades de materia	IV = nI, nII, nIII

Respecto de la posibilidad real de las relaciones planteadas, es obvio que algunas son más probables que otras, por ejemplo es más probable que una IES tenga en su documento justificatorio (en el caso del Plan de Estudios de la Facultad de Derecho de la UNAM recibía la denominación de “Fundamentación”) solamente los objetivos generales de la licenciatura (I) a que tenga solamente los objetivos particulares de las materias (IV).

En el siguiente cuadro se establece la correspondencia entre lo formal y la realidad partiendo de la posesión de solamente dos de los elementos de planes y programas y la ausencia de otros dos, aclarando que utilizamos la notación en números arábigos:

1 = I y II, nIII, nIV

2 = II y III, nI, nIV

3 = III y IV, nI, nII

4 = IV y I, nII, nIII

Formulación documental	Realidad social	Comentarios
1	=1	Correspondencia (de nivel medio) entre objetivo general del plan de estudios y perfil del egresado con lo obtenido en la realidad por la IES
1	n1	Formalmente en el documento de la IES contempla solamente el objetivo general y el perfil del egresado pero estos no corresponde con lo que obtiene la IES en la realidad
2	n2	Correspondencia (de nivel medio) entre el perfil del egresado y los objetivos generales de las materias con lo obtenido en la realidad por la IES
2	2	Formalmente en el documento de la IES contempla el perfil del egresado y los objetivos generales de las materias pero estos no corresponde con lo que obtiene la IES en la realidad
3	=3	Correspondencia (de nivel medio) entre objetivos generales de las materias y objetivos particulares de las unidades de las materias con lo obtenido en la realidad por la IES

3	n3	Formalmente en el documento de la IES contempla objetivos generales de las materias y objetivos particulares de las unidades de las materias pero estos no corresponde con lo que obtiene la IES en la realidad
4	=4	Correspondencia (de nivel medio) entre objetivo general del plan de estudios y objetivos particulares de las unidades de las materias con lo obtenido en la realidad por la IES
4	n4	Formalmente en el documento de la IES contempla objetivos generales del plan y objetivos particulares de las unidades de las materias pero estos no corresponde con lo que obtiene la IES en la realidad

Una variante que no va a ser motivo de análisis más detallado es la posibilidad de una correspondencia parcial entre objetivo formal y los objetivos cumplidos en la realidad. Puede ser por ejemplo que en una IES se contemple un nivel 1 en sus documentos, pero que en la realidad solamente alcance a cumplir I, sin que llegue a cumplir II, lo cual da la siguiente representación:

Formulación documental	Realidad social	Comentarios
1 (I y II)	=1 (I y II)	Correspondencia (de nivel medio) entre objetivo general del plan de estudios y perfil del egresado con lo obtenido en la realidad por la IES
1 (I y II)	n1 (I y II)	Formalmente en el documento de la IES contempla solamente el objetivo general y el perfil del egresado pero estos no corresponde con lo que obtiene la IES en la realidad
1	<I, nII>	Formalmente en el documento de la IES contempla solamente el objetivo general y el perfil del egresado; de los cuales la IES solamente obtiene como producto social alumnos egresados sin un perfil definido
1	<nI, II>	Formalmente en el documento de la IES contempla solamente el objetivo general y el perfil del egresado; de los cuales la IES solamente obtiene como producto social alumnos que tienen cierto perfil bien definido pero que no concluyen los estudios.

Señalamos solamente este caso porque se puede considerar como el más probable de ocurrir en la realidad.

En el siguiente cuadro se establece la correspondencia entre lo formal y la realidad partiendo de la posesión de tres de los elementos de planes y programas y la ausencia de uno,

aclarando que utilizamos la notación con las primeras cuatro letras del alfabeto con caracteres en minúsculas:

Notación	Significado
a= I, II, III, nIV	a= implica la posesión de objetivos generales del plan, perfil del egresado y objetivos generales de las materias y la ausencia de objetivos particulares de la unidades.
b= II, III, IV, nI	b= implica la posesión de perfil del egresado, objetivos generales de las materias y objetivos particulares de la unidades, y la ausencia de objetivos generales del plan
c= III, IV y I, nII	c= implica la posesión de objetivos generales de las materias, objetivos particulares de la unidades y de objetivos generales del plan, y la ausencia del perfil del egresado.
d= I, II y IV, nIII	d= implica la posesión de objetivos generales del plan, perfil del egresado y objetivos particulares de las unidades, y la ausencia de objetivos generales de las materias

Cuadro de correspondencia entre lo formal y la realidad partiendo de la posesión de tres de los elementos de planes y programas y la ausencia de uno:

Formulación documental	Realidad social	Comentarios
a	=a	Correspondencia (de nivel alto) entre objetivo general del plan de estudios, perfil del egresado y objetivos generales de las materias con lo obtenido en la realidad por la IES
a	na	Formalmente en el documento de la IES contempla el objetivo general, el perfil del egresado y los objetivos generales de las materias pero estos no corresponde con lo que obtiene la IES en la realidad
B	b	Correspondencia (de nivel alto) entre perfil del egresado, objetivos generales de las materias y objetivos particulares de las unidades con lo obtenido en la realidad por la IES
B	nb	Formalmente en el documento de la IES contempla el perfil del egresado, objetivos generales de las materias y objetivos particulares de las unidades pero estos no corresponde con lo que obtiene la IES en la realidad
c	=c	Correspondencia (de nivel alto) entre objetivos generales de las materias, objetivos particulares de las unidades y objetivos generales del plan de estudios con lo obtenido en la realidad por la IES

c	nc	Formalmente en el documento de la IES contempla objetivos generales de las materias, objetivos particulares de las unidades y objetivos generales del plan de estudios pero estos no corresponden con lo que obtiene la IES en la realidad
d	=d	Correspondencia (de nivel alto) entre objetivos generales del plan, perfil del egresado y objetivos particulares de las unidades con lo obtenido en la realidad por la IES
d	nd	Formalmente en el documento de la IES contempla objetivos generales del plan, perfil del egresado y objetivos particulares de las unidades pero estos no corresponde con lo que obtiene la IES en la realidad

De igual forma que en el cuadro de dos elementos hay una variante que no va a ser motivo de análisis detallado, y es la posibilidad de una correspondencia parcial entre objetivo formal y los objetivos cumplidos en la realidad, en este caso, tomando como base el cumplimiento de tres elementos. Puede ser por ejemplo que en una IES se contemple un nivel “a” en sus documentos, pero que en la realidad solamente alcance a cumplir I y II, sin que llegue a cumplir III, lo cual da la siguiente representación:

Formulación documental	Realidad social	Comentarios
a	=a	Correspondencia (de nivel alto) entre objetivo general del plan de estudios, perfil del egresado y objetivos generales de las materias con lo obtenido en la realidad por la IES
a	na	Formalmente en el documento de la IES contempla el objetivo general, el perfil del egresado y los objetivos generales de las materias pero estos no corresponde con lo que obtiene la IES en la realidad
a	<=I y II, nIII>	Formalmente en el documento de la IES contempla el objetivo general, el perfil del egresado y los objetivos generales de las materias pero en la realidad solamente puede cumplir con los dos primeros.
a	<=II y III, nI>	Formalmente en el documento de la IES contempla el objetivo general, el perfil del egresado y los objetivos generales de las materias pero en la realidad solamente puede cumplir con el perfil y los objetivos de los materias
a	<=III y I, nII>	Formalmente en el documento de la IES contempla el objetivo general, el perfil del egresado y los objetivos generales de las materias pero en la realidad solamente puede cumplir con el objetivo del plan y los objetivos generales de las materias.

Con lo anterior solamente quisimos plantear la complejidad que involucra el estudio empírico de la racionalidad práctica de los planes y programas de estudio.

5.2.1.4 El contexto social e histórico de un plan de estudios

Estamos concientes de que la coherencia no basta para suponer la racionalidad práctica de un plan de estudios, sino que además debería considerarse su contexto social e histórico en tres aspectos:

1. Hay concordancia general entre el plan de estudios (contenidos y objetivos) y el promedio de los planes de estudio en una sociedad en un tiempo y lugar determinados.

Esto implica que un plan de estudios tiene un contenido similar con los planes de estudio que en un tiempo y lugar determinados son vigentes en una sociedad, ya sea en el nivel general o en el nivel local o regional.

La importancia de este tipo de concordancia radica en que los planes de estudio suelen ser relativamente uniformes, tienen al menos un grupo de materias similares que permiten a sus egresados conocer el sistema jurídico nacional o desenvolverse en él, con la salvedad de estudiar los contenidos concretos y muy especiales de las entidades federativas.

La comprobación en este caso sería de índole formal, relacionada específicamente con el estudio y comparación de los planes de estudio de las instituciones educativas que se encargan de impartir la licenciatura en Derecho, ya sea, por ejemplo, en el nivel local, el Distrito Federal o el Estado de México o en el nivel nacional.

Dada la naturaleza formal de este aspecto, las posibilidades de respuestas son relativamente restringidas: si hay correspondencia entre los planes de estudios de 1985 (de la Facultad de Derecho de la UNAM) y el promedio de los planes de estudio de otras instituciones educativas dedicadas a la enseñanza del derecho en el Distrito Federal. La segunda posibilidad corresponde al sentido inverso.

2. Hay concordancia general entre el plan de estudios (contenidos y objetivos) y las condiciones y necesidades jurídico-sociales del tiempo y lugar determinados

Lo anterior indica que el plan de estudios verdaderamente responde a las necesidades sociales, económicas y políticas de la región o entidad donde se encuentra inserta la institución educativa. En el caso concreto, habría que establecer si el plan de estudios de la Facultad de Derecho de 1985 correspondía a las condiciones y necesidades de su época, si los objetivos (generales y específicos) respondían a dichas necesidades, es decir, si formaban a los operadores jurídicos con las posibilidades de incidir verdaderamente sobre su realidad social.

La forma de comprobar esos enunciados son más complejos que en el caso anterior, puesto que reviste una naturaleza documental, pero además de índole empírica, por ejemplo, hay que analizar si el contenido de los planes y programas de estudio corresponden a las necesidades de la sociedad, digamos, si en la época la rectoría del Estado era uno de los modelos dominantes en el país, se debía buscar la correspondencia en el Derecho económico o en los cursos de Derecho constitucional, Teoría general del Estado y Derecho administrativo.

Si las necesidades de la sociedad apuntaban hacia la protección del medio ambiente y en el plan de estudios no estaba considerada dicha materia, se podría pensar que el programa, al menos en esa área no estaba acorde con las necesidades de la misma sociedad.

Respecto de la comprobación de carácter empírico (-histórico) sería necesario detectar cuáles son (o eran) las necesidades de la sociedad en un tiempo y lugar determinados y revisar si el contenido de los planes de estudio correspondían con dichas necesidades.

Podemos establecer tres posibilidades respecto de esta relación:

- a) Si hay correspondencia entre los planes de estudio y su contexto histórico social.
- b) No hay correspondencia entre los planes de estudio y su contexto histórico social.
- c) Hay correspondencia parcial entre los planes de estudio y su contexto histórico social.

De lo anterior la situación ideal sería el de la correspondencia, de tal manera que la sociedad tiene la garantía de que los alumnos formados en esa institución educativa están al tanto de las necesidades sociales (económicas y políticas) de su entorno y poseen las herramientas conceptuales suficientes para operar en tal sentido.

3. Concordancia entre los planes y programas de estudio y en general con la realidad jurídica nacional.

Esto quiere decir que los contenidos son acordes con el sistema jurídico nacional, con su lógica y principios y con la enseñanza de las normas que están vigentes y que se aplican en el mismo sistema.

Establecemos los dos extremos de la situación:

- a) Por un lado los planes y programas de estudio enseñan el marco jurídico nacional, sus principios y su contenido,
- b) Por otro lado, los planes y programas de estudio no enseñan el marco jurídico nacional, ni sus normas, ni sus principios, sino otro marco jurídico y sobre la base de ello, hay una discordancia entre la realidad jurídica enseñada y la realidad jurídica vigente. Por ejemplo, puede darse el caso de una realidad jurídica que tenga tradición de tipo formalista kelseniana y de una institución educativa en la cual se enseñan los esquemas del realismo sociológico o del propio iusnaturalismo. Los egresados en estas instituciones tienen dos caminos: o se actualizan para adquirir el sustento teórico del modelo de ciencia jurídica dominante, o se quedan desfasados.

Todas las circunstancias anteriores podrían dar como resultado una visión lo más amplio posible de lo que se podría considerar como racionalidad estrictamente enfocada en el ámbito de los Planes y programas de estudio.

Idealmente un complejo plan-programas de estudio debería ser calificado como racional si y sólo si, reúne de manera acumulativa todas las condiciones antes señaladas:

1. Enunciación de los objetivos generales y particulares, tanto del plan como de los programas de las asignaturas.
2. Correspondencia entre los objetivos generales y los objetivos particulares del plan de estudios.
3. Concordancia entre los objetivos generales y los objetivos generales de las materias.
4. Concordancia entre el plan de estudios (objetivos y contenidos) y el promedio de los planes de estudio en una sociedad en un tiempo y lugar determinados
5. Concordancia entre el plan de estudios (objetivos y contenidos) y las condiciones y necesidades jurídico-sociales del tiempo y lugar determinados.
6. Concordancia entre los planes y programas de estudio y en general con la realidad jurídica nacional.

En apariencia la racionalidad o se tiene o no se tiene, sin embargo, en el caso de los planes y programas de estudio podríamos suponer que se pueden dar situaciones de gradualidad, un mayor o menor grado de racionalidad, considerando como “totalmente”

racionales a aquellas instituciones educativas que tienen planes y programas que satisfacen las seis condiciones antes enunciadas.

Haciendo una comparación con la teoría de la constitución de Karl Loewenstein, podemos suponer la existencia de tres tipos de planes de estudio:

5.2.1.5 Los alcances del análisis en el presente capítulo

El cotejo de los objetivos generales y el perfil de egreso contra la realidad, no es tan sencillo, requiere de un estudio de tipo empírico, por lo que solamente se considerará el estudio en un primer nivel discursivo, en el cual, los criterios de racionalidad práctica que serán considerados son tres:

- a) Exposición de objetivos generales (para el plan, generales por asignatura y específicos para el plan y para las asignaturas)
- b) Correspondencia entre los objetivos generales y los objetivos particulares del plan de estudios.
- c) Concordancia entre los objetivos generales y los objetivos generales de las materias.

Básicamente se están considerando elementos de coherencia interna, es decir, se hace un equivalente entre la coherencia y la racionalidad, lo cual puede traducirse en dos enunciados que denotan dos niveles distintos de descripción:

1. “Si los planes y programas de estudios son coherentes consigo mismos, luego entonces son racionales <tienen racionalidad práctica>⁶”)
2. “Si los elementos internos de los planes y programas de estudios (concretamente objetivos generales y específicos del plan, objetivos generales y específicos por unidad de las asignaturas) con coherentes entre sí, luego entonces podemos considerar que dichos planes y programas son racionales.”

5.3 Breve historia de la enseñanza del derecho en México

El derecho y su enseñanza en la época precolonial

No es el propósito hacer una relación detallada de cómo era la enseñanza del derecho en el momento previo a la llegada y conquista por parte de los españoles del territorio ocupado por lo que actualmente se conoce como “Mesoamérica”, varios de los estudiosos del derecho nacional comienzan el estudio del mismo con la conformación de las instituciones jurídicas españolas en el territorio de la Nueva España.

Señala Lucio Mendieta y Núñez:

"cada uno de los grupos étnicos, estaba constituido bajo un régimen monárquico absoluto, de acuerdo con un sistema jurídico que era fiel reflejo de su estado económico, de sus tradiciones, costumbres, religión y fuerza militar. Éste sistema integraba todo el cuerpo de derecho en el que era fácil advertir, desde luego la clásica diferenciación entre derecho público y derecho privado y sus diversas ramas, sin que esto quiere decir que los pueblos de la triple alianza se hubiesen llegado establecer, teórica doctrinariamente tales divisiones, pues carecemos de datos para firmar tal cosa; pero nos vemos en el caso de aplicar las clasificaciones modernas han derecho precolonial mexicano, para lograr el orden necesario en esta breve exposición".⁷

⁶ Que es el tipo de racionalidad que se está sometiendo a análisis en este inciso.

⁷ MENDIETA Y NUÑEZ, Lucio. Historia de la Facultad de Derecho, UNAM, México, 1997, p 9.

Reconocía, Mendieta y Núñez que su visión era lo que actualmente se denomina una perspectiva "dogmática", esto es, que analizaba, las instituciones jurídicas del pasado, no con el criterio con el cual fueron creadas, sino con los criterios actuales; lo cual por supuesto, tiene como consecuencia desvirtuar un poco el análisis que se hace de las instituciones pasadas, sobre todo de instituciones que muy poco tienen que ver, culturalmente hablando, con las de la época contemporánea. El sentido muy similar José Luis Soberanes considera que es muy poco lo que se conoce del derecho indígena que es anterior a la conquista, ello debido a tres factores primordiales:

"a su carácter de sistema jurídico consuetudinario, lo cual hace, sino se pone por escrito, que el mismo tienda a perderse con el paso del tiempo; la destrucción de la mayor parte de las fuentes de conocimiento y de los testimonios originales, precisamente en la conquista; y porque, a medida que avanza la dominación española, los indios cedieron en la necesidad de ir abandonando sus costumbres para adoptar las europeas, que si bien aquellas no las perdieron totalmente la mayor parte si se abandonó."⁸

De nuevo, sin tratar de precisar mucho en la conformación sociocultural de los pueblos que constituyen Mesoamérica, justo antes de la llegada de los españoles, podemos indicar que en el altiplano del Valle de Anáhuac predominaba la denominada "triple alianza" constituida por los aztecas, acolhuas y texcocanos, cuya zona de influencia y pueblos tributarios se extendieron en el territorio que actualmente los estados de México, Puebla, parte central y sur de Veracruz, guerrero y la porción oriental de Michoacán, quedando libre el territorio ocupado por los tlaxcaltecas, con quienes se mantenía una precaria tregua que periódicamente era abandonada con el objeto de pelear contra ellos.

De una manera más precisa Soberanes indica que el territorio ocupado por Mesoamérica comprendía "el espacio que va del tráfico de cáncer, en la república mexicana, hasta Nicaragua, en Centroamérica."⁹

En la descripción que hace el autor antes citado en torno del derecho indígena previo a la conquista, recalca que fundamentalmente se tienen tres fuentes primordiales para describirlo: los códigos, que constituyen las fuentes escritas originales; los sitios arqueológicos y las crónicas que se escribieron respecto de ésta etapa (el inicio de la dominación española) tanto españoles como indígenas.¹⁰

Hace mención el autor, sobre todo del calpulli, como la base de toda la organización política social y jurídica de la sociedad indígena del altiplano central, los calpullis constituyen núcleos de población pequeños con una profesión común a todos los miembros, cada uno de los cuales se elaboró su propia mitología que les permitió no sólo explicarse su origen, sino que además les permitió legitimar el dominio de la tierra que ocupaban y la labraban. La estructura de su institución era relativamente compleja, más de lo que supusieron los primeros españoles, tal y como lo menciona José Luis Soberanes, dado que los primeros conquistadores identificaron a los calpullis con los barrios españoles:

"el calpulli como persona moral del titular de la tierra laborable, la cual entregaba para su explotación en parcelas a los jefes de familia, a través de una especie de enfiteusis, de la misma manera que constituía también una unidad fiscal y religiosa. Era gobernada por un

⁸ SOBERANES FERNANDEZ, José Luis. Historia del Derecho Mexicano, Porrúa, México, 1999, p 29

⁹ Ibidem p. 30.

¹⁰ Ibidem p. 31.

consejo de ancianos, mismo que ha presidido por el teáchcauch. El tribunal de cada calpulli se denominaba tecalli o teccalco"¹¹

Si bien es cierto que los calpullis integraban la unidad política, la célula fundamental de la estructura política, la parte más compleja se conformaba con varios calpullis, los cuales formaban una entidad denominada tlatocáyotl, la cual era gobernada por el tlatoani, "el cual es definido por López Austin como el gobernante vitalicio con poder político, judicial, militar y religiosa, superior al de cualquier otro funciones". 32 Éste gobernante era elegido entre los hijos del tlatoque anterior.¹²

Agrega José Luis Soberanes:

"el tlatoani escogió una especie de adjunto suplente que se llamaba el cihuacóatl, quien ayudaba en el gobierno; además presidía el Tribunal Supremo tecpilcali. Otros tribunales eran el tlacxitlan y el tecalli, aparte de los especializados para los guerreros, religiosos, sacerdotes estudiantes, y para los asuntos mercantiles."¹³

Finalmente, en este inciso en el cual solamente se esbozan algunas de las características del derecho y de la enseñanza del mismo en la época precortesiana, en el cual solamente se está considerando a uno solo de los pueblos que habitaban en mesoamérica, el pueblo Mexica o Azteca es importante mencionar la idea que expresa Guillermo Floris Margadant respecto de las características, no solo del derecho mexica, sino de su propia cultura. Margadant ubica a los pueblos del altiplano dentro de una etapa evolutiva que va del neolítico a la transformación de la escritura pictográfica en fonética, etapa en la cual se estaba pasando de una interpretación dada y transmitida oralmente a través de las enseñanzas orales en lugares especiales (a los cuales atribuimos el carácter de "escuelas", por ejemplo, el calmecac), a una en la cual la representaciones no solamente expresaban ideas que debían más o menos memorizarse, sino que además se utilizaban signos que expresaban fonemas. Esta época se caracterizaba también por la existencia de gobernantes arbitrarios, cuyo poder y voluntad tomaba el lugar que actualmente le atribuimos al sentido de la justicia o simplemente al de la legalidad. Señala Margadant:

"No es sorprendente que no encontremos en el derecho azteca códigos al estilo del de Hammurabi. Sin embargo, en vísperas de la conquista parece haberse presentado un modesto movimiento codificador, quizás más bien para el uso de los jueces que para la orientación del público en general, al que suele ligarse el nombre del rey poeta de Texcoco, Netzahualcóyotl. De las aproximadamente ochenta leyes que se le atribuyen, 32 han llegado hasta nosotros en forma más o menos fehaciente. Por lo demás, el derecho se manifestó en costumbres, a menudo ligadas con la religión, tan conocidas que no había necesidad de ponerlas por escrito."¹⁴

Específicamente respecto de enseñanza del derecho en la etapa precolonial, Mendieta y Nuñez señala que para desempeñar las funciones de jueces, equiparándolos a los actuales tribunales unitarios y colegiados, era requisito indispensable ser noble, pero además poseer cualidades morales respetable y haber recibido educación en el calmecac, señala que de acuerdo con Pomar, "los sacerdotes pasaban dos días en enseñarles a buen gobernar, a bien hablar y a oír justicia". Mendieta equipara al calmecac con una universidad, integrada por una

¹¹ Ibidem p. 32.

¹² Idem.

¹³ Idem.

¹⁴ MARGADANT S., Guillermo Floris. *Introducción a la historia del derecho mexicano*, 17ª ed., Esfinge, México, 2000, p 23

base de cultura general y varias especialidades, entre las cuales se podían encontrar a enseñanza de las leyes, describe el propio autor:

"la enseñanza en el calmecac era principalmente oral; pero seguramente había textos, pues Ixtlilxóchitl, refiriéndose dos escritores del época precolonial, dice que los había para cada género, "unos trataban de los anales, poniendo en orden los hechos que acontecían anualmente, con fecha del mes, el día y la hora. Otros estaban encargados de la genealogía de los reyes, señores y personas de linaje, anotando detalladamente los nacimientos y las muertes. Otros tenían cuidado de las pinturas que representaron los planos, términos, límites en junio de provincias, ciudades, distintos pueblos, así como de la suerte y repartimientos de tierras, teniendo cuidado de inscribir los nombres de los propietarios. Otros, de los libros de leyes, ritos y ceremonias y de los sacerdotes de los templos, de sus ídolatrías y doctrinas, lo mismo que de las fiestas y calendarios. Finalmente había filósofos y sabios que tienen a su cargo pintar todos los conocimientos científicos que poseían y enseñar los cantos que conservaban el conjunto de su ciencia e historia.¹⁵

En este anterior se puede vislumbrar una descripción de que tipo dogmática, en la cual se están utilizando categorías conceptuales que seguramente no se poseían en la antigüedad, sin embargo nos dan una idea muy cercana de lo que podría haber acontecido en la enseñanza del derecho durante la parte final del periodo precortesiano.

Agrega el propio Mendieta que la parte más importante de la enseñanza del derecho consistía en la forma de administrar la justicia, ya que ahí se aprendía objetivamente la instrucción del proceso, la reunión de pruebas necesarias, el establecimiento del valor de las mismas y la aplicación de la ley de acuerdo con las circunstancias del caso¹⁶. Pág. 12

Dada la falta de información respecto de las características que tiene el enseñanza del derecho durante periodo que nos ocupa, no haremos mayor descripción del mismo, la que podemos vislumbrar la existencia en menos de dos versiones respecto de las características del derecho en la etapa y zona mesoamericana, podemos suponer por una parte, que había instituciones jurídicas que podrían ser equipadas a las europeas y a las cuales podemos describir relativamente fácil con las categorías que son propias del derecho europeo y más específicamente de la tradición romano germánica; en esta lógica podemos inscribir lo que hemos citado de Mendieta y Nuñez; por otra parte, podemos inferir, que data de las características de la sociedad y del ejercicio del poder en la cultura mesoamericana, más específicamente en la última parte, es decir en los años previos a llegada de los españoles y la ulterior conquista de las sociedades que poblaron el altiplano del Valle de México, no podríamos ser tan optimistas en suponer la existencia de instituciones muy cercanas a los que actualmente podemos describir como un "estado de derecho pleno", en la cual las instituciones de administración de justicia son totalmente independientes de los caprichos y voluntad arbitraria de los gobernantes; de que de acuerdo con lo prescripto por Guillermo Floris Margadant, el ejercicio del poder era autoritario y derivaba prácticamente en exclusiva de la voluntad del gobernante o Tlatoani.

Entre las posiciones podemos encontrar, muy probablemente la verdad, o al menos una aproximación a la misma, dado que incluso el propio Margadant, hace mención de uno de los gobernantes del altiplano, miembro de la triple alianza (México, Tlacopan -Tacuba- y Texcoco) que inicio lo que podríamos calificar en este momento (es decir con criterios

¹⁵ MENDIETA, op cit p 12.

¹⁶ Idem.

contemporáneos) un proceso de codificación, nos referimos a Nezahualcoyotl. De este personaje José Luis Martínez menciona que

En la extensión del señorío de Texcoco causó orden y concierto. A la propia capital la dividió en seis parcialidades: Chimalpan, Colhuacan, Tepanecapan, Huitznáhuac, Chimalpan y Tlaiotlacan su a los de signos y sigo yendo por varios los gerentes oficios: plateros en uno, artífices de plumería en otro, pintores en otro y así hasta contarse más de 30... (respecto de) la estructura política y administrativa del estado Texcocano culminaba con un cuerpo de leyes y ordenanzas y con el funcionamiento de cuatro consejos: de gobierno de asuntos civiles y criminales, de música y ciencias, de guerra y de Hacienda, todos ellos presididos por parientes muy allegados al monarca.¹⁷ Página 23

José Luis Martínez cita un comentario hecho por Motolinía y que da idea del avance logrado por el personaje en cuestión:

"Motolinía, que estuvo en Texcoco desde 1524 y pudo recoger allí informaciones directas, se refirió con admiración a la organización de la justicia en este señorío. Dice que, con excepción de los asuntos de guerra, los tribunales y jueces de Texcoco eran tan respetados que "de México remitían... muchos pleitos para que allí se determinasen y sentenciasen"¹⁸

La época colonial

La enseñanza del derecho después de la conquista llevada a cabo por los españoles, comienza en el tiempo relativamente corto, apenas tres décadas después de la conquista, con la creación de las facultades de cánones y leyes de la real. Existe universidad de México, creada en 1551 (cédula Real de la Corona Española de fecha 21 de septiembre de 1551), aunque las primeras cátedras impartieron dos años después. Posteriormente fueron creándose otras instituciones, muchos de los cuales tienen un perfil religioso. Bernardo Pérez del Castillo y Luis Fernando Barreda Vázquez, enumeran entre otros el colegio de santo Tomás de Aquino (el cual se puede considerar como el antecedente de la universidad de Guadalajara); el colegio Guadalupano Josefino (fundado en 1625 y que se considera como antecedente de la universidad autónoma de San Luis Potosí) y el colegio de san Nicolás de Hidalgo, que actualmente es la universidad michoacana de san Nicolás Hidalgo¹⁹.

La característica de todas estas instituciones radicaba además del perfil religioso que tenían todas ellas, era la enseñanza del derecho romano y del derecho canónico, en lugar de la enseñanza del derecho particular o nacional, señalando sus autores antes citados:

En la Nueva España la enseñanza del derecho presentaba un cuadro rígido y conservador influenciado por la iglesia, característica que te duraría hasta las primeras décadas de independencia. El método pedagógico para la instrucción se reducía la lectura, dictado y estudio de los textos jurídicos clásicos. Los títulos que se tenían vida: bachiller, licenciado y doctor en derecho. El primero se otorgaba al finalizar y aprobar los cursos correspondientes. El segundo al presentar examen ante la Real Audiencia, previo período de pasan y al lado del abogado; el último se concedía los abogados que impartieron cátedras durante tres años, previa solicitud y examen a través de una tesis tira defendida en forma oral ante un jurado integrado por un sínodo de cinco académicos. Posteriormente

¹⁷ José Luis Martínez "Nezahualcōyotl. Coyote hambriento (1402-1472)" en *Arqueología Mexicana*, p. 23, versión PDF obtenida de <http://www.arqueomex.com/S8N3ArtLineaEsp.html>, consultado el 23 de enero de 2007.

¹⁸ *Ibidem* p. 23.

¹⁹ FERNÁNDEZ PÉREZ DEL CASTILLO, Bernardo y BARREDA VÁZQUEZ, Luis Fernando, *Guía para los estudiantes de derecho* (orientación educativa y profesional), Porrúa, México, 2005, p 5.

para recibir el título de abogado y estar en posición de ejercer la profesión ya no bastaban los estudios universitarios, se requería adicionalmente, asistir en forma continua durante dos o tres años a la academia teórico práctica de jurisprudencia, institución dependiente del colegio de abogados o bien del gobierno, en la cual los pasantes completaban instrucción y formación practicando con un abogado, el término de los cuales tenían que someterse al examen de la junta examinadora, órgano colegiado de la propia academia.²⁰

Estas características se mantuvieron prácticamente durante toda la época colonial, nos interesa, además de resaltar las características del proceso enseñanza aprendizaje, los cuales eran propios de la universidad como entidad creada en la época medieval, indicar por resaltar la separación existente entre la teoría y la práctica; esto es, en la universidad, al menos en la colonial, no se enseñaba en derecho vigente, en derecho que se vivía en la realidad social, sino que se enseñaba la teoría formulada en la más pura tradición romano germánica, además de canónica. La práctica real venía mucho después, de acuerdo con lo descrito por Bernardo Pérez y Luis Fernando Barreda, una vez que el estudiante había egresado de la universidad y había obtenido incluso los títulos de licenciado y de doctor en derecho, cuando practicaba durante dos o tres años en una academia dependiente del colegio de abogados.

Específicamente respecto de la enseñanza del derecho se mantuvo en condiciones muy parecidas a las cuales había tenido en el siglo previa al de la independencia, con la salvedad de que al menos, en el centro del país, particularmente en la ciudad de México, los estudios fueron relativamente precarios con el número de revueltas civiles que caracterizaron al primer medio siglo de vida independiente del país, durante el periodo entre 1821 y 1876 hubo en total 53 titulares unipersonales del poder ejecutivo, contando entre ellos a presidentes constitucionales, presidentes interinos, vicepresidentes en función de presidente y dos emperadores; pero sin contar a los 7 presidentes interinos del partido conservador que hubo al mismo tiempo que el gobierno liberal juarista, ni a las dos regencias (órganos colegiados) del primer imperio mexicano, la regencia del segundo imperio mexicano, y los siete triunviratos (seis de ellos denominados “Supremo Poder Ejecutivo” y que se ejercieron previamente a la presidencia de Guadalupe Victoria; y el restante órgano ejecutivo colegiado que fue previo al ofrecimiento de la corona mexicana a Maximiliano de Habsburgo y que cumplió funciones en el territorio dominado por el partido conservador recibiendo la denominación de “Junta Superior de Gobierno”), se incluye, por supuesto el caso de Antonio López de Santa Anna, quien ocupó durante once veces la titularidad del poder ejecutivo, aunque ejerció el poder tan solo durante 5 años y ocho meses.²¹

El hecho se agudizó por las constantes creaciones y supresiones de la Universidad nacional, la cual estaba marcada por su tradición pontificia y era considerada, sobre todo por los gobiernos de corte liberal, como una institución que comulgaba con los principios del conservadurismo

De acuerdo con el texto de mendieta y Núñez, la Universidad se suprime por primera vez en 1833 con un decreto expedido por el viceprediente Valentín Gómez Farías y que tiene por objeto “arreglar la enseñanza pública en todos sus ramos, en el Distrito Federal y Territorios”. Con el artículo 1º se suprime la Universidad de México y se establece una Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito Federal y Territorios Federales”, ésta organizó la instrucción pública en seis establecimientos:

²⁰ Ibidem pp 6 y 7.

²¹ Los datos fueron tomados de ROSAS, Alejandro y VILLALPANDO, José Manuel. *Los presidentes de México*, Planeta, México, 2001.

Establecimiento de estudios preparatorios.
Establecimiento de estudios ideológicos y humanidades.
Establecimiento de ciencias físicas y matemáticas.
Establecimientos de ciencias médicas.
Establecimiento de jurisprudencia, y
Establecimiento de ciencias eclesiásticas.²²
Planes de estudios durante la segunda mitad del siglo XIX.

Un año más tarde, el 31 de julio de 1834 el presidente Antonio López de Santa Anna restableció la Universidad.

Hacia 1857 se vuelve a suprimir la Universidad por decreto del presidente Ignacio Comonfort y un año más tarde, el presidente conservador Félix de Zuloaga deroga el decreto de Comonfort y ordena el restablecimiento de la Universidad, misma que funciona hasta 1865, cuando el propio Maximiliano de Habsburgo declaró válido el decreto del expresidente liberal Comonfort y suprime de nueva a la Universidad.

Durante ese periodo de supresiones y restablecimiento de la Universidad de México el derecho se enseña en el Distrito Federal en los Colegios de San Ildefonso, San Juan de Letrán y San Gregorio.²³

Una vez que el bando de los liberales triunfó definitivamente sobre los conservadores y sobre los invasores franceses, se establece en 1868 la Escuela Nacional de Jurisprudencia, con la expedición de la Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal.

Poco es lo que se sabe de la enseñanza del derecho en el periodo antes mencionado de la primera mitad de vida independiente del país, Lucio Mendieta y Núñez señala que la primera supresión de la Universidad de México significó uno de los intentos más serios por reformar la enseñanza del derecho en nuestro país: “(pues) se había tratado de una verdadero revolución educativa, lo prueba la oposición de las clases conservadores y estas palabras de la exposición del decreto <de 31 de julio de 1834, con el cual Santa Anna restablece la Universidad>: la experiencia del tiempo que ha transcurrido, la clase de autores que se han elegido para enseñar algunas facultades, y que en la misma Europa donde la civilización es casi general, se habrían visto con escándalo”.²⁴

En términos muy generales se puede hablar de los fines que tenía la enseñanza deñ derecho a partir de su organización, por ejemplo, durante el segundo periodo de restablecimiento de la Universidad de México, se le asigna un papel de Escuela de Altos Estudios, dado que, de acuerdo con el artículo 14 del decreto de 1834 (de Santa Anna) en los colegios se enseñaba el derecho:

“Para el estudio de la jurisprudencia habrá en los Colegios de San Juan de Letrán y San Gregorio, tres cátedras, en cada una de las cuales se hará sucesivamente un curso anual; en la primera se enseñará el derecho natural y la historia del civil, romano, canónico, patrio y del derecho natural; y si el autor que para eso se designe fuere corto comenzará el estudio de los derechos civil y canónico. En la segunda y tercera se estudiarán metódica y alternativamente, ambos derechos por mañana y tarde. El reglamento de cada colegio fijará las partes de ambos que en cada una deberá aprenderse.

²² Cf. MENDIETA Y NUÑEZ, op cit. P 97

²³ Ibidem p 102.

²⁴ Ibidem p 98.

En tanto que los estudios de la Universidad tenían por objeto completar y perfeccionar los estudios que se realizaban en los colegios, los cuales solamente otorgaban el grado de bachiller.²⁵

Por lo general, desde el despacho de gobierno se organizaba parte de la cátedra, determinándose en los decretos de restablecimiento o de supresión de la Universidad y creación de la Escuela de Jurisprudencia no solamente los libros de texto que debían emplearse en las clases, sino también los sueldos anuales a los cuales podían aspirar los profesores:

“Un proyecto de reglamento de 3 de enero de 1835, señaló con precisión los autores que deberían consultarse en cada una de las cátedras: para la primera y segunda de fuentes de la disciplina eclesiástica. Berardi sobre cánones; para la de aplicación de estos a las iglesias de América, Murillo, ilustrado con los comentarios de los concilios americanos y bulas expedidas para la nación; para los de derecho patrio, Juan Sala; para la de derecho público Domat ilustrado con las doctrinas sanas de los autores contemporáneos...”²⁶

llama la atención del uso del concepto “doctrinas sanas” para acotar la influencia que podía tener un libro de texto sobre la mentalidad de los educandos de la época, lo cierto es que el proyecto de reglamento antes mencionado fue aprobado con la excepción de utilizar a Domat, el cual fue sustituido por la obra de Wattel, agrega la cita de Mendieta y Núñez:

“(…) cuidando los catedráticos de acomodar aquellas doctrinas a nuestra posición y costumbres, e ilustrando sus máximas con autores clásicos antiguos y modernos; omitiéndose, en consecuencia, aquellos puntos que no están en consonancia con la religión, usos y política de nuestro país.”²⁷

Este ejemplo ilustra la forma en que la enseñanza del derecho y la política nacional estaban íntimamente imbricadas, de tal forma que la primera estaba a merced de los vaivenes de la segunda: en términos generales, los gobiernos conservadores estaban interesados en mantener a la Universidad de México y en que ésta enseñe derecho desde una perspectiva igualmente tradicional; en tanto que los gobiernos liberales preferían la reorganización de la instrucción pública, suprimir a la Universidad y fraccionarla en varias escuelas responsables de impartir diversos saberes (desde religión hasta física, jurisprudencia y humanidades), cada una de las cuales contaría con su administración propia.

Esta tendencia no es tampoco general, puesto que como se mencionó, uno de los últimos actos del feneciente imperio mexicano de Habsburgo fue justamente (a pesar de ser un gobernante impuesto por el partido conservador) suprimir la universidad. El hecho es que también, la organización de las cátedras se hacía desde la administración (específicamente con los decretos) y en ocasiones se ellos se indicaban incluso los libros de texto que debían ser utilizados, sin que se tomara en cuenta la opinión aunque fuera de los profesores.

La enseñanza del derecho entre 1867 y 1907

Lucio Mendieta y Núñez menciona los planes e estudio, más específicamente “La organización de los estudios jurídicos” en la Escuela Nacional de Jurisprudencia en un periodo

²⁵ Cf Idem.

²⁶ Ibidem p. 99.

²⁷ Apéndice a la Crónica de la Real y Pontificia Universidad de México, p 416 apud MENDIETA, op cit., p 99

comprendido entre 1867 y 1907. Periodo que podemos calificar como “previo” todavía a la época moderna o al siglo XX, dado de que a pesar de que el último de los planes de estudio “1907” fue elaborado en una época ya avanzada del siglo XX, la lógica de ese programa todavía se puede inscribir dentro de las premisas del siglo XIX. La organización de los estudios en la Escuela Nacional de Jurisprudencia posteriores al inicio de la lucha revolucionaria serán analizados en el siguiente inciso, en este solamente se harán breves comentarios sobre los planes que comprenden el periodo antes citado, es decir, la segunda mitad del siglo XIX y los primeros años del siglo XX.

El año de 1867 es importante de ser resaltado en virtud de que se puede considerar como el año en que se consolida la vida independiente y soberana de nuestro país, después de prácticamente medio siglo de existencia convulsionada, misma que se vio reflejada en la existencia de una Universidad Nacional que fue creada y suprimida varias veces durante los primeros años de vida independiente de país, tal y como fue mencionado en el inciso anterior.

Señala Lucio Mendieta y Nuñez

“En 1867, la Escuela Nacional de Jurisprudencia conserva todavía resabios de la época colonia, de su dependencia de la real y pontificia universidad de México, pues en su plan de estudios figura en el tercer año, al lado del derecho patrio, el derecho eclesiástico, no obstante de que, de acuerdo con las leyes de reforma y con la constitución política del país expedida el 5 de febrero de 1857, la separación entre la iglesia y el Estado era absoluta”.

²⁸

El primero de los planes de estudio corresponde a la Ley de Instrucción de 1867 y tiene como características que la carrera de abogado se cursaba en seis años, de los cuales en los primeros dos años se tenían apenas dos materias por año; en el cuarto año tres, mientras que en los últimos dos años había entre tres y cuatro materias.

En este caso podemos considerar que los planes de estudio de la carrera de abogado en 1867 no correspondían totalmente con las características de la sociedad o mejor dicho con el proyecto del grupo político “dominante”, puesto que parcialmente reflejaban la visión del grupo social-político que había sido derrotado después de la guerra de reforma y de la intervención francesa: El partido conservador.

Ley de 1867

Derecho natural; primer curso de derecho romano.

Segundo curso de derecho romano; primero de derecho patrio.

Segundo curso de derecho patrio; derecho eclesiástico.

Derecho constitucional y administrativo; derecho internacional; derecho marítimo.

Procedimientos civiles; principios de legislación, primer año en la Academia teórico-práctica de derecho; práctica en el estudio de un abogado o en un Juzgado civil.

Procedimientos criminales, legislación comparada; segundo año en la Academia teórico-práctica con un abogado o Juez de lo civil; seis meses de práctica en un Juzgado criminal.

De acuerdo con el propio Lucio Mendieta y Nuñez la siguiente modificación que se observa en los planes de estudio corresponde a la introducida por la Ley de Instrucción de 1869:

²⁸ Ibidem, p. 160.

“En 1869 se dicta una nueva Ley de Instrucción Pública, y en el plan de estudio de la Escuela Nacional de Jurisprudencia, vemos que desaparece el derecho eclesiástico y se introduce en cambio, la economía política.”²⁹

La modificación en apariencia es relativamente sencilla puesto que afecta solamente a una de las doce materias que se impartían en el plan de estudios, sin embargo, resulta relevante puesto que significa un intento por “ajustar” los contenidos del plan de estudios a las nuevas realidades sociales, dado que, la “economía política” era una materia de reciente cuño en el ámbito de las ciencias sociales y que apenas se había conformado en Europa a finales del siglo XIX. La eliminación de la materia de derecho eclesiástico denotaba el perfil laico y más liberal “que iban adquirir” los estudios del derecho en México. Adicionalmente hubo modificación en el quinto y sexto año en el cual se precisó lo relativo a las prácticas profesionales con abogados o en Juzgados civiles o penales.

Ley de 1869

Derecho natural; derecho romano, primer año.

Derecho romano, segundo año; derecho patrio; primer año.

Segundo año de derecho patrio; economía política.

Derecho internacional y marítimo; derecho constitucional y administrativo.

Procedimientos civiles; principios de legislación. Práctica en el estudio de un abogado.

Procedimientos criminales; legislación comparada. Los primeros seis meses práctica con un Juez de lo civil, los segunditos seis meses, práctica con un Juzgado de letras de lo criminal.

La siguiente modificación importante se da en 1877, casi diez años después, los principales cambios consistieron en introducir dos cursos de “Derecho civil patrio” y uno de “Principios de la legislación penal vigente en la nación”. Asimismo, se introduce por primera vez lo que podría ser considerado el antecedente del “Derecho comparado”, en el quinto año se impartía la materia “Legislación comparada”, teniendo por base el estudio comparado del derecho constitucional mexicano y el constitucional de la República Norteamericana; adicionalmente en el sexto año deja de existir la práctica con jueces civiles y de lo criminal, para implementar, también por primera vez, la materia de medicina legal.

Ley de 1877

Derecho natural; primer año de derecho romano.

Segundo año de derecho romano; primero de derecho civil patrio.

Segundo año de derecho civil patrio; principios de la legislación penal vigente en la nación.

Derecho constitucional y administrativo, derecho internacional y marítimo, economía política.

Procedimientos civiles; legislación comparada, teniendo por base el estudio comparado del derecho constitucional mexicano y el constitucional de la República Norteamericana.

Procedimientos criminales; medicina legal.

La siguiente modificación tardó casi diez años en llegar con entrada en vigor de una nueva Ley de Instrucción Pública:

“La ley de 1889, establece el estudio del derecho mercantil, del derecho minero y de las leyes civiles especiales y el derecho internacional privado. Además, el estudio del derecho

²⁹ Ibidem página 161.

civil se amplía y en vez de hacerse en un curso como antes, se hace en dos. También la medicina legal adquiere mayor importancia al dividirse su estudio en dos años”³⁰

Independientemente de lo señalado por Mendieta y Nuñez en sus comentarios, la partición del curso de derecho civil en dos años se había implementado desde la ley de 1877. Otro aspecto relevante de la Ley de 1889 consiste en la implementación del curso de filosofía del derecho y oratoria forense así como de un segundo curso de economía política.

Ley de 1889

Derecho romano (Historia, personas y cosas). Derecho civil mexicano. (Historia, personas y cosas).

Derecho romano. (Obligaciones y acciones.) Derecho civil mexicano (Obligaciones y herencias).

Derecho mercantil, minero y leyes civiles no codificadas. Procedimientos en juicios civiles. Primer curso de medicina legal.

Derecho Penal, teórico y práctico. Procedimientos en juicios del orden criminal. Segundo curso de medicina legal. Práctica en un juzgado de lo civil.

Derecho constitucional y administrativo. Derecho internacional privado. Primer curso de economía política. Práctica en un Juzgado de lo criminal.

Derecho internacional público. Filosofía del derecho y Oratoria forense. Segundo curso de economía política.

Antes de que concluyera el siglo XIX se dicta una nueva ley de instrucción pública en el año de 1897, la cual significó también un pequeño ajuste en la enseñanza del derecho, no hubo modificaciones muy sustanciales sino simplemente un cambio en el orden de la exposición de las materias como por ejemplo que las materias que anteriormente se daban en el quinto año (Ley de 1889) se empezaron a impartir en el cuarto año (Ley de 1897) y los cursos procedimentales que anteriormente se daban en el cuarto año se pasaron al quinto. Se mantuvieron las materias de filosofía del derecho y medicina legal (este se concentró en un solo año).

Ley de 1897

Derecho romano. (Historia, personas y cosas) Derecho civil mexicano. (Historia, personas y cosas).

Derecho romano. (Obligaciones, acciones y herencias.). Derecho civil mexicano. (Obligaciones y herencias).

Derecho mercantil, minero y leyes civil especiales.

Derecho penal.

Derecho constitucional y administrativo.

Derecho internacional público

Economía política.

Procedimiento en materia civil.

Derecho internacional privado.

Práctica en un Juzgado de lo civil

Medicina legal.

Filosofía del derecho y la Oratoria forense.

³⁰ idem

Procedimientos en materia penal.

Práctica en un Juzgado de lo criminal.

Cabe indicar que en el periodo comprendido entre la ley de 1869 y la de 1897 en el país se está dando un proceso de consolidación de la estructura jurídico política que caracterizó al porfiriato, régimen durante el cuál se consolidan también algunas de la elites gobernantes que se vieron beneficiadas por Porfirio Díaz y de una manera directo con la política interior y exterior del régimen “liberal”.

Si bien es cierto que jurídicamente se vive un proceso de “laicisización “, lo cual se refleja no solamente en las leyes que estuvieron vigentes, sino también en los contenidos del plan de estudios de la Escuela Nacional de Jurisprudencia, en la realidad se vivía un doble discurso, o mejor dicho, un discurso jurídico-político que no concordaba con la realidad social: el poder de la iglesia era un poder de facto, aunque ya no reconocido formalmente por las leyes como había sido en el periodo previo a la consolidación de las leyes de reforma.

A principios del siglo XX en el año de 1902 se dicta una nueva Ley de Instrucción Pública que solamente significó un cambio en la ubicación de las materias, ya que básicamente seguían siendo las mismas y en la duración no había variado de seis años:

“La ley de 1902, varía radicalmente la colocación de materias jurídicas en los seis años de la carrera, pues el derecho constitucional, que antes se estudiaba en cuarto año y después en quinto, pasó al primer año. Segregaron a los procedimientos civiles y penales, los federales y los militares. El derecho administrativo y la legislación fiscal, que hasta entonces habían sido parte del derecho constitucional quedaron en un curso independiente al derecho internacional privado, se agregan los conflictos de leyes en diversos estados de la federación mexicana y leyes especiales sobre la materia”.³¹

Podemos considerar que a partir de 1902 se inaugura una tónica muy importante en los planes de estudio, misma que se conservó hasta los planes de 1993, dicha tónica consistía en que las reformas a los planes de estudio consistían básicamente en una reordenación de la forma de impartir las materias, sin que cambiaran substancialmente estas. Es decir, prácticamente desde 1902 y hasta noventa años después las modificaciones no fueron significativas.

Ley de 1902

Derecho constitucional. (Historia y texto).

Primer curso de derecho civil (Historia, personas y cosas).

Primer curso de derecho romano.

(Historia, personas y cosas).

Segundo curso de derecho civil.

(Obligaciones y herencias)

Segundo curso de derecho romano.

(Obligaciones, acciones y herencias.)

Derecho mercantil, sus antecedentes históricos y leyes civiles no codificadas.

Derecho penal, su historia y sus progresos.

Procedimientos civiles, mercantiles, comunes, y federales.

Procedimientos penales, comunes, militares y federales.

Práctica en los juzgados civiles.

³¹ idem

Economía política.
Derecho administrativo y legislación fiscal.
Derecho internacional privado y conflictos de leyes de diversos Estado de la Federación Mexicana y leyes especiales sobre la materia.
Medicina Legal.
Derecho internacional público.
Filosofía del derecho y Oratoria forense.
Práctica en los juzgados federales.

Ley de 1905

Economía política.
Primer curso de derecho civil.
Primer curso de derecho romano.
Segundo curso de derecho civil.
Segundo curso de derecho romano.
Derecho mercantil, sus antecedentes históricos, leyes mercantiles no codificadas.
Derecho penal, su historia y progresos.
Procedimientos civiles, comunes y federales.
Procedimientos penales, comunes, militares y federales.
Práctica en los Juzgados civiles.
Derecho constitucional.
Derecho administrativo y legislación fiscal.
Derecho internacional privado., conflicto de leyes de diversos Estados de la Federación Mexicana y leyes especiales sobre la materia.
Práctica en los Juzgados Penales.
Medicina legal.
Derecho internacional público
Filosofía del derecho y Oratoria forense.
Práctica en los Juzgados federales.

Ley de 1907

Sociología.
Primer curso de Economía Política.
Primer curso de derecho civil.
Segundo curso de economía política.
Segundo curso de derecho civil.
Primer curso de procedimientos civiles.
Tercer curso de derecho civil.
Segundo curso de procedimientos civiles.
Primer curso de derecho penal y procedimientos penales.
Derecho mercantil.
Tercer curso de procedimientos civiles.
Segundo curso de derecho penal y de procedimientos penales.
Derecho internacional.
Derecho constitucional
Derecho administrativo

Cursos prácticos de casos selectos
Síntesis del derecho.

Se puede observar que en la ley de 1907 hay un par de cambios importantes, el primero de ellos es que la carrera se reduce de seis a cinco años, que son introducidas algunas materias como la sociología y transitoriamente se suprime el estudio del derecho romano, comenta Mendieta y Nuñez al respecto del periodo de cuarenta años que hemos referido, lo siguiente:

“Es claro que el proceso evolutivo de los estudios jurídicos que se observa en la Escuela Nacional de Jurisprudencia de 1867 a 1907 obedece, en sus diversas fases a los cambios experimentados en el mundo en cuanto al comercio, la industria, las relaciones internacionales y a las transformaciones del pensamiento filosófico y las concomitantes del derecho, que naturalmente, influían en México, si bien, siempre con algún retraso”.³²

Es importante resaltar este último aspecto al que hace referencia Lucio Mendieta y Nuñez en el sentido de que la influencia de los cambios adoptados por los planes de estudio siempre se daban con cierto retraso respecto de los cambios que eran operados en la realidad, dado que las “profundas transformaciones” a las que alude Mendieta no se dan solamente en la segunda mitad del siglo XIX sino que constituyen un proceso que opera durante todo el siglo XIX. Es evidente entonces que a pesar del carácter relativamente conservador que se le ha atribuido a la Escuela Nacional de Jurisprudencia, por lo menos a partir de 1877 trató de impulsar, o mejor dicho de asumir el compromiso de modernización inscrito en el régimen de Porfirio Díaz, momento en el cual podemos suponer que se inicia la verdadera enseñanza de un derecho patrio, ya que irónicamente a partir de que formalmente México adquiere su independencia en 1821, durante los primeros cincuenta años de vida independiente del país, gran parte del derecho aplicado era el derecho español.

“El licenciado Ezequiel A Chávez nos da clara idea de la evolución de los estudios en la Escuela de Jurisprudencia, bajo el influjo de la legislación nacional y de las corrientes filosófica y jurídicas universales. Se logró, dice substituir al derecho español por el mexicano, gracias a que desde 1870, empezó a hacerse la codificación de nuestra leyes y a que tuvo profesores que han preconizado nuestra propia legislación, como lo hizo el caótico jurisconsulto legendariamente erudito, Don Blas José Gutierrez”³³

Otro hecho relevante es la creciente influencia que empieza a tener el derecho estadounidense en la enseñanza del derecho en nuestro país, dado que en la Ley de 1877 como ya se mencionó se implementa un curso de legislación comparada entre las normas constitucionales de ambas naciones. Esta materia estuvo vigente hasta el año de 1889, cuando fue suprimida. Sin embargo, no solamente la influencia de la enseñanza estadounidense se reflejó en esa materia sino también en el perfil de carácter práctico que adquirieron varias de las materias, sobre todo aquellas que se impartían en los dos últimos años.³⁴

En el mismo periodo que hemos mencionado se inicia también la publicación de obras o libros de texto nacionales, los cuales debían de tener la aprobación la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, como una muestra de estas listas de textos se citan los libros aprobados para el año de 1904:

Derecho romano: Droit Romaín, Por Van Weather.

Derecho Civil: Código Civil del Distrito Federal. Primero año, reseña histórica, Introducción al Derecho Civil y Penal de España por Gómez de la Cerna l Montalban.

³² Ibidem página 162.

³³ Ibidem página 105.

³⁴ Cfr. Al respecto el comentario de Ezequiel Chávez citado por Mendieta y Nuñez (página 105).

Derecho mercantil: Primer curso de derecho mercantil mexicano, por el licenciado Jacinto Pallares; Legislación Federal Complementaria y Código de Comercio Mexicano; “así como en particular las leyes de catorce de diciembre y ocho de noviembre de 1892, las reformas constitucionales de catorce de mayo de 1901 y 16 de noviembre de 1900, desde el punto de vista civil y las leyes vigentes sobre bancos e instituciones de crédito, almacenes de depósito, beneficencia y clasificación de bienes federales.

Derecho penal: Código Penal del Distrito Federal. Derecho Penal de Ortolan.

Derecho constitucional: La obra del Licenciado Mariano Coronado.

Procedimientos civiles: Los códigos de procedimientos civiles, comunes, federales y mercantiles.

Procedimientos penales: Obra del licenciado Ricardo Rodríguez: Código de procedimientos penales del Distrito y Territorios Federales; Parte relativa del Código de procedimientos federales; Artículo 103 de la Constitución Política de la República y leyes sobre organización competencia y procedimientos del fuero de guerra.

Economía política: Curso analítico de economía política por Alfred Jourdan.

Legislación Fiscal: La obra del Licenciado Luis G. Labastida.

Derecho Internacional Privado: la obra de Pascual Fiore (traducida por A. García Moreno); la exposición de motivos de la ley de extranjería, por el Licenciado Ignacio L. Vallarta y las leyes mexicanas relativas.

Medicina Legal: Resumen de medicina legal y ciencias conexas, por el Doctor Román Ramírez.

Derecho Internacional Público: Derecho Internacional de Europa por Heffter, última edición francesa anotada por Geffcheen.³⁵

Fuera del aspecto estrictamente académico, durante las primeras dos décadas del siglo XX hubo muchos acontecimientos en la Escuela de Jurisprudencia, en primer lugar, hacia el año de 1902 adquiere un carácter nacional y se convierte en Escuela Nacional de Jurisprudencia (ENJ). Ocho años más tarde fue fundada la Universidad Nacional de México y la Escuela Nacional de Jurisprudencia es incorporada a la misma. En 1912 la ENJ es clausurada e intervenida por la fuerza pública y es reabierta poco tiempo después. Con motivo de esa clausura nace la Escuela Libre de Derecho, que de acuerdo con Bernardo Pérez Fernández del Castillo es la primera escuela particular donde se enseña derecho en nuestro país.³⁶

La enseñanza del derecho posterior a la revolución mexicana y hasta los años setenta

La revolución mexicana significó una alteración muy fuerte en la cotidianidad de la vida del país, aunque su impacto no fue muy profundo en la Escuela Nacional de Jurisprudencia, la cual se vio afectada solamente hasta 1912 con una huelga organizada por estudiantes que estaban en desacuerdo con la forma de ser evaluados y particularmente que se les aplicara la evaluación en este año que había sido un tanto irregular. Como consecuencia de la huelga, la autoridad decidió clausurar la Escuela Nacional de Jurisprudencia y varios de los alumnos huelguistas crearon la Escuela Libre de Derecho en julio de 1912.

El efecto de la huelga y clausura de la Escuela Nacional de Jurisprudencia, tuvo un origen que Mendieta y Núñez reconoce como incierto, a pesar de que el pliego petitorio tenía básicamente demandas de carácter académico, como la suspensión de los reconocimientos

³⁵ Ibidem 110. También se puede consultar la lista de las obras aprobadas por la misma Secretaría de Instrucción Pública para el ciclo escolar 1910-1911, en la página 162.

³⁶ Cf PÉREZ FERNÁNDEZ, op cit p 8.

(exámenes) por antipedagógicos, aunque el autor menciona la posibilidad de que haya influido en partido católico en un afán de causar problemas al presidente Francisco I. Madero, quien tuvo dos entrevistas con los huelguistas sin que hubieran tenido consecuencias relevantes.³⁷

En el aspecto académico, salvo la suspensión y la manifestación de desacuerdo con las formas de evaluar no hubo cambios significativos, señala Mendieta:

“El triunfo del movimiento revolucionario de 1910 no afectó a la Escuela Nacional de Jurisprudencia porque, salvo el nombramiento del licenciado Luis Cabrera, elemento del nuevo régimen, como director de la misma, todo el cuadro de profesores, integrado en su casi totalidad por juristas ligados a la administración del general Porfirio Díaz, continuó desempeñando sus cátedras. En cuanto al plan de estudios, como la legislación fundamental del país no varió...”³⁸

Salvo durante la etapa de la decena trágica, la vida de la Escuela Nacional de Jurisprudencia permaneció igual, no hubo cambios en los planes de estudio durante el resto de la década de los veinte y las de los treinta. Aunque señala Mendieta y Núñez que hubo un paulatino cambio en la mentalidad de los estudiantes, que al fragor de la revolución fueron adquiriendo cierta conciencia social.

“...en pocos años, casi todo el antiguo profesorado de la escuela fue sustituido por jóvenes profesores que dieron a las materias de derecho modernas orientaciones, y que promovieron cambios sustanciales en el plan de estudios.”³⁹

Siguiendo con el mismo autor, la siguiente fecha relevante ocurre a fines de los años veinte, cuando estaba en proceso de consolidación la revolución institucionalizada y era el rector de la Universidad Antonio Caso, Ezequiel Padilla, Secretario de Educación Pública y Subsecretario de Educación Pública Moisés Sáenz. En ese momento (5 de mayo de 1929) se declara otra huelga cuyo pretexto fue la decisión del director de la Escuela Nacional de Jurisprudencia Narciso Bassols de implementar de nuevo el sistema de evaluación por reconocimientos. Decisión que de nuevo motivó la protesta de los estudiantes y tras una manifestación duramente reprimida por la policía, desembocó en la huelga.

De nuevo, el trasfondo político no pasó desapercibido, Mendieta señala que algunos medios culpaban al periodo electoral y al clima enrarecido por la participación de José Vasconcelos como candidato presidencial.⁴⁰

Como resultado del movimiento de huelga, el presidente de la república Emilio Portes Gil, decretó ese mismo año la autonomía universitaria, con el fin de que esa institución no viera afectada su vida interna por influencia de factores externos.

Hay una tercer huelga en 1933 causada en parte por la pugna de grupos antagónicos de alumnos y por la llegada a la dirección de la Escuela Nacional Preparatoria de Vicente Lombardo Toledano, a la sazón dirigente obrero de oposición. Esta elección marcó un giro ideológico a la izquierda entre algunos alumnos de la Universidad. Buscando contrarrestar este giro, en la Escuela de leyes se eligió a un director que significara contrapeso al izquierdismo de Lombardo Toledano: Brito Foucher

A raíz de un discurso pronunciado en un congreso por Vicente Lombardo Toledano, donde pide que la Universidad sea el baluarte de las ideas de progreso, se provoca una reacción muy fuerte entre algunos alumnos y medios de comunicación y se declara la huelga

³⁷ Cf MENDIETA, op cit pp 176-178

³⁸ Ibidem p 178.

³⁹ Ibidem p. 179.

⁴⁰ Cf Ibidem pp 187-189.

en octubre de 1933, bajo la bandera de la libertad de cátedra y la defensa de la pluralidad universitaria. El movimiento de huelga se extiende a toda la Universidad. El conflicto, de acuerdo con Mendieta y Núñez se vio agravada por la llegada al poder del presidente Lázaro Cárdenas quien dio un giro, al menos formalmente con la reforma al artículo 3º Constitucional, al declarar que la educación sería “socialista”, menciona dicho autor:

“(…) el balance de la huelga de 1934 es particularmente brillante, pues si bien persiguió dos objetivos: a) la libertad de cátedra, y b) el suficiente apoyo económico del Estado, y sólo consiguió lo primero, ese objetivo basta por sí mismo para atribuir a la Escuela de Leyes, iniciadora y mantenedora del movimiento, una de las más preciadas conquistas universitarias, sin la cual es imposible el progreso de la ciencia.”⁴¹

A pesar de que la huelga terminó en el propio año 1934, la relación con el gobierno mexicano siguió siendo tirante, al grado que en el siguiente año un nuevo conflicto con motivo de la pretensión de extender la educación preparatoria que era impartida por la Universidad a cinco años, con lo cual absorbería a la educación secundaria que estaba en manos de la Secretaría de Educación Pública.

El 3 de mayo de 1949 se aprueba el estatuto del doctorado en Derecho y en diciembre del mismo año el director de la Escuela Nacional de Jurisprudencia José Castillo Larrañaga presenta al Consejo Universitario la iniciativa para que se cambie la denominación de la ENJ a Facultad de Derecho.

El Consejo Universitario aprobó por unanimidad de votos el dictamen de la comisión de reglamentos y a partir de marzo de 1951 se cambió formalmente la denominación.⁴²

Respecto de la forma de impartir el derecho en el periodo comprendido entre 1920 y 1950 el Dr. Mendieta y Núñez señala que entre 1920 y 1929 los cambios más importantes en el programa de estudios de la Licenciatura en Derecho lo constituyen la introducción de dos materias nuevas, la de Derecho Público y la de Derecho Industrial, ambas impartidas tomando como base sendos textos extranjeros (el de Jellinek en la primera, y el de Paul Pic para la segunda). Hubo, entre esos años un cambio demográfico muy importante, a pesar de la huelga y la separación de un número muy importantes de alumnos y profesores de la Escuela Nacional de Jurisprudencia que en 1912 crearon la Escuela Libre de Derecho, misma que convocó en principio a un número muy importante de alumnos, la ENJ comenzó paulatinamente a recuperar su prestigio y aumentó su matrícula, de tal forma que muchos de los egresados son incorporados como profesores:

“Los jóvenes catedráticos cuya mentalidad se había formado bajo el influjo de la revolución y de las modernas corrientes del pensamiento jurídico mundial, promueven a lo largo de los años, sustanciales modificaciones en el número y clase de las materias, en las doctrinas y en los métodos de enseñanza de la Escuela Nacional de Jurisprudencia-

⁴¹ Ibidem p 215. Respecto de la información resumida en los dos párrafos precedentes a lo nota se tomó de la misma obra citada en las páginas 210 y ss.

⁴² La síntesis que relata el paso de la Escuela Nacional de Jurisprudencia al de Facultad de Derecho de la UNAM, fue tomado de la obra citada de MENDIETA Y NUÑEZ (pp 296 y ss), y corroborada con la información obtenida del trabajo de publicado por los doctores Ruperto PATIÑO MANFFER y Rosa Alba TORRE ESPINOSA en la obra 450 años de la Facultad de Derecho (ya citada), cabe señalar que el proceso de creación del doctorado en Derecho, hecho que finalmente desembocó en la transformación de la Escuela Nacional de Jurisprudencia en Facultad de Derecho fue mucho más complejo que lo señalado en este trabajo, hubo varios proyectos para el doctorado, incluso uno de los cuales excluía a la ENJ para la impartición del doctorado (el presentado por la Escuela de Altos Estudios de la Universidad). Como no es motivo de análisis de esta tesis dicho proceso, remito para ello al artículo de referencia.

hacia 1929, se crea una cátedra de Derecho Agrario y se intensifican los estudios en otras materias... se hace necesario dividir en dos años asignaturas como Derecho Administrativo y del Derecho Constitucional surge el de Garantías y Amparo.”⁴³

Dos efectos negativos menciona Mendieta que se dan durante la época, el primero de ellos es el cambio de los métodos didácticos, los profesores ya no siguen un libro de texto en específico sino que hacen gala de erudición pero se desprecupan por conocer la retroalimentación con los alumnos o el efecto real que tienen sus enseñanzas en ellos; por otra parte, los alumnos se acostumbran a los “apuntes”, que son transcripciones, por lo general deficientes, de las palabras expresadas por los profesores.⁴⁴

Pro no solamente se da el problema de la deficiencia de los alumnos al momento de transcribir la cátedra, aunque lleguen al extremo de contratar “taquígrafos” para que tomen lo más fielmente posible los apuntes, sino también los profesores, por lo general, iniciaban vacilantes sus clases (sobre todo cuando eran noveles) y cada año se iban perfeccionando los apuntes, los cuales se iban adosando a los de años anteriores hasta formar volúmenes más abundantes y caros (eran mimeografiados y vendidos entre los alumnos), en ocasiones aún más que los libros de autores extranjeros.⁴⁵

El fenómeno de los “apuntes” de clase (que quisieron ser revividos durante la administración del Dr. Máximo Carvajal Contreras, como una forma de incentivar la producción literaria de los maestros con gran prestigio pero sin tiempo para producir obra escrita) es sintomático de uno de los rasgos más importantes de la denominada “Escuela Tradicional” y que consiste en:

- a) La clase en forma de una cátedra “dictada” por el experto encarnado en el profesor,
- b) La existencia de una relación absolutamente vertical en el proceso educativo
- c) La autoridad indiscutible del profesor, sobre todo en el plano intelectual, cuyo conocimiento no era motivo de ninguna duda

Además, Mendieta menciona el hecho de que esta forma de impartir la clase:

- d) Acababa con el afán de investigación por parte del alumno.

Característica que también pertenece en cierta manera a la escuela Tradicional, donde el papel más importante del alumno consiste en ser un receptor lo más fiel posible del pensamiento del profesor.

A pesar de lo anterior, Mendieta menciona dos hechos a favor de los “apuntes”, permite en primer lugar a los alumnos de nuevo ingreso tener un respaldo de lo enseñado por el profesor e ir preparando por adelantado el contenido de una materia; por otra parte, los apuntes en ocasiones se iban perfeccionando hasta convertirse en verdaderos libros de texto publicados profesionalmente.

Respecto de las materias que integraban la carrera de licenciado en derecho a partir de la segunda mitad del siglo XX se encuentran:

Plan vigente de 1954 a 1965:⁴⁶

1	Sociología	Economía política I	Derecho romano I	Introducción al estudio del derecho	Derecho civil I		
---	------------	---------------------	------------------	-------------------------------------	-----------------	--	--

⁴³ MENDIETA Y NÚÑEZ, op cit p 318.

⁴⁴ Ibidem p. 319.

⁴⁵ Idem.

⁴⁶ La información de los planes de estudio de 1954 y de 1968 se tomaron de Sara Bialostosky “La trayectoria pedagógica de la Facultad de Derecho” en *450 años de la Facultad de Derecho*, op cit pp132-133.

2	Derecho procesal civil I	Economía política II	Derecho romano II	Teoría general del Estado	Derecho civil II	Derecho penal I	
3	Derecho administrativo I	Derecho constitucional	Derecho procesal civil II	Derecho civil III	Derecho penal II		
4	Contratos	Derecho internacional público	Derecho mercantil I	Derecho administrativo II	Derecho del trabajo I	Derecho procesal penal	Garantías y Amparo
5	Práctica forense	Medicina legal	Filosofía del derecho	Derecho agrario	Derecho mercantil II	Derecho internacional privado	Derecho del trabajo II

Uno de los rasgos más significativos de este plan era la duración anual de los cursos
Plan vigente de 1968 a 1977

semestre				
1	Introducción al estudio del derecho	Derecho romano I	sociología	Teoría económica
2	Derecho civil I	Derecho romano II	Historia de las doctrina económicas	
3	Derecho civil II	Derecho penal I	Teoría general del proceso	
4	Derecho civil III	Derecho procesal civil	Teoría general del Estado	
5	Derecho civil IV	Derecho procesal penal	Derecho penal II	
6	Derecho mercantil I	Derecho administrativo I	Derecho Constitucional	
7	Derecho mercantil II	Derecho administrativo II	Derecho del trabajo I	
8	Derecho del trabajo II	Garantías y amparo	Derecho internacional público	
9	Derecho agrario	Derecho internacional privado	Filosofía del derecho	
10	Derecho fiscal	Optativa	Optativa	

En este plan de estudios, reformado por el director de la Facultad Ernesto Flores Zavala, se hicieron dos modificaciones muy importantes, se cambió el sistema anual a semestral, lo cual tuvo como efecto inmediato duplicar la cantidad de materias. Se dio el amago de reducir el Derecho Romano a una sola materia, aunque por la oposición de los profesores de la materia se mantuvo con dos cursos semestrales y se implementó la de Historia del Derecho Mexicano como materia optativa.⁴⁷

Hacia 1977 se volvió a realizar una modificación sustancial del programa, con el Dr. Pedro Astudillo Ursúa, para quedar el plan de la siguiente manera:

⁴⁷ Para la revisión de los planes de 1977 y 1986 se tomaron en cuenta los comentarios de la obra citada en la referencia anterior.

semestre				
1	Introducción al estudio del derecho	Derecho romano I	sociología	Historia del pensamiento económico
2	Derecho civil I	Derecho romano II	Derecho penal I	Teoría económica
3	Derecho civil II	Teoría general del Estado	Teoría general del proceso	Derecho penal II
4	Derecho civil III	Derecho procesal civil	Derecho Constitucional	Derecho económico
5	Derecho civil IV	Derecho procesal penal	Ciencia política	Derecho internacional público
6	Derecho mercantil I	Derecho administrativo I	Derecho del trabajo I	Garantías individuales
7	Derecho mercantil II	Derecho administrativo II	Derecho del trabajo II	Garantías individuales y sociales
8	Contratos mercantiles	Derecho fiscal	Derecho de la seguridad social	Amparo
9	Derecho agrario	Clínica procesal de derecho privado o administrativo	Optativa	
10	Filosofía del derecho	Clínica procesal de derecho social, penal o fiscal	Optativa	

Se incrementó en esta ocasión el número de materias y se crearon algunas nuevas. Este plan se mantuvo vigente hasta las modificaciones hechas en 1993. Durante la gestión del Dr. Miguel Acosta Romero se aprobaron modificaciones que no significaron cambios sustanciales, solamente se cambiaron de semestre algunas materias, básicamente el programa fue el mismo, por lo que podemos establecer una línea de continuidad que va desde 1977 hasta 1993, es decir, 16 años sin mayores cambios.

Lo significativo en la enseñanza del derecho, se da con la creación del Sistema de Universidad Abierta, que modificó la forma de enseñar a través de asesorías sabatinas que suponían el estudio previo por parte de los alumnos, y en cierto modo, alentó a muchos alumnos que no tenían el tiempo para asistir diariamente a la clase, una opción de estudio. Este sistema se implementó durante la gestión del Dr. Acosta Romero.

Los planes de estudio de 1985, 1993 y 2004: preámbulo

La comparación que se realizará en los siguientes tres incisos sobre diversos planes y programas de estudio, los correspondientes a los años de 1985, 1993 y 2004, constituyen una comparación un tanto forzada desde el ángulo pedagógico, puesto que a pesar de la relativa cercanía temporal que hay entre los mismos, media una distancia de más o menos diez años entre ellos, el perfeccionamiento que se ha dado en el ámbito del conocimiento y elaboración de planes y programas de estudios ha sido importante en ese tiempo, de tal manera que las diferencias tan significativas que hay en la forma de estructurar objetivos y enumerar los temas de las unidades de aprendizaje, entre el plan de estudios de 1985 y el de 1993. en tanto

que entre el plan de estudios de 1993 y el de 2004 no haya una diferencia fundamental en cuanto a la forma de estructurar los objetivos de los planes de estudio.

Respecto de los planes 1993 y 2004, las diferencias metodológicas no son tan importantes, pueden ser observados prácticamente desde la misma óptica, son más susceptibles de ser comparados entre sí.

A partir de esa aclaración se harán algunos comentarios a al Plan de Estudios de 1985.

5.4 Plan de estudios de 1985

Formalmente fueron publicados con el rubro de 1986: “Organización académica y programas de estudios de licenciatura 1986”, aunque su aprobación se da un año antes y comúnmente con conocidos como “Plan 1985”.

El plan 1985 puede ser considerado como la culminación de la tradición curricular del derecho, fue el perfeccionamiento de los programas que se fueron desarrollando a lo largo de muchos años de enseñanza del derecho en nuestro país, y de hecho, constituye la base para algunos planes de estudio que todavía se imparten en diversas entidades federativas del país, en cuyos planes simplemente se adicionan algunas materias, como por ejemplo, en el Plan de Estudios de la Universidad Autónoma de Hidalgo.

5.4.1 Objetivos y perfil de ingreso-egreso

En el Plan de 1985 se plantean dos tipos de objetivos, uno general y ocho específicos:

Objetivos generales:

Al cursar todas las asignaturas correspondientes, el alumno tendría un conocimiento general del Derecho a través de sus principales ramas de estudio y aplicación y será capaz de ejercer la profesión de Licenciado en Derecho en cualquiera de sus posibilidades de desarrollo (la abogacía, la asesoría, la administración y la docencia jurídica).⁴⁸

El objetivo general de la carrera de acuerdo con el plan de 1985 era muy claro, preparar al alumno para ejercer la profesión de licenciado en derecho en diversas áreas. Es importante señalar que la carrera no se limitaba a la preparación para la abogacía, sino que se tenía la percepción de que los ámbitos dentro de los cuales se podía desempeñar eran muy variados, se mencionan al menos cuatro: la abogacía, la asesoría, la administración y la docencia jurídica, las cuales todavía son en la actualidad las principales áreas de desarrollo del licenciado en Derecho.

La argumentación en el plan 1985 era directa y estrictamente orientada a la propia carrera, no había rodeos relacionados con los objetivos de desarrollo del país, ni de otro tipo, tal parecía que el mundo de lo jurídico tenía su propia vida y constituía un universo propio que hacía innecesario referirse a otros aspectos de la vida social.

Respecto de los objetivos específicos (que denotan al mismo tiempo un perfil de egresado, aunque no se denomine de esa manera) del Plan de estudios se consideraban los siguientes:

(...) el alumno deberá, de manera general, al finalizar su carrera, desempeñar cada uno de los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer en forma primaria la estructura, programación y contenido de las 38 asignaturas que conforman la licenciatura en Derecho.

⁴⁸ *Organización académica y programas de estudios de Licenciatura 1986*, UNAM, México, 1985, p 128.

2. Ejercer como abogado postulante en despachos particulares, encargándose de asuntos civiles, mercantiles, penales, fiscales, laborales y/o administrativos.
3. Asesorar y representar en cualquier negocio jurídico a los particulares que lo soliciten.
4. Prestar sus servicios en todo campo jurídico en las distintas dependencias del poder público, así como en organismos descentralizados y empresas de participación estatal.
5. Proyectar, programar y proponer la creación de nuevos preceptos jurídicos y/o su reforma.
6. Estudiar, juzgar y resolver en todo tipo de controversias jurídicas velando por la correcta aplicación del Derecho al caso concreto.
7. Investigar respecto a la ciencia jurídica en las diferentes instituciones afines con esta especialidad.
8. Desempeñar actividades docentes en el campo jurídico en situaciones de enseñanza media superior y superior.⁴⁹

El objetivo 1 reiteraba que el al finalizar a carrera el alumno debía tener una idea de la estructura y contenido de las asignaturas que integraban el plan de estudios. Objetivo que por ser considerado evidente, no se repite en el resto de los planes reestudio.

El segundo sitio como objetivos generales lo ocupa la formación de abogados, que es una de las actividades que caracterizan al licenciado en derecho. Se enumeran en el mismo objetivo las principales áreas temáticas del conocimiento jurídico, sin que las nuevas materias que en ese momento se estaban consolidando (como el derecho ambiental o el derecho económico) merecieran alguna alusión específica.

En torno del objetivo 3, se puede considerar como una consecuencia lógica y directa del objetivo anterior, si el propósito era formar abogado versados en las diversas áreas del conocimiento jurídico, lo lógico era que esos abogados asesoraran y representaran a los clientes.

Otra de las actividades más importantes dentro de las cuales se desempeñaba el licenciado en derecho era la administración pública, la mayoría de los funcionarios que integraban en ese momento a la administración pública eran licenciados en derecho, aunque cabe resaltar que desde el sexenio de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) se empieza a consolidar y dar impulso a la carrera de economía (la tendencia de la influencia creciente de la economía y de los economistas continuó con José López Portillo y Pacheco -1976-1982-, y Miguel de la Madrid Hurtado -1982-1988-, llegando a la cumbre con Carlos Salinas de Gortari -1988-1994- quien fue el primer no abogado en el poder ejecutivo federal desde el México moderno, quien pasó la estafeta también a un economista, a Ernesto Zedillo Ponce de León -1994-2000-). Los abogados, a pesar de la paulatina pérdida de presencia en el sector público siguieron teniendo una presencia importante en la administración pública.

En el objetivo 5 se alude a la investigación que podríamos denominar como “práctica” es decir, la relacionada específicamente con el marco normativo nacional, con la propuesta de reformas legislativas o en su caso, con la elaboración de nuevas normas. El siguiente inciso se refiere a la aplicación de la norma al caso concreto.

En los últimos objetivos se hace mención de dos actividades más o menos constantes en el ámbito del derecho, la investigación jurídica y la docencia jurídica. La mención es directa pero superficial, no se describe nada acerca de las características de dichas actividades.

⁴⁹ Ibidem p 129.

Como una aclaración adicional a los objetivos específicos antes señalados, se indicaba en un párrafo adicional:

“En todas y cada una de las anteriores actividades y funciones deberá apegarse con absoluta convicción a los fundamentos de la ética profesional y entendiendo que en cada caso se tratará de hacer de alguno o algunos de estos objetivos un desarrollo concreto de la práctica profesional según el interés y vocación del sujeto.”⁵⁰

A pesar de lo enunciado en el párrafo anterior, no había en el plan de estudios ni en los programas de las materias un contenido específico relacionado con la ética profesional, no había objetivos específicos en alguna materia (la más cercana a los contenidos éticos era la asignatura de Filosofía del Derecho) que se relacionaran con la adquisición o reflexión en torno de la ética del abogado. Es decir, estaba previsto el conocimiento dentro de la justificación de los planes de estudio, pero no estaba previsto específicamente el como acceder al conocimiento, su desglose temático ni los objetivos específicos.

Se reitera, en su momento, el plan 1985 constituyó la consolidación de los estudios tradicionales del derecho, el perfeccionamiento de un contenido que había sido elaborado durante muchas décadas y heredero de los contenidos de la cultura jurídica de nuestro país y en cierto modo de la forma de enseñar derecho.

5.4.1 Características generales del programa de estudios

El plan de estudios de 1985 constaba de 38 materias, que se impartían durante diez semestres a razón de 4 materias por semestre. La clase se impartía diariamente una hora y la semana estaba cubierta totalmente de lunes a viernes.

La única forma de titulación era la elaboración de tesis con réplica oral frente a un sínodo integrado por tres titulares y dos suplentes.

El Plan de estudios era:

Clave	Nombre de la Asignatura
Primer semestre	
1100	Introducción al Estudio del Derecho
1101	Derecho Romano I
1103	Sociología
1202	Teoría Económica
Segundo semestre	
1102	Historia del Pensamiento Económico
1200	Derecho Civil I
1201	Derecho Romano II
1203	Derecho Penal I
Tercer semestre	
1300	Derecho Civil II
1301	Teoría General del Proceso
1302	Teoría General del Estado
1303	Derecho Penal II
Cuarto semestre	
1400	Derecho Civil III

⁵⁰ Idem-

- 1401 Derecho Procesal Civil
- 1402 Derecho Constitucional
- 1403 Derecho Económico

Quinto semestre

- 1500 Derecho Civil IV
- 1501 Derecho Procesal Penal
- 1502 Ciencia Política
- 1503 Derecho Internacional Público

Sexto semestre

- 1600 Derecho Mercantil I
- 1601 Derecho Administrativo I
- 1602 Derecho del Trabajo I
- 1603 Derecho Internacional Privado

Séptimo semestre

- 1700 Derecho Mercantil II
- 1701 Derecho Administrativo II
- 1702 Derecho del Trabajo II
- 1703 Garantías Individuales y Sociales

Octavo semestre

- 1800 Contratos Mercantiles
- 1801 Derecho Fiscal
- 1802 Derecho de la Seguridad Social
- 1803 Amparo

Noveno semestre

- 1900 Derecho Agrario
- Optativa
- Obligatoria de elección

Décimo semestre

- 2000 Idioma
- Optativa
- Obligatoria de elección

Obligatoria de elección**Noveno semestre**

- 1901 Clínica procesal del Derecho Privado
- 1902 Clínica procesal del Derecho Administrativo
- 1903 Práctica Forense de Amparo

Décimo semestre

- 2101 Clínica procesal del Derecho Social
- 2102 Clínica procesal del Derecho Penal
- 2103 Clínica procesal del Derecho Fiscal

Optativas

- 0145 Derecho Militar P68
- 0158 Derecho Contable P68
- 0600 Partidos políticos y Derecho Electoral P68
- 0602 Problemas socioeconómicos P68
- 1000 Criminología
- 1001 Derecho Penitenciario

1002	Delitos especiales
1003	Derecho aduanero
1004	Derecho Aéreo y Espacial
1005	Derecho Bancario
1006	Derecho Marítimo
1007	Derecho Municipal
1008	Derecho Notarial y Registral
1009	Derecho Sanitario
1010	Historia del Derecho Mexicano
1011	Historia universal de las Instituciones Jurídicas
1012	Medicina Forense
1013	Nociones de Derecho Soviético y otros Sist. Soc.
1014	Sistema Jurídico Anglosajón
1015	Teoría de la Administración Pública
1016	Política y Gobierno
1017	Sociedades Mercantiles
1018	Teoría del Negocio Jurídico
1019	Derecho Concursal o Concurso.
1020	Derecho Económico Internacional
1021	Derecho Burocrático
1022	Patentes, Marcas Der. A. Tr. Tec.
1023	Derecho Ecológico
1024	Ética Profesional del Abogado
1025	Elaboración de Tesis Profesional

El plan era relativamente inflexible, a pesar de que las seriaciones entre las materias eran relativamente cortas, la mayoría de los cursos constaban de dos materias (v gr. Derecho penal I y derecho penal II; derecho del trabajo I y II; derecho administrativo I y II), había un par de materias con seriación muy prolongada, por ejemplo derecho civil que constaba de 4 cursos y derecho mercantil que eran tres cursos.

Formalmente el Plan de estudios 1985 estuvo vigente solamente 8 años, sin embargo, hay que considerar que dicho plan fue también la consolidación de los contenidos que se venían aplicando prácticamente desde finales de los años sesenta, con algunas reformas importantes como el cambio del plan anual al semestral y la adición de materias muy paulatina de materias novedosas como el Derecho económico.

La racionalidad del Plan de 1985

Dado que como se afirmó inicialmente, resulta difícil analizar entre sí los planes y programas de estudio, porque constituirían metafóricamente hablando, “paradigmas” diferentes y por lo pronto casi inconmensurables, ya que las categorías pedagógicas aplicables a la elaboración de los planes y programas cambiaron sustancialmente, sobre todo entre el plan 1985 y el plan 1993, de tal forma que el análisis se hará tomando en cuenta esa circunstancia:

Se considerarán dos niveles de racionalidad epistémica: inicial e intermedio. En estos dos niveles se considerarán arbitrariamente valores de 0 a 4. Donde el cero indica la ausencia

del rubro analizado y la cifra menor indica el cumplimiento de ese objetivo, por ejemplo, una institución (A) con planes y programas donde solamente se indiquen los objetivos generales de la carrera tendrá un valor inicial de nivel "1", frente a una institución (B) cuyos planes y programas de estudio consideren, por ejemplo la existencia de objetivos generales, perfil de egreso y objetivos generales de las materias y por ello tiene un nivel inicial con valor de "3".

Estas cifras indicarán que la institución B tiene una mayor racionalidad epistémica en sus programas que la institución A, puesto que cumple con mayor número de requisitos que la otra.

Nivel inicial:

0 = Ausencia total

1 = Se expresa objetivo general

2 = Se expresa perfil de egreso

3 = Las materias tienen objetivos generales

4 = Las materias tienen objetivos particulares en las unidades

Algo similar se aplicará en el caso del denominado nivel intermedio de racionalidad (epistémico), aunque los valores aquí solamente se expresan en tres dígitos enteros:

Nivel intermedio:

0 = Ausencia total

1 = El objetivo general de la carrera concuerda con el perfil de egreso

2 = El objetivo general de la carrera, el perfil de egreso y los objetivos generales de las materias concuerdan entre sí.

3 = El objetivo general de la carrera, el perfil de egreso, los objetivos generales de las materias y los objetivos particulares de las unidades concuerdan entre sí.

Lo anterior se debe a que se consideran mínimamente dos rubros ligados entre sí en el valor de 1 (objetivo general y perfil de egreso) y un máximo de los cuatro rubros ligados entre sí, lo cual da un valor total de 3.

Con este contexto, la ubicación del plan 1985 quedaría en el nivel inicial número 2, dado que existe un objetivo general de la carrera y un perfil de egreso donde se manifiestan las habilidades que deberán tener los alumnos al titularse como licenciados en derecho, mismo que podría analizarse su concordancia:

Plan 1985

**Objetivo general:
(Otorgar un) conocimiento general del Derecho a través de sus principales ramas de estudio y aplicación y (formar profesionales que) ejerzan la profesión de Licenciado en Derecho en cualquiera de sus posibilidades de desarrollo (la abogacía, la asesoría, la administración y la docencia jurídica)**

Perfil del egresado

1. Conocer en forma primaria la estructura, programación y contenido de las 38 asignaturas que conforman la licenciatura en Derecho.
2. ejercer como abogado postulante en despachos particulares, encargándose de asuntos civiles, mercantiles, penales, fiscales, laborales y/o administrativos.
3. Asesorar y representar en cualquier negocio jurídico a los particulares que lo soliciten.
4. Prestar sus servicios en todo campo jurídico en las distintas dependencias del poder público, así como en organismos descentralizados y empresas de participación estatal.
5. Proyectar, programar y proponer la creación de nuevos preceptos jurídicos y/o su reforma.
6. Estudiar, juzgar y resolver en todo tipo de controversias jurídicas velando por la correcta aplicación del Derecho al caso concreto.
7. Investigar respecto a la ciencia jurídica en las diferentes instituciones afines con esta especialidad.
8. Desempeñar actividades docentes en el campo jurídico en situaciones de enseñanza media superior y superior

De hecho se están enunciando dos objetivos generales que se pueden traducir como:

“La licenciatura en Derecho que se imparte en la Facultad del mismo nombre de la UNAM tiene como objetivos generales formar profesionales: a) con sólidos conocimientos del derecho a través de sus principales ramas de aplicación; y b) así como formar profesionales que ejerzan en cualquiera de las áreas de desarrollo: la abogacía, la administración pública y la docencia jurídica.”

Estos dos objetivos generales se enlazan con ocho rasgos que constituyen el perfil del egresado. Es de notar que en el plan de 1985 las materias no enunciaban objetivos generales, ni tampoco objetivos específicos en las unidades, por ello se considera al plan 85 en el grado 2 del nivel inicial y respecto del nivel intermedio, se queda igualmente en el nivel 1 (concordancia entre lo expresado por el objetivo general y el perfil del egresado).

De nuevo, el grado 2 del nivel inicial, comparado con lo que puede exigirse a un programa formulado actualmente, una vez que se tienen los conocimientos pedagógicos actuales, puede ser válidamente considerado como un escaso nivel de racionalidad; sin embargo, considerando el avance que en los años 80 tenía la pedagogía aplicada al derecho, puede ser considerado como adecuado. Quizá lo grave sería suponer que los nuevos planes y programas de estudio no deben cumplir con esos requisitos.

Una ausencia muy importante en el programa de 1985 es que no se hace mención en los objetivos generales de la investigación jurídica.

5.5 Análisis del Plan de Estudios de 1993

El plan de 1993 constituye un parteaguas en la enseñanza formal del derecho y un proyecto muy ambicioso para poner al egresado de la licenciatura a la vanguardia de los profesionales, el cambio en los planes y programas fue muy radical, el primer hecho reflejado en la carga

académica que aumentó casi el doble (de 38 materias a casi 80) y la instauración de la clase terciada de hora y media, junto con la clase terciada de una hora.

La fundamentación de la estructura curricular fue también muy rigurosa, en el plan de 1993 se aplicaron conocimientos pedagógicos que se reflejaron en la elaboración de objetivos generales, específicos, perfiles de ingreso, de egreso y una extensa justificación de porqué era necesario el cambio de los planes y programas.

Los Planes y Programas de Estudio de la Facultad de Derecho en sus objetivos generales, expresan y sintetizan la idea que desde la sociedad se tiene en torno de las funciones actividades y habilidades que debe tener un licenciado en Derecho.

Objetivos generales de la Licenciatura:

La Licenciatura en Derecho se propone formar profesionales capaces de:

Promover la Justicia social e individual, por medio de la adecuación de los ordenamientos legales a la realidad social.

Procurar la defensa y aplicación de los valores nacionales surgidos y consagrados a lo largo de nuestra historia, y plasmados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Aplicar con honestidad y lealtad los principios éticos del derecho en beneficio de la comunidad y de sus representados.

Poseer una amplia cultura y conocimientos de la Ciencia jurídica que le doten de instrumentos racionales y prácticos que le permitan buscar el desarrollo del orden jurídico, económico y social del país.

Tener conciencia del papel social que le toca desempeñar y su obligación de ejercerlo en la forma más digna y justa posible.⁵¹

Tal y como mencionamos anteriormente resulta complicado tratar de comparar los planes de estudio de 1985 con los de 1993, dado que constituyen elaboraciones hechas en diferentes momentos históricos y bajo criterios pedagógicos muy diferentes. Podríamos suponer que en 1985 los Planes de Estudio se encontraban ya desfasados respecto de la mayoría de los programas universitarios, para esa fecha gran parte de las facultades de la UNAM tenían planes y programas con clase terciada de una hora y media o dos de duración y tenían una relativa flexibilidad en sus seriaciones, lo cual permitía a los alumnos adelantar algunas materias y concluir más rápido sus estudios. En algunas facultades se habían explorado ya otras formas de titulación, en Contaduría se llevaban a cabo “seminarios de titulación”, por ejemplo. Ello nos habla prácticamente de dos paradigmas (en el sentido de Kuhn), que son inconmensurables. Sin embargo hay que aludir a los dos planes y hacer algunas comparaciones.

En primer lugar, comentando los objetivos generales planteados en el plan de 1993, se puede señalar que el objetivo inicial propone una meta axiológica más que de formación académica, la “Promoción de la Justicia social e individual”, ya no se habla en primer lugar, como en el plan anterior del conocimiento de la estructura y contenido de las 38 asignaturas de la carrera, sino de la función, del objetivo final que debe cumplir el profesionista, la promoción de la justicia. A ese imperativo axiológico y de acción material, le corresponde un camino muy preciso “por medio de la adecuación de los ordenamientos legales a la realidad social”, el cual puede ser considerado como muy estrecho, en relación con otras formas de llegar a ese mismo fin, por ejemplo, la adecuada interpretación de los textos normativos, el uso

⁵¹ *Planes y programas de Estudio de la Facultad de Derecho*, Tomo I, UNAM, México, 1993, pp 53-54

del criterio jurídico derivado de una sólida formación en los principios de la tradición romano-germánica, el estudio de las circunstancias históricas que rodean el ejercicio de la profesión, etc.

En términos generales se puede considerar que los objetivos generales planteados en el Plan de 1993 “abrían” el estudio del derecho de su estrechez, misma que se reflejaba en el plan anterior con una enumeración de objetivos autorreferenciales, que vilumbraban un universo jurídico autosuficiente y autocreativo (que se creaba a sí mismo, sin necesidad de considerar la influencia que podrían significar otros factores de la sociedad, como la economía y la cultura o los avances tecnológicos)

Estos objetivos consideran cinco acciones que debe realizar la institución educativa y que se deben reflejar sobre la formación de los alumnos en el denominado “perfil del egresado”; éstos objetivos son contemplados en el mismo documento en dos grandes rubros: trece relativos a actitudes-habilidades que deben desarrollar los egresados a lo largo de cinco años de formación y nueve características relacionadas con conocimientos:

A. Actitudes y habilidades

1. sólida vocación de servicio a la sociedad y al ser humano en particular
2. Vincular al sentido ético del derecho con las actividades específicas de la profesión
3. Facilidad de trato social y de trabajo en equipo
4. Capacidad de análisis y síntesis
5. Habilidad para realizar abstracciones e inferencias lógicas válidas, analogías, deducciones e inducciones; así como para argumentar sus puntos de vista e identificar errores en la argumentación y refutación de argumentaciones.
6. Habilidad para enfrentar situaciones conflictivas
7. Capacidad para tomar decisiones prudentemente
8. Asumir el sentido de la solidaridad y de la probidad como principios rectores de su desempeño profesional
9. Impulsar los ideales de dignidad, libertad, justicia, equidad, democracia, servicio y solidaridad social.
10. Aplicar el criterio y la técnica jurídica con un sentido humanista y social.
11. Impulsar la autoconstrucción, la soberanía y la identidad nacionales.
12. Promover ante la sociedad la correcta interpretación de las leyes que regulan al estado mexicano y su fin último, es decir, la convivencia armónica y pacífica en un estado de derecho.
13. Comprometerse con el desarrollo económico del país y la distribución equitativa de la riqueza.

B. (respecto de los) Conocimientos (establece):

Al término de la licenciatura, el alumno:

1. Identificará la problemática del ámbito legal en sus diversos campos de aplicación y la solución de estos problemas, mediante el uso del criterio y la técnica jurídica.
2. Ubicará al derecho como un conjunto de ordenamientos que surgen en el propio desarrollo de la sociedad, como una respuesta a los diversos problemas inherentes a su naturaleza.
3. Comprenderá el sentido democrático y nacional de los preceptos legales vigentes, buscando el bienestar de la sociedad.
4. Incrementará su cultura humanística, social y de conocimiento técnico referente tanto a los aspectos legales como prácticos del quehacer profesional.

5. Dominará de manera sólida y consistente la epistemología jurídica, así como la sistemática y la técnica jurídicas.
6. Comprenderá el entorno económico, político y social en que actúa el derecho.
7. Se comunicará con un adecuado manejo del lenguaje y la redacción ,tanto para emitir como para interpretar mensajes orales y escritos.
8. Participará en el desarrollo teórico y técnico de la doctrina jurídica.
9. Dominará los textos jurídicos fundamentales, en su forma y fondo.⁵²

Clave	Nombre de la Asignatura	Asignatura requerida
Primer semestre /		
1104	Introducción al Estudio del Derecho	
1105	Sociología	
1106	Introducción al Derecho Civil	
1107	Introducción al Derecho Penal	
1108	Derecho Romano I	
1109	Sistemas Jurídicos Contemporáneos	
1110	Teoría Económica	
1111	Técnicas de Investigación Jurídica	
Segundo semestre /		
1204	Teoría del Derecho	1104
1205	Teoría Política	
1206	Bienes	1106
1207	Teoría del Delito	1107
1208	Derecho Romano II	1108
1209	Historia del Derecho Mexicano	1109
1210	Historia del Pensamiento Económico	1110
1211	Técnicas de Expresión	
Tercer semestre /		
1304	Derecho Constitucional I	
1305	Teoría del Estado	1205
1306	Obligaciones	1206
1307	Delitos en Particular I	1207
1308	Sistemas Políticos Contemporáneos	1205
1309	Metodología Jurídica	1204
1310	Ética Jurídica	1204
1311	Lexicología Jurídica	
Cuarto semestre /		
1404	Derecho Constitucional II	1304
1405	Teoría del Proceso	

⁵² Ibidem pp 49-52

1406	Obligaciones y Contratos	1306
1407	Delitos en Particular II-Delitos Especiales	1307
1408	Derecho Administrativo I	
1409	Derecho Individual del Trabajo	
1410	Introducción al Derecho Económico	1210
1411	Matemáticas Aplicadas al Derecho	
Quinto semestre /		
1504	Garantías Individuales y Sociales	1404
1505	Derecho Procesal Civil I	1405
1506	Contratos	1406
1507	Derecho Internacional Público I	
1508	Derecho Administrativo II	1408
1509	Derecho Colectivo del Trabajo	1409
1510	Derecho Mercantil	
Sexto semestre /		
1604	Amparo I	1504
1605	Derecho Procesal Civil II	1505
1606	Derecho Familiar	1506
1607	Derecho Internacional Público II	1507
1608	Derecho Administrativo III	1508
1609	Derecho de la Seguridad Social	1509
1610	Titulos de Crédito	1510
Séptimo semestre		
1704	Amparo II	1604
1705	Derecho Procesal Penal	1605
1706	Derecho Sucesorio	1606
1707	Derecho Fiscal I	
1708	Derecho Administrativo IV	1608
1709	Derecho Procesal del Trabajo	1609
1710	Operaciones de Crédito	1610
Octavo semestre		
1804	Filosofía del Derecho	1310
1805	Derecho Internacional Privado I	
1806	Derecho Fiscal II	1707
1807	Derecho Ecológico	
1808	Derecho Agrario	
1809	Contratos Mercantiles	1710
1810	Introducción al Manejo de la Computadora Practica forense (Obligatoria de elección)	
Noveno semestre		

1904	Derecho Internacional Privado II	1805
1905	Procesos y Procedimientos Fiscales	1806
1906	Régimen Jurídico de Comercio Exterior	
1907	Derecho Procesal Agrario	1808
1908	Derecho Bancario y Bursátil	1809
1909	Manejo de Procesador de Palabras	
	Practica forense (Obligatoria de elección)	
	Practica forense (Obligatoria de elección)	

Décimo semestre

2104	Derecho de Integración Económica	1906
2105	Derecho Empresarial	1908
2106	Taller de Elaboración de Tesis	
	Practica forense (Obligatoria de elección)	1905
	Optativa	
	Optativa	
	Optativa	
	Optativa	

La racionalidad del Plan de 1993

Utilizando los mismos parámetros que en el análisis de los planes de 1985, se puede considerar las siguientes ubicaciones para el plan 1993:

Nivel inicial:

✓	1 = Se expresa objetivo general
✓	2 = Se expresa perfil de egreso
✓	3 = Las materias tienen objetivos generales
✓	4 = Las materias tienen objetivos particulares en las unidades

De tal manera que se cumplen los cuatro elementos del nivel inicial de racionalidad (epistémico)

Respecto del nivel intermedio, el análisis es más complejo, puesto que hay que cotejar los elementos entre sí, solamente se considerará la posibilidad de cotejar hasta el nivel 2, quedando pendiente de revisión el nivel 3.

✓	1 = El objetivo general de la carrera concuerda con el perfil de egreso
✓	2 = El objetivo general de la carrera, el perfil de egreso y los objetivos generales de las materias concuerdan entre sí.
P	3 = El objetivo general de la carrera, el perfil de egreso, los objetivos generales de las materias y los objetivos particulares de las unidades concuerdan entre sí.

P = pendiente de análisis

Respecto del análisis del grado 1 del nivel intermedio de racionalidad se puede ilustrar de la siguiente manera:

La Licenciatura en Derecho se propone formar profesionales capaces de:

Promover la Justicia social e individual, por medio de la adecuación de los ordenamientos legales a la realidad social.

Procurar la defensa y aplicación de los valores nacionales surgidos y consagrados a lo largo de nuestra historia, y plasmados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Aplicar con honestidad y lealtad los principios éticos del derecho en beneficio de la comunidad y de sus representados.

Poseer una amplia cultura y conocimientos de la Ciencia jurídica que le doten de instrumentos racionales y prácticos que le permitan buscar el desarrollo del orden jurídico, económico y social del país.

Tener conciencia del papel social que le toca desempeñar y su obligación de ejercerlo en la forma más digna y justa posible.

A. Actitudes y habilidades

1. sólida vocación de servicio a la sociedad y al ser humano en particular
2. Vincular al sentido ético del derecho con las actividades específicas de la profesión
3. Facilidad de trato social y de trabajo en equipo
4. Capacidad de análisis y síntesis
5. Habilidad para realizar abstracciones e inferencias lógicas válidas, analogías, deducciones e inducciones; así como para argumentar sus puntos de vista e identificar errores en la argumentación y refutación de argumentaciones.
6. Habilidad para enfrentar situaciones conflictivas
7. Capacidad para tomar decisiones prudentemente
8. Asumir el sentido de la solidaridad y de la probidad como principios rectores de su desempeño profesional
9. Impulsar los ideales de dignidad, libertad, justicia, equidad, democracia, servicio y solidaridad social.
10. Aplicar el criterio y la técnica jurídica con un sentido humanista y social.
11. Impulsar la autoconstrucción, la soberanía y la identidad nacionales.
12. Promover ante la sociedad la correcta interpretación de las leyes que regulan al estado mexicano y su fin último, es decir, la convivencia armónica y pacífica en un estado de derecho.
13. Comprometerse con el desarrollo económico del país y la distribución equitativa de la riqueza.

En la columna izquierda están anotados los objetivos generales de la licenciatura, en tanto que la columna de la derecha tiene el perfil del egresado que se manifiesta en el propio plan. Cabe señalar en el programa se consideran dos aspectos muy diferentes: actitudes y habilidades por una parte, y por la otra, conocimientos.

En este primer cuadro se nota que a cada uno de los objetivos planteados le corresponde al menos un rasgo del perfil de egreso, aunque hay algunos objetivos que tienen correspondencia hasta con tres rasgos del perfil (por ejemplo “Aplicar con honestidad y lealtad los principios éticos del derecho en beneficio de la comunidad y de sus representados”).

Respecto del segundo cuadro:

La Licenciatura en Derecho se propone formar profesionales capaces de:

Promover la Justicia social e individual, por medio de la adecuación de los ordenamientos legales a la realidad social.

Procurar la defensa y aplicación de los valores nacionales surgidos y consagrados a lo largo de nuestra historia, y plasmados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Aplicar con honestidad y lealtad los principios éticos del derecho en beneficio de la comunidad y de sus representados.

Poseer una amplia cultura y conocimientos de la Ciencia jurídica que le doten de instrumentos racionales y prácticos que le permitan buscar el desarrollo del orden jurídico, económico y social del país.

Tener conciencia del papel social que le toca desempeñar y su obligación de ejercerlo en la forma más digna y justa posible.

1. Identificará la problemática del ámbito legal en sus diversos campos de aplicación y la solución de estos problemas, mediante el uso del criterio y la técnica jurídica.

2. Ubicará al derecho como un conjunto de ordenamientos que surgen en el propio desarrollo de la sociedad, como una respuesta a los diversos problemas inherentes a su naturaleza.

3. Comprenderá el sentido democrático y nacional de los preceptos legales vigentes, buscando el bienestar de la sociedad.

4. Incrementará su cultura humanística, social y de conocimiento técnico referente tanto a los aspectos legales como prácticos del quehacer profesional.

5. Dominará de manera sólida y consistente la epistemología jurídica, así como la sistemática y la técnica jurídicas.

6. Comprenderá el entorno económico, político y social en que actúa el derecho.

7. Se comunicará con un adecuado manejo del lenguaje y la redacción, tanto para emitir como para interpretar mensajes orales y escritos.

8. Participará en el desarrollo teórico y técnico de la doctrina jurídica.

9. Dominará los textos jurídicos fundamentales, en su forma y fondo

En la columna de la izquierda están de nuevo los objetivos generales del plan, mientras que enfrente están los rasgos de conocimiento que deben tener los egresados al finalizar la carrera. Como se puede observar también hay una fuerte correspondencia entre los objetivos y los rasgos de conocimiento propuestos, de tal forma que al menos uno coincide con cada lado, y en el caso del objetivo de “Poseer una amplia cultura y conocimientos de la ciencia jurídica que le permitan buscar el desarrollo del orden jurídico, económico y social del país.” Le corresponden al menos seis enunciados donde se describen rasgos cognitivos.

Lo anterior nos puede hacer suponer que se cumple el grado 1 del nivel intermedio.

Respecto del cumplimiento hasta el grado 2 del nivel intermedio, sería necesario establecer la congruencia entre el objetivo general de la carrera, el perfil de egreso y los objetivos generales de las materias concuerdan entre sí. Lo ideal sería indicar en una tabla muy similar a las elaboradas en las páginas 501 y 502 y que pudieran establecer la correspondencia entre los tres niveles, lo cual puede ser muy complejo a menos que se utilice la siguiente notación especial:

Objetivo general	Notación a emplear
Promover la Justicia social e individual, por medio de la adecuación de los ordenamientos legales a la realidad social.	OG1
Procurar la defensa y aplicación de los valores nacionales surgidos y consagrados a lo largo de nuestra historia, y plasmados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.	OG2
Aplicar con honestidad y lealtad los principios éticos del derecho en	OG3

beneficio de la comunidad y de sus representados.	
Poseer una amplia cultura y conocimientos de la Ciencia jurídica que le doten de instrumentos racionales y prácticos que le permitan buscar el desarrollo del orden jurídico, económico y social del país.	OG4
Tener conciencia del papel social que le toca desempeñar y su obligación de ejercerlo en la forma más digna y justa posible	OG5

De tal manera que cada vez que se anota OG1 se quiere significar el objetivo general cuyo enunciado es: “Promover la Justicia social e individual, por medio de la adecuación de los ordenamientos legales a la realidad social”.

Lo mismo ocurrirá con los rasgos de perfil, considerando los dos grandes rubros que se plantean en el plan de estudios 1993:

a) Perfil de egreso referido a Actitudes y Habilidades (PEAH), Y

b) Perfil de egreso referido a conocimientos (PEC)

Lo cual da como resultado las siguientes notaciones:

Rasgos del perfil de egreso	Notación
A. Actitudes y habilidades	PEHA
1. sólida vocación de servicio a la sociedad y al ser humano en particular	PEHA1
2. Vincular al sentido ético del derecho con las actividades específicas de la profesión	PEHA2
3. Facilidad de trato social y de trabajo en equipo	PEHA3
4. Capacidad de análisis y síntesis	PEHA4
5. Habilidad para realizar abstracciones e inferencias lógicas válidas, analogías, deducciones e inducciones; así como para argumentar sus puntos de vista e identificar errores en la argumentación y refutación de argumentaciones.	PEHA5
6. Habilidad para enfrentar situaciones conflictivas	PEHA6
7. Capacidad para tomar decisiones prudentemente	PEHA7
8. Asumir el sentido de la solidaridad y de la probidad como principios rectores de su desempeño profesional	PEHA8
9. Impulsar los ideales de dignidad, libertad, justicia, equidad, democracia, servicio y solidaridad social.	PEHA9
10. Aplicar el criterio y la técnica jurídica con un sentido humanista y social.	PEHA10
11. Impulsar la autoconstrucción, la soberanía y la identidad nacionales.	PEHA11
12. Promover ante la sociedad la correcta interpretación de las leyes que regulan al estado mexicano y su fin último, es decir, la convivencia armónica y pacífica en un estado de derecho.	PEHA12
13. Comprometerse con el desarrollo económico del país y la distribución equitativa de la riqueza.	PEHA13

Lo mismo se puede hacer con los rasgos del perfil de egreso que hacen referencia a los conocimientos que debe tener el alumno al concluir sus estudios.

El análisis más completo del nivel intermedio en el grado 3 incluiría un estudio detallado de la correspondencia entre el objetivo general, el perfil de egreso (los rasgos considerados en el mismo) y por último, los dos anteriores confrontados con los objetivos generales de cada

una de las materias que integran el plan de estudios. De tal manera que la posesión completa del grado 3 en el nivel intermedio significaría que hubiera concordancia entre los tres.

Para efectos de este análisis se tomará solamente como ejemplo lo planteado en los primeros cinco semestres del plan de estudio de 1993, considerando que muy probablemente sería una muestra de lo que sucede en las materias de los siguientes semestres, se usa la notación mencionada en los párrafos precedentes:

Materia/objetivo general	Correspondencia con el objetivo general del Plan	Correspondencia con rasgos del perfil de egreso
PRIMER SEMESTRE		
Introducción al estudio del derecho		
Identificará y describirá el lugar que en la cultura ocupa el derecho a través del conocimiento de la ciencia que lo estudia; sus características frente a otros órdenes normativos y enriquecerá su lenguaje conforme a las diversas acepciones de la palabra derecho; asimismo expresará una definición convencional del mismo, las formas de creación del derecho y su relación con el estado.	OG4	PEHA4 PEHA12 PEC2 PEC8
Sociología		
Describirá, analizará y explicará las sociedades humanas y en particular a la sociedad mexicana; los procesos mediante los cuales éstas se forman, se mantienen y se transforman; el contexto de la sociedad y la cultura, el rol del abogado, la función del aparato judicial y el papel que juega el cuerpo de la ley en los diferentes procesos sociales, e igualmente las expectativas de acción del jurista en su entorno social.	OG4 OG5	PEHA4 PEC2 PEC4 PEC6
Introducción al derecho civil		
Esbozará una visión panorámica del concepto, principios y fines del derecho civil; asimismo identificará y explicará qué son las personas físicas y qué las morales, los atributos de unas y otras e igualmente, el acto jurídico, su estructura, eficacia y efectos.	OG4	PEAH4 PEAH12 PEC2 PEC8 PEC9
Introducción al derecho penal		
Identificará, explicará y analizará la importancia, el contenido esencial y el ámbito de aplicación de la parte general del derecho penal en nuestro sistema jurídico, así como los principios de la teorías de la Ley, que con pretensión de validez universal conforman al derecho penal como ciencia	OG4	PEAH4 PEAH12 PEC2 PEC8 PEC9
Derecho Romano I		
Identificará y describirá la importancia y trascendencia del derecho romano como disciplina jurídica; las instituciones fundamentales de la personalidad, la familia, las protectoras del incapaz, y de la impartición de justicia; asimismo explicará las figuras romanas del patrimonio y de los derechos reales en sus diversas formas.	OG4	PEAH4 PEAH12 PEC2 PEC4 PEC8 PEC9

Sistemas jurídicos contemporáneos		
Identificará y describirá la familia romanista, su formación, periodos e importancia de igual forma al derecho romano después de Justiniano y la estructura de los sistemas jurídicos pertenecientes a esta familia; asimismo analizará y explicará los aspectos distintivos del Common Law, las familias del Derecho socialista y de los sistemas religiosos.	OG4	PEAH4 PEAH12 PEC2 PEC4 PEC5 PEC8
Teoría económica		
Identificará, interpretará y explicará la interrelación entre el Derecho y la Economía, los problemas macroeconómicos; la problemática de la actividad económica y la producción, así como sus consecuencias en el mercado y el precio; la distinción entre los hechos económicos con el derecho, así se trate de salario o de renta; asimismo qué es el capital y el interés a la luz de la teoría económico e igualmente las características distintivas de la empresa y el monopolio.	OG4	PEAH4 PEAH12 PEC2 PEC8
Técnicas de investigación jurídica		
Identificará, organizará y manejará los instrumentos necesarios para la investigación jurídica a través de la técnica adecuada, manejará asimismo los sistemas de documentación y fichaje que permitan aplicar los conocimientos adquiridos en la conservación y organización de los mismos.	OG4	PEAH4 PEAH5 PEC4 PEC5 PEC7
SEGUNDO SEMESTRE		
Teoría del derecho		
Analizará y explicará las diferentes teorías del Derecho, así como los conceptos jurídicos fundamentales, su papel en la ciencia jurídica y en el propio Derecho. Conocerá los problemas que plantea la jurisprudencia técnica, la solución que les ha dado a los mismos, y la posible utilización para la resolución de casos prácticos	OG4	PEAH4 PEHA8 PEC1 PEC4 PEC8
Teoría política		
Interpretará, analizará y describirá la política como un sistema que se interrelaciona permanentemente en su proceso de organización y funcionamiento con otros sistemas, en la misma forma a la sociedad como un sistema integrador y en constante cambio, destacando las circunstancias históricas y geográficas que lo condicionan; así como los enfoques de la Teoría Política en la actualidad, resaltando sus planteamientos teóricos, su fundamentación metodológica y sus métodos y técnicas de investigación; con referencia a los mecanismos de dominación en el Estado mexicano.	OG4	PEHA4 PEHA12 PEC4 PEC6
Bienes		
Distinguirá, analizará y explicará las diversas teorías existentes en torno al patrimonio, el contenido pecuniario y moral de éste, asimismo los derechos reales; las distintas formas y la regulación	OG4	PEHA4 PEC4 PEC8

del derecho de propiedad; los actos inscribibles en el Registro Público de la Propiedad y los aspectos característicos del Derecho de Autor		
Teoría del delito		
Explicará, analizará y relacionará las teorías, presupuestos y estructura del delito; así como los elementos que lo integran y conllevan a la responsabilidad penal, e igualmente las circunstancias que la excluyen en nuestro sistema jurídico penal	OG4	PEHA4 PEC4 PEC8
Derecho romano II		
Definirá, identificará y explicará a la obligación como forma de adquirir derechos y obligaciones entre personas en el Derecho Romano, sus fuentes en lo particular, así como el proceso sucesorio en todas sus etapas, modalidades y aspectos característicos	OG4	PEHA4 PEC4
Historia del derecho mexicano		
Reconocerá, interpretará y explicará el desarrollo histórico del Derecho Mexicano, desde sus antecedentes en la cultura indígena y española, pasando por la conquista y el nacimiento de la Nueva España hasta el surgimiento del Derecho nacional y su consolidación; asimismo los aspectos jurídicos más relevantes en las distintas etapas, que configuran las bases de nuestro sistema jurídico actual	OG4	PEHA4 PEC4
Historia del pensamiento económico		
Identificará, interpretará y explicará los fenómenos o realidades económicas, su vinculación jurídica de acuerdo con el estudio de los diversos esquemas, teorías y postulados económicos, su evolución y aplicación en las diversas etapas de la historia del pensamiento económico.	OG4	PEHA4 PEHA13 PEC4
Técnicas de expresión		
Identificará, reconocerá y ejercitará el proceso de comunicación oral y escrita, en la realización de trabajos técnicos, teóricos y prácticos vinculados con el ámbito jurídico.	OG4	PEHA4 PEC4 PEC7
TERCER SEMESTRE		
Derecho constitucional I		
Explicará y analizará la teoría del Derecho Constitucional, los conceptos fundamentales que contiene una Constitución y en particular la mexicana; el federalismo, su gestación y desarrollo en México, así como su distinción con las formas de gobierno.	OG2 OG4	PEHA4 PEHA8 PEHA9 PEHA12 PEC4
Teoría del Estado		
Analizará, explicará y relacionará la naturaleza, objeto y método de la Teoría del Estado; los fenómenos estatales y políticos; los antecedentes, fundamentos, estructura y funciones del Estado moderno; así como los aspectos distintivos de las formas de Estado y de Gobierno, resaltando la justificación de la existencia	OG4	PEHA4 PEHA11 PEC4 PEC6

del Estado.		
Obligaciones		
Identificará, analizará y expondrá el concepto de obligación, las fuentes de las obligaciones, su régimen legal y sus efectos, así como las formas de transmisión de las mismas.	OG4	PEHA4 PEC4 PEC8 PEC9
Delitos en particular		
Explicará y sistematizará los delitos contra la vida humana, la integridad corporal y los patrimoniales en nuestro régimen penal; asimismo analizará y precisará la trascendencia jurídica de esta clasificación.	OG4	PEHA4 PEC4 PEC8 PEC9
Sistemas políticos contemporáneos		
Identificará, analizará y explicará las modalidades de los enfoques del sistema político, los aspectos más relevantes de los sistemas políticos modernos y las tendencias estructurales del poder en el ámbito internacional, así como los elementos distintivos de los sistemas políticos contemporáneos.	OG4	PEHA4 PEC4 PEC6
Metodología jurídica		
Ubicará, explicará, analizará y valorará, la creación, organización y desenvolvimiento del conocimiento jurídico, así como sus corrientes metodológicas, métodos y formas de abordarlo.	OG4	PEHA4 PEHA5 PEHA7 PEC4 PEC5 PEC7
Ética jurídica		
Analizará y describirá el papel de la ética en el ámbito de lo individual, social y público, así como los diversos factores de moralidad que inciden en la práctica profesional del abogado distinguiéndose del campo deontológico.	OG1 OG2 OG3 OG5	PEHA1 PEHA2 PEHA4 PEHA7 PEHA8 PEHA9 PEHA12 PEC3 PEC4
Lexicología jurídica		
Utilizará y manejará con precisión el lenguaje jurídico y la terminología del derecho dentro de sus contextos específicos.	OG4	PEHA4 PEC4 PEC7
CUARTO SEMESTRE		
Derecho constitucional II		
Identificará, analizará y explicará los elementos que conforman al Estado mexicano; la integración, designación y facultades de los órganos de la Federación; la situación real del presidencialismo en México y las bases constitucionales para los municipios y los	OG2 OG4	PEHA4 PEHA9 PEHA12 PEC3

estados miembros de la Federación, asimismo destacará las responsabilidades de los servidores públicos y las peculiaridades de las relaciones Estado-Iglesia.		PEC4
Teoría del proceso		
Distinguirá, analizará y explicará los conceptos comunes de los procedimientos, así como los rasgos distintivos de las figuras e instituciones procesales y la importancia de la acción, jurisdicción y proceso, destacando la organización judicial mexicana.	OG4	PEHA4 PEHA12 PEC4 PEC8 PEC9
Obligaciones y contratos		
Identificará, analizará y explicará los diferentes modos como se extinguen las obligaciones e igualmente al contrato y su clasificación, en especial al contrato de promesa y los contratos traslativos de dominio.	OG4	PEHA4 PEC4 PEC8 PEC9
Delitos en particular y delitos especiales		
Identificará, analizará y precisará los delitos en contra de la salud pública; los sexuales; los cometidos por servidores públicos; los electorales y en materia de Registro Nacional de Ciudadanos; los de naturaleza ecológica, así como los tipificados en las leyes especiales de naturaleza fiscal	OG4	PEHA4 PEC4 PEC8 PEC9
Derecho administrativo I		
Identificará, analizará y explicará las características del Estado liberal y del Estado social de Derecho, su influencia en los contenidos de las normas jurídicas respecto a la presencia estatal en la actividad económica y su tendencia en las leyes administrativas mexicanas; así como el concepto, actividad administrativa y relaciones del Derecho Administrativo con otras ramas del Derecho, destacando los obstáculos que impiden la codificación administrativa.	OG4	PEHA4 PEC4 PEC8 PEC9
Derecho individual del trabajo		
Analizará y explicará el origen de esta disciplina, así como los conceptos fundamentales del Derecho del Trabajo, tales como trabajador, patrón, relación de trabajo, contrato de trabajo, condiciones de trabajo, suspensión de los efectos de la relación laboral, formas de extinción y derechos y obligaciones de patrones y trabajadores. Asimismo describirá la esencia de esta disciplina en el ámbito individual e igualmente la filosofía particular y específica de esta rama jurídica	OG4 OG5	PEHA4 PEHA10 PEHA12 PEC4 PEC8 PEC9
Introducción al derecho económico		
Analizará y vinculará los problemas económicos, sociales y políticos entre sí con el marco jurídico, asimismo identificará y explicará el fundamento constitucional de la política económica, el papel del Estado como rector de la economía, los sujetos del Derecho Económico y el papel que tienen en la transformación estructural de la sociedad, destacando el sentido humanista de la	OG4	PEHA4 PEHA11 PEHA13 PEC4 PEC8 PEC9

política económica		
Matemáticas aplicadas al derecho		
Identificará, explicará y analizará la relación de las matemáticas con los aspectos normativos de las diferentes disciplinas jurídicas que requieran para su interpretación y aplicación en el auxilio de éstas	OG4	PEHA4 PEC4
QUINTO SEMESTRE		
Garantías individuales y sociales		
Identificará, explicará y analizará a las garantías individuales en general y a cada un en particular: (Igualdad, seguridad jurídica y propiedad), relacionándolas con las leyes que regulan a las mismas, asimismo distinguirá a la garantía individual de la social, explicando esta última.	OG1 OG2 OG4	PEHA4 PEHA9 PEC4 PEC8 PEC9
Derecho procesal civil I		
Explicará y analizará la distinción entre proceso y juicio, así como las etapas del juicio ordinario civil desde la prejudicial hasta la ejecución, y en particular explicará, analizará y relacionará el contenido, alcances, modalidades, elementos y características de las fases del juicio ordinario civil, desde la postulatoria con la interposición de la demanda hasta su sentencia, y el carácter de cosa juzgada e igualmente estructurará la correcta redacción de los escritos que, de acuerdo a casos hipotéticos se puedan presentar en un procedimiento civil.	OG4	PEHA4 PEC4 PEC8 PEC9
Contratos		
Analizará, explicará y aplicará el régimen jurídico que atiende a cada uno de los siguientes grupos de contratos: traslativos de uso; de prestación de servicios, asociativos, aleatorios y de garantía; así también precisará la regulación jurídica de la transacción.	OG4	PEHA4 PEC4 PEC8 PEC9
Derecho internacional público I		
Ubicará, explicará, analizará y vinculará al derecho internacional Público en el contexto de una sociedad heterogénea, tanto en su perspectiva teórica como en su aplicación práctica destacando sus repercusiones en el derecho mexicano, así como las proyecciones que se puedan visualizar en nuevas instituciones jurídicas y categorías de personas internacionales.	OG4	PEHA4 PEC4 PEC8 PEC9
Derecho administrativo II		
Explicará, analizará y precisará los sujetos del derecho administrativo, así como el concepto de acto administrativo, sus elementos, irregularidades, ineficacias y las distintas formas de su terminación.	OG4	PEHA4 PEC4 PEC8 PEC9
Derecho colectivo del Trabajo		
Distinguirá, analizará y explicará qué es un sindicato y una coalición, sus formas de constitución y las causas de terminación de las relaciones laborales y la función entre patrón, agremiado y Estado.	OG4 OG5	PEHA4 PEHA13 PEC4 PEC8

		PEC9
Derecho mercantil		
Identificará y explicará los actos, instituciones y normas destinadas a regular la actividad de producción o de la intermediación en el cambio de bienes o servicios, con especial referencia a otros sistemas mercantiles contemporáneos, así como los aspectos más relevantes de las sociedades reguladas por la Ley General de Sociedades Mercantiles, su disolución, liquidación, fusión, transformación y agrupación de las mismas tanto a nivel nacional como internacional.	OG4	PEHA4 PEC4 PEC8 PEC9

Con los cinco primeros semestres del plan de 1993 se ilustra la correlación que hay entre los objetivos generales del plan, el perfil del egresado y los objetivos generales de las asignaturas y dado que se observa que en todos los objetivos generales de asignatura hay concordancia, se puede suponer que el plan de estudios de 1993 se puede ubicar en el grado 2 del nivel intermedio de racionalidad.

Respecto del grado 3 del nivel intermedio y que corresponde a: “El objetivo general de la carrera, el perfil de egreso, los objetivos generales de las materias y los objetivos particulares de las unidades concuerdan entre sí”. No se expresó nada en este pequeño análisis, dado que el proceso de comprobación sería bastante más complejo, puesto que al ejercicio descrito en los párrafos precedentes y que se realizó sobre los primeros cinco semestres del plan de estudios de 1993, habría que agregarle el cotejo de todo eso más los objetivos particulares de las materias, lo cual daría como resultado un cuadro en extremo complejo.

5.6 El plan de estudios de 2004

En el mes de abril de 2004 el Consejo Técnico aprobó nuevos planes y programas de estudio en la Facultad de Derecho de la UNAM, por tal motivo se consideró necesario agregarlos como parte del análisis de la presente obra, sin embargo, dado que todavía a partir de 2004 en la mayoría de las escuelas del Sistema Incorporado de la UNAM que tienen la carrera de Licenciado en Derecho mantendrán por lo menos cuatro años el ahora viejo plan de 1993, se dejó todavía el análisis realizado como parte de la investigación original.

Con el inicio de la gestión del Dr. Fernando Serrano Migallón a principios del año 2000, luego de un largo periodo de paro organizado por estudiantes de la Universidad se inicia un proceso de revisión del Plan de Estudios de 1993 (que fue revisado y perfeccionado en 1997 y 1998 durante la segunda gestión del Dr. Máximo Carvajal Contreras), bajo el argumento de la necesidad de revisar los contenidos de los programas al menos cada 10 años y considerando que se había dado un cambio en el perfil de ingreso, en las necesidades de la sociedad, en el mercado de trabajo y la disminución en los niveles de egreso, derivado de una programa cuya carga académica había pasado de casi 40 materias a 78 materias a cursar en cinco años.

En la parte de la fundamentación (al menos en la versión preliminar que se consultó⁵³) no se establecen expresamente los objetivos de la Licenciatura en Derecho, de tal forma que se tienen que deducir de la presentación que hace el Dr. Fernando Serrano Migallón, quien indica que:

⁵³ Facultad de Derecho Plan de Estudios 2004, material multicopiado, UNAM, México, 2004. confrontado con la versión impresa.

La Facultad de Derecho, como parte importante de la Universidad Nacional Autónoma de México, comparte el anhelo de transformación que anima sus tareas fundamentales: la enseñanza, la investigación y la difusión de la cultura. En los últimos cuatro años, se ha empeñado en un programa de transformación profunda que hace hincapié en la formación de abogados conscientes de la problemática jurídica, social y política del país, técnicamente capacitados para resolver los problemas surgidos de la práctica profesional cotidiana, sensibilizados en la solidaridad social necesaria para enfrentar el momento histórico que vive la Nación; pero sobre todo, conocedores del sistema jurídico mexicano, de sus implicaciones internacionales, de su correlación con la convivencia pacífica de los ciudadanos y de su necesidad para el control de los actos del Estado.⁵⁴

De donde podrían derivarse los siguientes objetivos:

[La Licenciatura en Derecho se propone formar profesionales...]

- Conscientes de la problemática jurídica, social y política del país.
- Técnicamente capacitados para resolver los problemas surgidos de la práctica profesional cotidiana.
- Sensibilizados en la solidaridad social necesaria para enfrentar el momento histórico que vive la Nación;
- Conocedores del sistema jurídico mexicano [de sus implicaciones internacionales, de su correlación con la convivencia pacífica de los ciudadanos y de su necesidad para el control de los actos del Estado].

Que en un sentido estricto constituye una restricción de los objetivos planteados anteriormente en el Plan de 1993, se excluyó del mismo el contenido axiológico y el énfasis que se hacía de la ciencia jurídica, aunque todo entra en el plano de la especulación, puesto que no hay un apartado estricto de “Objetivos de la Licenciatura”.

Respecto del perfil de ingreso, se encuentra contemplado en dos grandes rubros: conocimientos/habilidades y actitudes/valores:

PERFIL DEL EGRESADO⁵⁵

Conocimientos y habilidades:

Sólida formación académica que lo capacite para el correcto ejercicio profesional del Derecho.

Conocimiento del marco jurídico vigente.

Capacidad de argumentación e interpretación jurídica.

Formado en temas de vanguardia, multidisciplinarios y de actualidad jurídica.

Habilidad para enfrentar el conflicto y generar soluciones.

Con la preparación necesaria para continuar con estudios de posgrado en México o el extranjero.

Actitudes y valores:

Capacidad analítica para resolver problemas de forma eficiente y generar soluciones eficaces.

Enfoque crítico para transformar su entorno.

Vocación de servicio y sentido social de comunidad.

Liderazgo y capacidad de trabajo en equipo.

⁵⁴ Ibidem p 9.

⁵⁵ Ibidem p. 51 y 52.

Capacidad para la toma de decisiones.

Vocación mediadora y conciliatoria.

Capacidad de análisis de los problemas jurídicos desde un enfoque humanista y multidisciplinario

Aunque no forman parte del documento oficial que se publicó con motivo de la aprobación de los nuevos Planes y Programas de estudio, en la página de la Facultad de Derecho de la UNAM (www.derecho.unam.mx) se alude adicionalmente a los dos grupos de características del perfil del egresado, a un grupo adicional que solamente está identificado como:

Perfil de egreso a la licenciatura

Identificado con los valores nacionales.

Solidario con las causas de justicia, equidad y solidaridad entre clases e individuos.

Interiorizado los valores fundamentales del derecho: justicia, libertad y seguridad jurídica.

Técnicamente capacitado para resolver problemas jurídicos con eficiencia, eficacia y oportunidad.

Juicio crítico basado en la observación científica de la realidad.

Formado en un sentido humanista del Derecho.

En contacto permanente con otras manifestaciones de la cultura.⁵⁶

Sumando los tres grupos de características u objetivos a cumplir en los egresados de la licenciatura en derecho, tenemos un total de 19 aspectos o características.

5.6.1 Análisis del Plan de estudios 2004

En la actualidad hay dos planes de estudio vigentes, el 1993, que está en proceso de cierre, dado que hay materias y semestres que ya no se imparten (los primeros dos semestres ya no se imparten, aunque de varias de las materias hay equivalentes, por ejemplo, “Técnicas de investigación jurídica” y “Técnicas de expresión” ya no se imparten, en tanto que “Sociología” se convierte en “Sociología general y jurídica”. Por otra parte, del nuevo plan 2004, todavía no se implementan totalmente las materias de todos los semestres. En el documento del plan de estudios de 2004 se describe a este de la siguiente forma:

El proyecto de Plan Nuevo permite al alumno cursar 43 materias de manera obligatoria y optar por 12 de forma libre, lo cual propicia que adquiera los conocimientos fundamentales de la carrera de licenciado en Derecho y a la vez pueda encausar sus inquietudes académicas y preferencias profesionales. En este tenor los primeros semestres concentran de manera exhaustiva y plural todas aquellas materias imprescindibles para su formación, y los últimos le permiten ser corresponsable de su preparación al seleccionar aquéllas que considere necesarias para complementar sus conocimientos jurídicos e incluso adquirir una perspectiva interdisciplinaria. Cabe señalar que las materias optativas, a diferencia de las obligatorias, tendrán una duración de tres horas a la semana, en lugar de cuatro.⁵⁷

Por otra, se indica que se contemplan tres grupos de materias optativas: electivas, prácticas forenses y cursos monográficos. Las electivas permiten al alumno elegir materias de una misma área del conocimiento jurídico con el objetivo de enfilarse hacia una preespecialización; las prácticas forenses propician que si bien el alumno tiene que cursar

⁵⁶ Cf. http://v880.derecho.unam.mx/web2/modules.php?name=facultad&file=perfil_ingreso, fecha de consulta: 5 de febrero de 2007.

⁵⁷ Facultad de Derecho Plan de Estudios 2004, op cit p 43

obligatoriamente al menos tres, pueda llevar incluso más, si lo considera necesario para reforzar su formación práctica; y los cursos monográficos se importen sobre temas de actualidad y pretende ofrecer nueve cada semestre.⁵⁸

La estructura anterior tiene la intención de que el Plan sea flexible y otorgue más tiempo a los alumnos, en los últimos semestres para que el alumno disponga de tiempo para otras actividades, como iniciar su vida laboral, realizar su servicio social o iniciar su proceso de titulación.

La situación de las materias se puede esquematizar con el siguiente cuadro:

I. Obligatorias: 43 materias (77%)

II. Optativas: 12 materias (23%)

Electivas

Prácticas forenses

Cursos monográficos

Mapa curricular del plan 2004

I	Introducción al Estudio del Derecho	Historia del Derecho Mexicano	Sociología General y Jurídica	Teoría del Estado	Derecho Romano I	Ética y Derechos Humanos
II	Teoría del Derecho	Acto Jurídico y Personas	Teoría del Delito	Teoría de la Constitución	Derecho Romano II	Metodología Jurídica
III	Teoría del Proceso	Bienes y Derechos reales	Delitos en particular	Derecho Constitucional	Sistemas jurídicos	Teoría Económica
IV	Derecho Procesal Civil	Obligaciones	Sociedades mercantiles	Garantías Constitucionales	Derecho Administrativo I	Derecho Económico
V	Procesal Penal	Contratos Civiles	Títulos y Operaciones de Crédito	Derecho Internacional Público	Derecho Administrativo II	Régimen Jurídico del Comercio Exterior
VI	Derecho Fiscal I	Familia y Sucesiones	Contratos Mercantiles	Derecho Internacional Privado I	Derecho Individual del Trabajo	
VII	Derecho Fiscal II	Amparo	Derecho Bancario y Bursátil	Derecho Internacional Privado II	Derecho Colectivo y Procesal del Trabajo	
VIII	Filosofía del Derecho	Electiva	Derecho Agrario	Electiva	Seguridad Social	
IX	Electiva	Electiva	Electiva	Electiva	Optativa	
X	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa	

Las materias electivas que constituyen áreas de preespecialización son las siguientes:

I. Derecho Administrativo	Área II. Derecho Civil
---------------------------	------------------------

⁵⁸ Idem.

Derecho Aéreo y Espacial Derecho ambiental Derecho militar Derecho Procesal Administrativo Propiedad intelectual Práctica Forense de Derecho Administrativo	Juicios especiales Mediación y arbitraje Derecho Notarial y Registral Responsabilidad Civil Temas de Derecho Familiar Práctica Forense de Civil
<u>Área III. Comercio Exterior</u> Integración Económica Inversión Extranjera MERCOSUR TLCAN Unión Europea Solución de Controversias de Comercio Exterior	<u>Área IV. Derecho Constitucional y Amparo</u> Derecho Electoral Derecho Municipal Derecho Parlamentario Derecho Procesal Constitucional Derecho Procesal Electoral Práctica Forense de Amparo
<u>Área V. Derecho Económico</u> Análisis económico del Derecho Derecho Demográfico Finanzas Públicas Historia del Pensamiento Económico Políticas públicas Problemas socioeconómicos de México	<u>Área VI. Filosofía y Teoría del Derecho</u> Argumentación Jurídica Bioética y Derecho Deontología Jurídica Derechos Fundamentales Derecho a la Información Lógica Jurídica
<u>Área VII. Derecho Fiscal</u> Aduanero Empresas y contribuciones Impuesto sobre la renta Instituciones de Derecho Financiero Procesal Fiscal Práctica Forense de Fiscal	<u>Área VIII. Historia del Derecho y Derecho Comparado</u> Derecho Angloamericano Derecho Comparado Derecho Novohispano Derecho Público Romano Historia Constitucional Mexicana Latín Jurídico
<u>Área IX. Derecho Internacional</u> Derecho de los Tratados Derecho del Mar Métodos Alternativos de Solución de Controversias Organismos Internacionales Sistema Internacional de los Derechos Humanos Procedimientos de Resolución de Controversias	<u>Área X. Derecho Mercantil</u> Derecho Concursal Contratos Mercantiles Internacionales Derecho empresarial Procedimientos mercantiles Seguros y fianzas Práctica forense de Derecho Mercantil
<u>Área XI. Derecho Penal</u> Criminología Delitos Especiales Medicina Forense Derecho Penitenciario Penología Práctica Forense de Penal	<u>Área XII. Derecho Social</u> Derecho Burocrático Derechos del Consumidor Derecho Indígena Derecho Procesal Agrario Derecho Procesal Laboral Práctica Forense de Derecho Social

Finalmente, hay un grupo de materias optativas libres entre las cuales el alumno puede elegir seis

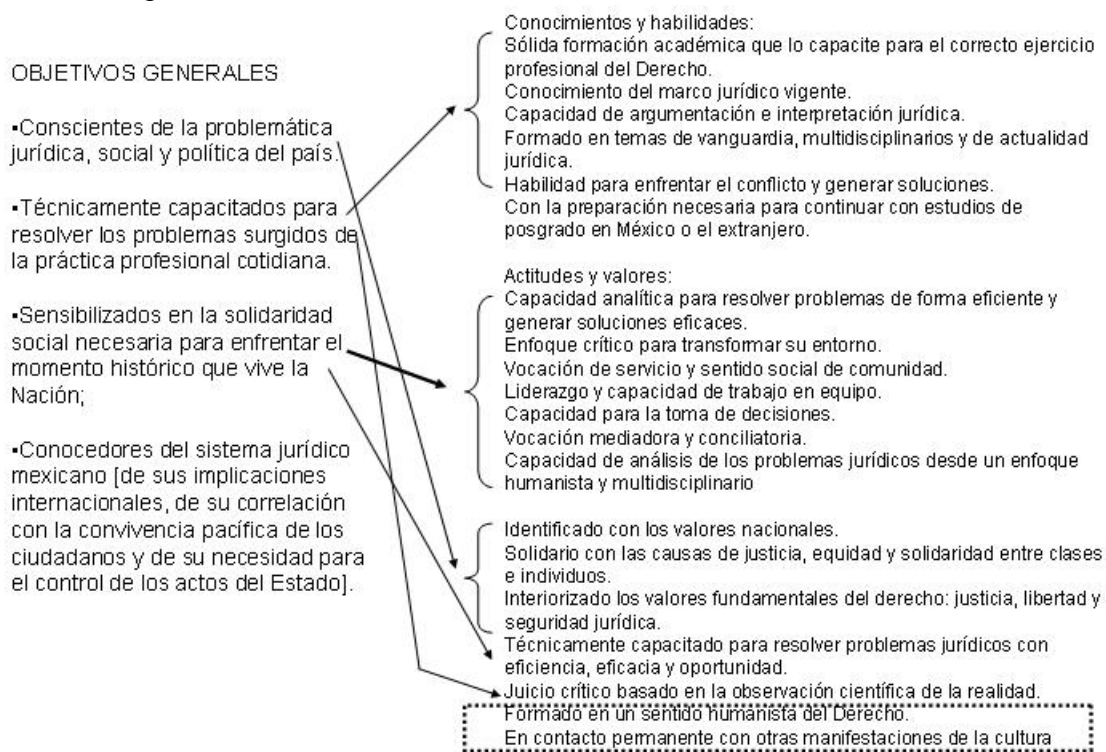
Materias optativas de libre elección no electivas

- Ética Jurídica
- Informática Jurídica
- Lexicología Jurídica
- Matemáticas aplicadas al Derecho
- Sistema Político Mexicano
- Sistemas Políticos Contemporáneos
- Sociología Jurídica
- Técnicas de Expresión
- Técnicas de Investigación
- Teoría Política

Se reitera la mención de la posibilidad cursos monográficos que serán ofertados cada semestre de conformidad con los acuerdos tomados por el Consejo Técnico de la Facultad.

5.6.2 Justificación de la reforma y Análisis de la racionalidad del plan

Respecto de la correspondencia entre los objetivos generales planteados en el Plan de estudios 2004 y los rasgos o características del perfil de egreso del mismo plan se puede plantear la siguiente:



Solamente en dos de las características (señaladas con una línea punteada) se puede observar la falta de correspondencia entre los objetivos generales y las características del perfil de egreso.

Respecto de los grados del nivel inicial se da por descontado que los posee el plan 2004, dado que se puede probar su existencia:

Nivel inicial:

✓	1 = Se expresa objetivo general
✓	2 = Se expresa perfil de egreso
✓	3 = Las materias tienen objetivos generales
✓	4 = Las materias tienen objetivos particulares en las unidades

Respecto del nivel intermedio, el análisis también es complejo, ya que se cotejarán los elementos entre sí, solamente hasta el grado 2 (correspondencia entre los objetivos generales, el perfil de egreso y los objetivos generales de las materias), la notación inicial (objetivos generales y perfil de egreso) que se utilizará para cotejarla contra los objetivos generales de las materias son los siguientes:

OBJETIVOS GENERALES	
Conscientes de la problemática jurídica, social y política del país.	OG1
Técnicamente capacitados para resolver los problemas surgidos de la práctica profesional cotidiana.	OG2
Sensibilizados en la solidaridad social necesaria para enfrentar el momento histórico que vive la Nación;	OG3
Conocedores del sistema jurídico mexicano [de sus implicaciones internacionales, de su correlación con la convivencia pacífica de los ciudadanos y de su necesidad para el control de los actos del Estado].	OG4

En tanto que los perfiles de egreso serán:

Perfiles	Notación
(sobre) Conocimientos y habilidades:	PECH
Sólida formación académica que lo capacite para el correcto ejercicio profesional del Derecho.	PECH1
Conocimiento del marco jurídico vigente.	PECH2
Capacidad de argumentación e interpretación jurídica.	PECH3
Formado en temas de vanguardia, multidisciplinarios y de actualidad jurídica.	PECH4
Habilidad para enfrentar el conflicto y generar soluciones.	PECH5
Con la preparación necesaria para continuar con estudios de posgrado en México o el extranjero.	PECH6
(sobre) Actitudes y valores:	PEAV
Capacidad analítica para resolver problemas de forma eficiente y generar soluciones eficaces.	PEAV1
Enfoque crítico para transformar su entorno.	PEAV2
Vocación de servicio y sentido social de comunidad.	PEAV3
Liderazgo y capacidad de trabajo en equipo.	PEAV4
Capacidad para la toma de decisiones.	PEAV5
Vocación mediadora y conciliatoria.	PEAV6
Capacidad de análisis de los problemas jurídicos desde un enfoque humanista y multidisciplinario	PEAV7
(Perfiles genéricos)	
Identificado con los valores nacionales.	PEG1

Solidario con las causas de justicia, equidad y solidaridad entre clases e individuos.	PEG2
Interiorizado los valores fundamentales del derecho: justicia, libertad y seguridad jurídica.	PEG32
Técnicamente capacitado para resolver problemas jurídicos con eficiencia, eficacia y oportunidad.	PEG4
Juicio crítico basado en la observación científica de la realidad.	PEG5
Formado en un sentido humanista del Derecho.	PEG6
En contacto permanente con otras manifestaciones de la cultura	PEG7

Dado que hay grupo de perfiles que oficialmente no están considerados en el documento justificatorio del Plan 2004, pero que sí lo están en la página web de la Facultad de Derecho de la UNAM (y son más accesibles al público que el primer documento mencionado) y que no tienen un rubro común a ellos, para efectos operativos se han ubicado bajo la identificación de “perfiles de egreso genéricos” (PEG).

SEMESTRE/MATERIA/OBJETIVO	Objetivo	perfil
PRIMER SEMESTRE	general	
Introducción al estudio del derecho		
Conocerá el Derecho en su relación con las ciencias sociales-humanísticas en general y la ciencia jurídica en particular, al elaborar una definición del mismo, diferenciarlo de otros órdenes normativos, así como distinguir sus diferentes acepciones para finalmente identificar sus procesos de creación y su relación con la sociedad y el Estado	OG2 OG4	PECH1 PEG3 PEG6
Historia del derecho mexicano		
Conocer el tiempo histórico del Derecho mexicano, desde sus antecedentes en los derechos prehispánico y castellano, así como la influencia de los derechos indiano y novohispano, hasta su surgimiento y consolidación como derecho nacional, sin olvidar los aspectos jurídicos más relevantes ya que configuran las bases de nuestro sistema jurídico	OG4	PECH1 PEG6
Sociología general y jurídica		
Analizará los componentes de las sociedades humanas y los procesos mediante los cuales se estructuran y organizan, así como las funciones sociales del Derecho y la utilidad de aplicar el método sociológico a su estudio	OG2 OG3	PECH1 PEAV2 PEAV7 PEG6
Teoría del estado		
Comprenderá y explicará los fenómenos que dan origen a la formación del Estado como forma de organización política predominante en el mundo. Comprenderá y explicará la correlación existente entre la vida jurídica y política del Estado así como sus manifestaciones principales	OG2 OG3	PECH1 PEAV2 PEG5
Romano 1		
Identificará, interpretará y explicará la importancia del estudio del Derecho Privado Romano, y su desarrollo en las distintas etapas históricas, desde la fundación de Roma hasta el Derecho Justiniano y su recepción en el Oriente	OG2 OG3	PECH1 PEG7

y Occidente, hasta llegar a nuestra legislación		
Ética y derechos humanos		
Comprenderá y estimará el papel de la ética en el ámbito de lo individual, social y público, así como los diversos factores de moralidad que inciden en la práctica profesional del abogado distinguiéndose el campo deontológico	OG2 OG3	PECH1 PECH5 PEAV6 PEG1 PEG2 PEG3 PEG6
SEGUNDO SEMESTRE		
Teoría Del Derecho		
Analizará y explicará las diferentes teorías del Derecho, así como los conceptos jurídicos fundamentales, su papel en la ciencia jurídica y en el propio Derecho. Conocerá los problemas que plantea la jurisprudencia técnica, la solución que les ha dado a los mismos, y la posible utilización para la resolución de casos prácticos	OG2 OG3	PECH1 PEG6
Acto Jurídico Y Personas		
Esbozará una visión panorámica del concepto, principios y fines del Derecho Civil; asimismo identificará y explicará qué son las personas físicas y qué las morales, los atributos de una y otras, e igualmente al acto jurídico, su estructura, eficacia y efectos.	OG2 OG3 OG4	PECH1 PECH2 PEG4
Teoría Del Delito		
Conocerá y explicará los fundamentos conceptuales de la ciencia jurídico penal; así como sus temas principales y su articulación dentro del sistema del derecho positivo.	OG2 OG4	PECH1 PECH2 PEG4
Teoría Constitucional		
Explicará y analizará la teoría del Derecho Constitucional, los conceptos fundamentales que contiene una Constitución y en particular la mexicana, el federalismo, su gestación y desarrollo en México, así como su distinción con las formas de gobierno	OG2 OG3 OG4	PECH1 PECH2 PEG4
Romano II		
Analizará la génesis del concepto de obligaciones, sus fuentes, elementos y modos de extinción, así como la transmisión “intervivos” y “mortis causa” y su recepción en el Derecho Positivo Mexicano	OG2	PECH1 PEG7
Metodología Jurídica		
Ubicará, explicará, analizará y valorará, la creación, organización y desenvolvimiento del conocimiento jurídico, así como sus corrientes metodológicas, métodos y formas de abordarlo.	OG2	PECH1 PECH3 PECH5 PEAV1 PEAV2 PEG4 PEG7
TERCER SEMESTRE		
Teoría Del Proceso		
Adquirirá el conocimiento de las instituciones fundamentales de la Teoría del	OG2	PECH1

Proceso y los principios comunes a las distintas ramas del proceso jurisdiccional, ya que esta disciplina constituye la parte teórica del derecho procesal.		PEAV1 PEG4
Bienes y Derechos Reales		
Analizará y explicará las diversas teorías existentes en torno al patrimonio, contenido pecuniario y moral de éste, asimismo los derechos reales; las distintas formas de regulación del derecho de propiedad; los actos inscribibles en el Registro Público de la Propiedad y los aspectos característicos del Derecho de Autor.	OG2 OG3 OG4	PECH1 PECH2 PEG4
Delitos En Particular		
Conocerá los elementos de las conductas delictivas más importantes y otras de reciente aparición, mediante el análisis de sus aspectos jurídicos relevantes con especial referencia a los bienes jurídicos involucrados comprendiendo las modalidades agravadas o atenuadas que cada uno puede presentar.	OG2 OG3 OG4	PECH1 PECH2 PEG4
Derecho Constitucional		
Identificará, analizará y explicará los elementos que conforman al Estado mexicano, la integración, designación y facultades de los órganos de la Federación; la situación real del presidencialismo en México y las bases constitucionales para los municipios y los estados miembros de la Federación, asimismo destacará las responsabilidades de los servidores públicos y las peculiaridades de las relaciones Estado Iglesia.	OG2 OG3 OG4	PECH1 PECH2 PEG4
Sistemas Jurídicos		
Conocerá la importancia y trascendencia del estudio del Derecho Comparado para saber y entender los diferentes sistemas jurídicos con las características y fuentes del derecho que los distingue entre sí.	OG4	PECH1 PEAV7 PEG4
Teoría Económica		
Identificará, interpretará y explicará la interrelación entre el Derecho y la Economía; así como los conceptos y fenómenos económicos respecto de los cuales se han formulado teorías y leyes explicativas, las que se analizarán y se buscará la mejor comprensión de los problemas económicos y de las propuestas de solución que se manejan actualmente, para plantear su posible aplicación dentro de los marcos previstos en el Derecho.	OG1	PEACH 1 PEAV7 PEG7
CUARTO SEMESTRE		
Procesal Civil		
Comprenderá la diferencia entre proceso y juicio, así como las etapas del juicio ordinario civil desde la prejudicial hasta la ejecución, y en particular analizará y relacionará el contenido, alcances, modalidades, elementos y características de las fases del juicio ordinario civil, desde la postulatoria con la interposición de la demanda hasta la sentencia, y el carácter de cosa juzgada e igualmente estructurará la correcta redacción de los escritos que, de acuerdo a casos hipotéticos se pueden presentar en un procedimiento civil.	OG2 OG3 OG4	PECH1 PECH2 PEG4
Obligaciones		
Identificará, analizará y expondrá el concepto de obligación, las fuentes de las obligaciones, su régimen legal y sus efectos, así como las formas de	OG2 OG3	PECH1 PECH2

transmisión de las mismas.	OG4	PEG4
Sociedades Mercantiles		
Estudiar y conocer todas y cada una de las sociedades reguladas por la Ley General de Sociedades Mercantiles desde su constitución hasta su disolución y liquidación; su fusión, escisión y transformación.	OG2 OG3 OG4	PECH1 PECH2 PEG4
Garantías constitucionales		
Identificará, analizará y explicará las garantías individuales en general y a cada una en particular (igualdad, libertad, seguridad jurídica y propiedad), relacionándolas con las leyes que regulan a las mismas; asimismo distinguirá a la garantía individual de la social, explicando esta última.	OG2 OG3 OG4	PECH1 PECH2 PEG2 PEG3 PEG4
Administrativo I		
Conocerá y manejará las instituciones jurídicas fundamentales del derecho administrativo y podrá diferenciarlas de otras disciplinas jurídicas y no jurídicas con las cuales está íntimamente relacionado, así como determinar sus contenidos y se prepare para el segundo curso.	OG2 OG3 OG4	PECH1 PECH2 PEG4
Derecho Económico		
Analizará y vinculará los problemas económicos, sociales y políticos entre sí con el marco jurídico, asimismo identificará y explicará el fundamento constitucional de la política económica, el papel del Estado como rector de la economía, los sujetos del Derecho Económico y el papel que tienen en la transformación estructural de la sociedad, destacando el sentido humanista de la política económica	OG2 OG3 OG4	PECH1 PECH2 PEG4
QUINTO SEMESTRE		
Procesal Penal		
Comprenderá y explicará la aplicación de las normas adjetivas que rigen el procedimiento penal en el derecho positivo mexicano.	OG2 OG3 OG4	PECH1 PECH2 PEG4
Contratos Civiles		
Identificará, analizará y explicará al contrato y su clasificación, explicará y aplicará el régimen jurídico que atiende a cada una de los siguientes grupos de contratos: contrato de promesa, contratos traslativos de dominio; traslativos de uso; de prestaciones de servicios; asociativos, aleatorios y de garantía; así también precisará la regulación jurídica de la transacción y Concurso y Prelación de Créditos.	OG2 OG3 OG4	PECH1 PECH2 PEG4
Títulos y Operaciones De Crédito		
Analizará los Títulos y las Operaciones de Crédito de Crédito, desde su definición hasta llegar a satisfacer todos y cada uno de los elementos que los componen y así, que llenen los requisitos de fondo y forma que marca la ley, los usos y costumbres mercantiles y bancarias, sus efectos y consecuencias, así como los casos en que se deben protestar por falta de aceptación o de pago en orden a conservar las acciones para poder entablar un juicio.	OG2 OG3 OG4	PECH1 PECH2 PEG4
Internacional Público		
Ubicará, explicará, analizará y vinculará el Derecho Internacional Público	OG2	PECH1

como las relaciones político-jurídicas que se establecen entre los Estados como entes soberanos y los Organismos Internacionales como miembros de la Comunidad Internacional	OG3 OG4	PECH2 PEG4
Administrativo II		
El alumno conocerá los elementos que constituyen el patrimonio del Estado; el régimen jurídico de los bienes nacionales; las formas de adquirir bienes por parte del Estado; las finanzas del Estado; el concepto de orden público y el régimen jurídico de policía y milicia, la rectoría económica del estado y la planeación del desarrollo, así como los medios de defensa del particular frente a los actos de la administración pública.	OG2 OG3 OG4	PECH1 PECH2 PEG4
Régimen Jurídico Del Comercio Exterior		
Evaluará el Régimen Jurídico del Comercio Exterior Mexicano, a partir del análisis de los conceptos fundamentales que se relacionan con el comercio exterior, los principales instrumentos jurídicos multilaterales que rigen el comercio internacional y la legislación nacional aplicable.	OG2 OG3 OG4	PECH1 PECH2 PEG4

Del análisis de los primeros cinco semestres del plan 2004 se trasluce también una correlación entre los objetivos generales, el perfil de egreso y los objetivos generales de las materias comprendidas en el periodo de análisis, de tal forma que el plan de estudios de 2004 se puede ubicar en el grado 2 del nivel intermedio de racionalidad.

Respecto del grado 3 del nivel intermedio y que corresponde a: “El objetivo general de la carrera, el perfil de egreso, los objetivos generales de las materias y los objetivos particulares de las unidades concuerdan entre sí”, de manera similar a lo hecho con el plan 1993, no se lleva a cabo, dada la complejidad de dicho proceso.

Comentarios finales

Después de revisar los planes de estudio más recientes, los que se conformaron a partir de las dos últimas décadas del siglo pasado y lo que se lleva del presente, se puede observar un proceso de justificación más complejo en los planes de estudio, lo cual traducido a términos de racionalidad puede significar la posibilidad de hacer cada vez más racionales los planes de estudios de la licenciatura en Derecho, ya sea de la Universidad Nacional Autónoma de México o de las Instituciones Privadas de Educación Superior.

Esta racionalidad está significada por los siguientes rasgos:

a) Enunciación de objetivos generales, perfil de egreso, objetivos generales de las materias que integran el plan de estudios y objetivos específicos de las unidades que integran cada materia del plan.

b) Correspondencia entre los objetivos generales, perfil de egreso, objetivos generales de las materias que integran el plan de estudios y objetivos específicos de las unidades que integran cada materia del plan, y finalmente,

c) Cumplimiento en las realidad de los enunciados previstos en los objetivos generales, perfil de egreso, objetivos generales de las materias que integran el plan de estudios y objetivos específicos de las unidades que integran cada materia del plan.

CAPÍTULO 6. HACIA UN PROGRAMA DE RACIONALIZACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO

6.1 Las dos grandes tendencias de la educación en el mundo; 6.1.1 La comercialización educativa; 6.1.2 Dos planteamientos derivados de la actividad de la UNESCO; 6.1.3 Las propuestas de Edgar Morin; 6.1.4 Las propuestas educativas de Howard Gardner; 6.2 Algunos rasgos de la educación en el mundo: la bajo la lógica del mercado; Algunos rasgos de la enseñanza del derecho en el México contemporáneo; 6.3 Características generales de un enfoque racionalizado del proceso enseñanza-aprendizaje del derecho; 6.3.1 Fundamentación epistemológica; 6.3.2 Fundamentos psico-sociales; 6.3.3 Fundamentos humanistas; 6.4 Características del enfoque desde la enseñanza; 6.5 Características del enfoque desde el aprendizaje; 6.6 El modelo a la luz de los límites racionales de la enseñanza del derecho;

6.1 Las dos grandes tendencias de la educación en el mundo;

La premisa bajo la cual vamos a partir en este capítulo, en el cual finalmente vamos a proponer un programa de enseñanza del derecho, quizá sea demasiado simplificadora de la realidad, dado que identificamos dos grandes tendencias dentro de la realidad de la enseñanza del derecho en el nivel mundial:

- a) la educación que se imparte acorde con los criterios del turbo capitalismo, y
- b) la educación que se imparte, teniendo como base una serie de valores y principios que se han ido configurando tomando como fundamento, el desarrollo del individuo, a la par del desarrollo de la sociedad, así como, el desarrollo de un conjunto de habilidades que pueden favorecer los propósitos anteriormente mencionados.

En la primera parte de este capítulo se va a describir brevemente la tendencia de la educación de acuerdo con los parámetros del denominado turbo capitalismo o neoliberalismo, y posteriormente en la segunda parte de este primer inciso, se tratarán de enumerar algunas de las características que debe tener la educación, de acuerdo con autores que pretenden hacer de la misma el fundamento para el desarrollo y bienestar, no solamente de los seres humanos en individual, sino además de los seres humanos como entidades colectivas, o como sujetos entendidos en el seno de una colectividad.

Posteriormente se hará mención de algunos de los rasgos que tiene la enseñanza del derecho en el México contemporáneo, independientemente de las características mencionadas de una manera más detallada en el capítulo anterior. Concluimos el capítulo con las características que debe tener lo que hasta el momento hemos denominado como "enfoque racionalizado" del proceso enseñanza aprendizaje del derecho, enfoque que pretendemos construir desde la epistemología, el humanismo y una intersección entre la psicología y la sociología.

La última parte del capítulo, será dedicada a tratar de establecer las características que tendrá éste enfoque desde dos ángulos que se consideran complementarios, por un lado la enseñanza y por otro lado el aprendizaje.

En la conformación del programa, el cual todavía no se considera lo suficientemente "madurado" para proponerlo como un "nuevo paradigma (o cuasi-paradigma) educativo, dado que constituyen solamente un conjunto de propuestas en materia educativa con el propósito de abordar desde otro ángulo a la enseñanza del derecho, desde un ángulo que supone el diálogo.

6.1.1 La comercialización educativa

Por una parte, la tendencia que acorde con los presupuestos básicos del neocapitalismo que se implementó a nivel mundial desde la caída del muro de Berlín y la desaparición del socialismo real, y cuyas características se estaban vislumbrando prácticamente desde la década de los años 70 y 80, cuando parecía inevitable que el capitalismo, escudado detrás de la "democracia burguesa" había ganado la batalla en contra de los países que pugnaban por una "dictadura del proletariado", al parecer muy alejada de los presupuestos y de los ideales planteados por la mayoría de los dirigentes de las revoluciones sociales que se dieron a principios del siglo veinte

6.1.2 Dos planteamientos derivados de la actividad de la UNESCO

Se consideran en este capítulo básicamente tres planteamientos, dos de los cuales se derivan de sendos documentos encargados por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) a especialistas en la materia educativa, el primero de ellos (citados por estricto orden cronológico) fue el fruto de una Comisión encabezada por Jacques Delors y que en 1996 publicó un informe ("La educación encierra un tesoro") sobre las características que debería tener la educación en el siglo XXI , y el segundo (Los siete saberes necesarios para la educación del futuro"), elaborado por Edgar Morin, uno de los epistemólogos más importantes de fin de siglo, promotor del enfoque de la complejidad, y que fue publicado en 1999.

La elaboración de estos documentos debe comprenderse dentro del contexto de las funciones desarrolladas por la UNESCO, la cual tiene como propósito:

Construir la paz en la mente de los hombres mediante la educación, la cultura, las ciencias naturales y sociales y la comunicación.¹

La UNESCO nació el 16 de noviembre de 1945 y tradicionalmente, como su nombre lo indica era una organización surgida en el contexto de la formación de la Organización de las Naciones Unidas, que tenía como propósito la promoción de la educación y entre sus tareas más conocidas se encuentran la construcción de aulas de clases en países que han sufrido devastaciones y la defensa del patrimonio mundial de la humanidad, ya sea a través de declaratorias (de sitios como "patrimonio de la humanidad") o de acciones directas y concertadas con los gobiernos de los sitios específicos, tendientes a la preservación de monumentos, culturas, etc.

Sin embargo, a pesar de ese reconocimiento de dos de las actividades más ampliamente difundidas de la UNESCO, su objetivo es mucho más ambicioso, ya que de acuerdo con los señalado en su Constitución es:

Artículo I Propósitos y funciones

1. La Organización se propone **contribuir a la paz y a la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones**, a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales que sin distinción de raza, sexo, idioma o religión, la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos del mundo.
2. Para realizar esta finalidad, la Organización:

¹ Cf. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=3328&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, consultado el 23 de enero de 2007.

a) **Fomentará el conocimiento y la comprensión mutuos** de las naciones prestando su concurso a los órganos de información para las masas; a este fin, recomendará los acuerdos internacionales que estime convenientes para facilitar la libre circulación de las ideas por medio de la palabra y de la imagen;

b) **Dará nuevo y vigoroso impulso a la educación popular y a la difusión de la cultura:**

Colaborando con los Estados Miembros que así lo deseen para ayudarles a desarrollar sus propias actividades educativas; Instituyendo la cooperación entre las naciones con objeto de fomentar el ideal de la igualdad de posibilidades de educación para todos, sin distinción de raza, sexo ni condición social o económica alguna; Sugiriendo métodos educativos adecuados para preparar a los niños del mundo entero a las responsabilidades del hombre libre;

c) **Ayudará a la conservación, al progreso y a la difusión del saber:**

Velando por la conservación y la protección del patrimonio universal de libros, obras de arte y monumentos de interés histórico o científico, y recomendando a las naciones interesadas las convenciones internacionales que sean necesarias para tal fin; Alentando la cooperación entre las naciones en todas las ramas de la actividad intelectual y el intercambio internacional de representantes de la educación, de la ciencia y de la cultura, así como de publicaciones, obras de arte, material de laboratorio y cualquier documentación útil al respecto; Facilitando, mediante métodos adecuados de cooperación internacional, el acceso de todos los pueblos a lo que cada uno de ellos publique.

3. Deseosa de asegurar a sus Estados Miembros la independencia, la integridad y la fecunda diversidad de sus culturas y de sus sistemas educativos, **la Organización se prohíbe toda intervención en materias que correspondan esencialmente a la jurisdicción interna** de esos Estados.²

A raíz de diversos hechos acontecidos a nivel mundial, sobre todo a partir de 2001 y que significaron la ruptura del sueño o de la ilusión de Fukuyama acerca el fin de la historia y de la existencia de un mundo con una dirección única hacia el neoliberalismo, se enfatiza en diversos organismos internacionales la importancia de una educación para la paz, que considera toda una serie de supuestos, e principios y de valores, tales como la tolerancia, la dialogicidad, la información, etc. se indica en el portal de la UNESCO que:

La paz no es simplemente la ausencia de conflictos. Significa destinar presupuestos a la construcción y no a la matanza y la destrucción; infraestructuras y servicios que funcionen y se perfeccionen; poblaciones que realicen proyectos de futuro; mentes liberadas de los traumas de la violencia y de las ideas de venganza y receptivas a las ideas solidarias.³

Es decir, la paz entendida como propósito de la UNESCO, es un conjunto de actos complejos encaminados no solamente a la suspensión inmediata de los conflictos o a su ausencia, sino a la construcción y elaboración de mecanismos (no solamente infraestructuras materiales) que eviten en el futuro el surgimiento de conflictos. Agrega:

La paz es un proceso voluntario que se basa en el respeto de la diferencia y en el diálogo.

La UNESCO desea ser artífice de este diálogo y promueve la colaboración entre los pueblos, acompañando a los Estados en la vía del desarrollo sustentable, el cual, más allá

² Cf UNESCO. Textos fundamentales, (versión electrónica en PDF), UNESCO, París, 2004, p. 9, tomada de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001337/133729s.pdf#page=7>

³ cf http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=3328&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, consultado el 23 de enero de 2007

del avance exclusivamente material, debe satisfacer todas las aspiraciones humanas sin mermar el patrimonio de las generaciones futuras, y se basa también en el establecimiento de una cultura de paz fundada en los derechos humanos y la democracia. Este mandato es su razón de ser y su trabajo diario

Uno de los planteamientos y conceptos más significativos en el pasado inmediato (específicamente a fines de la década de los ochenta y durante todos los noventa), cuando el tema de la justicia social y la redistribución de la riqueza fue igualado en importancia por la conciencia no solamente de una explotación racional de los recursos naturales, sino además de un desarrollo que no agotara dichos recursos, es precisamente el de desarrollo “sostenible” o sustentable.

Lo importante de tomar como referente tanto la actividad como los propósitos de la UNESCO, radica en que pueden tomarse como un punto de partida para la organización de la educación a nivel mundial y en el nivel nacional, en virtud de que suponen, al menos en el plano formal, un consenso entre los países miembros respecto de la educación.

a) Planteamientos educativos de Delors

El informe de la Comisión Delors como se mencionó, fue publicado en el año de 1996 y es el fruto del trabajo de una comisión de especialistas, no sólo en temas educativos, sino también de tecnología y ciencias sociales. La Comisión se integró con: Jacques Delors, In'am Al Mufti, Isao Amagi, Roberto Carneiro, Fay Chung, Bronislaw Geremek, William Gorham, Aleksandra Kornhauser, Michael Manley, Marisela Padrón Quero, Marie-Angélique Savané, Karan Singh, Rodolfo Stavenhagen, Myong Won Suhr y Zhou Nanzhao

El informe de Jacques Delors

Empieza con el reconocimiento de los desafíos del porvenir y el papel que juega la educación respecto de los mismos, indica que los miembros de la Comisión (presidida por el propio Delors) llegó a la conclusión de que ésta constituía un “instrumento indispensable” pero no era un remedio “milagroso”:

Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Al concluir sus labores, la Comisión desea por tanto afirmar su convicción respecto a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, no como un remedio milagroso —el «Abrete Sésamo» de un mundo que ha llegado a la realización de todos estos ideales— sino como una vía, ciertamente entre otras pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc.⁴

El desarrollo humano armonioso o “más” armonioso, tal y como lo destaca la Comisión implica la reducción de la pobreza, de la exclusión, de la incomprensión, la opresión y la guerra, entre otros males o fenómenos no deseados ni deseables en la sociedad humana mundial.

Hacia el año de 1996, momento en el cual se publicó el informe Delors, se describía un hecho que sigue manifestándose en la época actual: la crítica y relegación a prioridad de

⁴ DELORS, Jacques. *La educación encierra un tesoro. Compendio*. Versión en PDF, UNESCO, París, 1997, p. 9

última categoría de las políticas educativas por razones económicas y financieras⁵. Señalaba respecto de la educación:

La educación es también un clamor de amor por la infancia, por la juventud que tenemos que integrar en nuestras sociedades en el lugar que les corresponde, en el sistema educativo indudablemente, pero también en la familia, en la comunidad de base, en la nación. Hay que recordar constantemente este deber elemental para que inclusive las decisiones políticas, económicas y financieras lo tengan más en cuenta... La Comisión considera las políticas educativas como un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también, y quizás sobre todo, como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones.⁶

El contexto en el cual se elabora el informe Delors se caracteriza de la siguiente forma:

Se hace mención de notables descubrimientos y progresos científicos desarrollados en el último tercio del siglo XX, mismos que permitieron a muchos países salir del subdesarrollo y en términos muy generales se observó un incremento en el nivel de vida de todos los países en ritmos muy diferentes. Sin embargo, se percibe un sentimiento de desencanto a nivel mundial, especialmente respecto del progreso y el desarrollo económico y social; los hechos en los cuales se finca el desencanto son del aumento del desempleo, los fenómenos de exclusión en los países ricos, el mantenimiento de las desigualdades de desarrollo, no solamente en los niveles locales y regionales, sino en términos mundiales. Pero además, señala que el desencanto de fin de siglo se manifiesta en la preocupación en términos generales de la población por el deterioro creciente en el medio ambiente y la falta de acciones eficaces para solucionar ese problema.

Aunque no lo señalaba expresamente la Comisión Delors, la incertidumbre generalizada se ha visto reforzada con la actitud de países muy poderosos, especialmente Estados Unidos, en relación a asumir su responsabilidad en el deterioro del medio ambiente. En el transcurso de 11 años (desde la publicación del informe Delors) se han desarrollado muchas discusiones respecto del deterioro del medio ambiente, el antecedente inmediato, referido de manera indirecta por el informe Delors es la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático, adoptada en Nueva York el 9 de mayo de 1992 y que entró en vigor el 21 de marzo de 1994, el objetivo concreto de la convención consiste “en estabilizar las concentraciones de gases de efecto invernadero en la atmósfera a un nivel que impida interferencias antropógenas peligrosas en el sistema climático y en un plazo suficiente para permitir que los ecosistemas se adapten naturalmente al cambio climático, asegurando que la producción de alimentos no se vea amenazada y permitiendo que el desarrollo económico prosiga de manera sostenible.”⁷

Como parte y consecuencia de la convención marco antes citada, se celebró en 11 de diciembre de 1997 el protocolo de Kioto, en el cual los países industrializados se comprometieron, a ejecutar un conjunto de medidas para reducir los gases de efecto invernadero. Los gobiernos signatarios pactaron reducir en un 5,2% de media las emisiones

⁵ cf. Idem.

⁶ Ibidem p. 10.

⁷ Cf “Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático” en http://es.wikipedia.org/wiki/Convenci%C3%B3n_Marco_de_las_Naciones_Unidas_sobre_el_Cambio_Clim%C3%A1tico

contaminantes entre 2008 y 2012, tomando como referencia los niveles de 1990. El acuerdo entró en vigor el 16 de febrero de 2005.⁸

La importancia del instrumento internacional antes citado radica en que tiene por objeto reducir las emisiones de seis gases provocadores del calentamiento global (dióxido de carbono (CO₂), metano (CH₄) y óxido nitroso (N₂O), además de tres gases industriales fluorados: hidrofluorocarbonos (HFC), perfluorocarbonos (PFC) y hexafluoruro de azufre (SF₆). A estos gases se les ha hecho responsables del dramático cambio ocurrido en los últimos 16 años, en los cuales se menciona que:

La temperatura global en el año 2001 fue la segunda más alta de la historia, según la organización meteorológica mundial (*World Meteorological Organisation*), recopilando datos hasta finales de noviembre de 2001. Este dato sitúa a 2001 como el 23º año consecutivo en el que la media de la superficie del planeta fue superior a la media de los años 1961-1990. A 2001 sólo lo supera 1998 como año más cálido, debido al efecto de El Niño. Nueve de los diez años más cálidos registrados se han producido desde 1990.⁹

A pesar de esta información el gobierno de Estados Unidos ha rechazado la posibilidad de suscribir el Protocolo de Kioto¹⁰, lo cual al parecer tendrá un impacto muy importante para poder lograr el objetivo de la reducción en un 5.2% de la cantidad de gases de efecto invernadero que se emiten a la atmósfera, dado que los Estados Unidos son responsable de arrojar poco más de la tercera parte de los gases anualmente.

Esta actitud por supuesto se contradice con el propio informe Delors, donde se indica que el «crecimiento económico a ultranza» no se puede considerar el camino más fácil hacia la conciliación del progreso material y la equidad, el respeto de la condición humana y del capital natural, mensajes que deben ser transmitidos, en opinión del informe Delors a las generaciones futuras.

Grosso modo estos son los retos contextuales que plantea el informe para el próximo siglo, el énfasis se hace en la parte del desarrollo sustentable, dejando en segundo término a los contenidos sociales o propiamente técnicos de la educación, aunque posteriormente los retoma.

Además del medio ambiente deteriorado y la necesidad de conformar e implementar políticas que permitan un desarrollo sustentable, menciona Delors como parte del contexto, la preocupación por la paz:

Otro desencanto, otra desilusión para quienes vieron en el final de la guerra fría la perspectiva de un mundo mejor y pacificado. No basta repetir, para consolarse o encontrar justificaciones, que la Historia es trágica. Todo el mundo lo sabe o debería saberlo. Si la

⁸ cf. Protocolo de Kioto en:

http://es.wikipedia.org/wiki/Protocolo_de_Kioto_sobre_el_cambio_clim%C3%A1tico

⁹ cf “Protocolo de Kioto. Situación actual y perspectivas” en <http://www.wwf.es/descarga/Protocolo%20Kioto.pdf>

¹⁰ El Protocolo de Kioto se inscribe dentro del Convenio Marco de la ONU sobre Cambio Climático. Pide que los países industrializados —excepto los EE.UU., que no participan— reduzcan sus emisiones de gases que contribuyen al calentamiento del globo en aproximadamente un 5% por debajo de los niveles de 1990 para el período 2008-2012. Los países adoptaron diferentes porcentajes objetivo dentro de este compromiso general. Permite que los participantes en el Protocolo de Kioto deduzcan las emisiones en sus países de origen y/o beneficiarse de los llamados **mecanismos flexibles** (Comercio de Emisiones, el Desarrollo Limpio y la Aplicación Conjunta), así como contabilizar el carbono absorbido por los llamados **sumideros** como los bosques o las tierras de cultivo. Se impondrán sanciones a aquellos países que no cumplan sus objetivos. Cf. “Protocolo de Kioto. Situación actual y perspectivas” en <http://www.wwf.es/descarga/Protocolo%20Kioto.pdf>

última gran guerra ocasionó 50 millones de víctimas, cómo no recordar que desde 1945 ha habido unas 150 guerras que han causado 20 millones de muertos, antes y también después de la caída del muro de Berlín. ¿Nuevos riesgos o riesgos antiguos? Poco importa, las tensiones están latentes y estallan entre naciones, entre grupos étnicos, o en relación con injusticias acumuladas en los planos económico y social. Medir estos riesgos y organizarse para prevenirlos es el deber de todos los dirigentes, en un contexto marcado por la interdependencia cada vez mayor entre los pueblos y por la mundialización de los problemas.¹¹

Es de aclarar que el informe Delors se publica antes de al menos tres conflictos que han ocurrido en los últimos seis años:

a) El ataque terrorista sufrido por Estados Unidos y cuyo efecto más publicitado fue la destrucción de las torres gemelas del WTC en Nueva York.

b) La invasión de Estados Unidos a Afganistán con el propósito de castigar a Osama Ben Laden, señalado como responsable intelectual del ataque terrorista

c) La invasión de Estados Unidos a Irak con el propósito de derrocar a Saddam Huseim (antiguo aliado estadounidense) y prevenir un ataque terrorista del régimen iraquí dada la sospecha (infundada) que se tenía respecto de una acumulación de armas químicas

d) El ataque e invasión de Israel al territorio de Líbano con el propósito de rescatar a un soldado israelí secuestrado por un comando de fundamentalistas musulmanes.

Los hechos anteriores refuerzan la percepción de los redactores del informe en relación con las

En el fondo del problema de la violencia mundial, de los conflictos que se dieron después de la caída del muro de Berlín y la consecuente terminación de la guerra fría, encuentran los miembros de la comisión Delors, la intolerancia:

Pero, ¿cómo aprender a vivir juntos en la «aldea planetaria» si no podemos vivir en las comunidades a las que pertenecemos por naturaleza: la nación, la región, la ciudad, el pueblo, la vecindad? El interrogante central de la democracia es si queremos y si podemos participar en la vida en comunidad. Quererlo, no lo olvidemos, depende del sentido de responsabilidad de cada uno.¹²

En este respecto el planteamiento de Delors es claro las políticas educativas deben aludir a los tres grandes desafíos: un desarrollo humano sostenible, al entendimiento mutuo entre los pueblos, a una renovación de la democracia efectivamente vivida.

En relación con el tema específico de la educación, el informe Delors tiene como uno de los desarrollos más importantes la postulación de la idea de una educación para la vida, más que de una educación que se agota en el entorno de la escuela, para ello enumera los cuatro pilares de la educación a lo largo de la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

- *Aprender a conocer*, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

- *Aprender a hacer* a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número

¹¹ DELORS, op cit., p. 11.

¹² Ibidem p. 12.

de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.

Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

• *Aprender a ser* para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar.¹³

Respecto del primer enunciado “aprender a conocer” implica una corrección al esquema que durante mucho tiempo orientó a la educación en el mundo: “aprender como sinónimo de simple memorización”, como la simple acumulación de conocimientos enciclopédicos que no tenían como propósito primordial y fundamental la aplicación en la vida cotidiana, sino simplemente la acumulación por la acumulación misma (la sabiduría como equivalente a una ingente recolección de datos), o que se expresaba al momento de llevar a cabo un examen, como una cualidad poseída por algunos alumnos, de poder reproducir de la manera más fiel la información acumulada durante el curso, esto con el propósito de obtener una calificación aprobatoria. En este esquema el objetivo de la educación formal simplemente se reducía a una simple acumulación enciclopédica de información, sin que tuviera elementos de carácter práctico en el futuro inmediato.

Es de reconocer que este objetivo bien pudo ser importante en el contexto en el cual se da la transmisión de la enseñanza “culturalmente valiosa” en el medioevo, donde los monasterios se convirtieron en el reducto del conocimiento elaborado desde las culturas clásicas: griegas y romana, el cual estaba en peligro de “perderse” en razón de las invasiones de los bárbaros. De tal manera que el referente inmediato de la labor realizada por los monasterios era la preservación de un conocimiento valioso pero cuyo referente con la realidad social o la realidad “natural” no tenía importancia, en tal sentido era importante “salvaguardar” la transmisión del modelo terráqueo elaborado por Ptolomeo aunque éste fuera erróneo, lo importante era quien sustentaba la idea. De igual forma, lo importante era salvaguardar el conocimiento del derecho romano sistematizado por órdenes de Justiniano, aunque dicho derecho no fuera vigente.

Se añade en el informe:

Mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas.¹⁴

Era obvio que referir el contexto en el cual había surgido la dinámica de enseñanza del esquema que se propone combatir el informe Delors era demasiado complicado para los

¹³ Ibidem p 34.

¹⁴ Idem.

efectos de divulgación del documentos; sin embargo, considero que es necesario referirlo para comprender el contexto de surgimiento y justificación del modelo tradicional de enseñanza.

Adicionalmente y como una extensión de este objetivo, se plantea en el segundo de los pilares de la educación según Delors: la idea de aprender a hacer. La educación debe constituir una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Estos dos propósitos son muy relevantes en el contexto de la época contemporánea y son retomados en mayor o menor medida por muchas instituciones educativas: hacer frente a nuevas situaciones y el trabajo en equipo.

Tal y como se desarrolló en los capítulos iniciales, una de las ideas de la racionalidad implica la posibilidad de elaborar raciocinios, los cuales en lógica se definen como la creación de conocimientos nuevos a partir de conocimientos previos, en el caso del objetivo propuesto por la comisión Delors, “hacer frente a nuevas situaciones” implica el aplicar los conocimientos previos para solucionar situaciones emergentes, lo cual desemboca también en una educación que tenga relevancia en la realidad, resuelva situaciones que surjan en la realidad. Por otra parte, el trabajo en equipo constituye una de las formas predominantes de trabajo, no solo en el ámbito estrictamente laboral, sino también en el educativo, la investigación y muchos otros rubros, donde se ha reafirmado, en los últimos años el carácter societario del ser humano.

La educación personalizada es una ilusión que muy pocas sociedades pueden darse el lujo de intentar, lo común es considerar grupos de alumnos frente a un docente o en el caso de las nuevas tendencias educativas, de individuos que acceden por vía electrónica a circuitos de enseñanza, pero con una intensa retralimentación que involucra la pertenencia a ciertos grupos que comparten sus experiencias de aprendizaje.

Menciona el informe referido que se procura, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia. La educación por alternancia es uno de los modelos educativos relativamente recientes que se pueden describir así:

La formación en alternancia ocupa hoy un lugar destacado en el campo de la capacitación laboral ... Dentro de la formación en alternancia encontramos un conjunto de programas muy diversificados que tienen como eje la articulación entre teoría y práctica.

Se propone combinar períodos de formación en el ámbito escolar y la empresa; con ambas instituciones tomando la responsabilidad por la formación general y técnica de los alumnos, en un intento por aprovechar el potencial educativo y socializador del lugar de trabajo y la posibilidad sistematizadora de la institución de formación, buscando una retroalimentación entre las instancias del saber y del hacer.¹⁵

La educación o formación en alternancia, se comprende específicamente en la capacitación laboral, en la cual la alternancia se refiere a la posibilidad de combinar (y alternar) sucesivamente períodos de formación en aula y en la actividad laboral concreta, lo cual permite un tránsito más natural (si pudiera calificarse con este término) entre el aula y el proceso productivo, de manera tal que se aprovecha el espacio socializador que involucra el medio laboral para reforzar la aplicación práctica de los conocimientos.

¹⁵ Cf Ernesto Abdala “Formación por alternancia. Un esbozo de la experiencia internacional” en <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/alternan/pdf/abdala.pdf> consultada el 29 de enero de 2007.

Agrega Ernesto Abdala que ese sistema de sistema de formación en alternancia demuestra ser una forma flexible de acompañar el complejo panorama para la formación profesional. En los últimos años, añade, se han venido institucionalizando formas diversas para identificar, reconocer y propiciar el desarrollo del conocimiento de las formas de enfrentar los retos de la globalización de la economía.¹⁶

Concluye Abdala:

En un esquema que favorezca lo anterior, diversos países han avanzado en el esfuerzo de articular al sector productivo con el educativo, mediante la definición de normas de competencia laboral que orienten el quehacer de la empresa y el de las instituciones oferentes de educación técnica y capacitación.¹⁷

Se considera a este tipo de orientación educativa como una modalidad dentro de la educación basada en competencias.

El tercero de los pilares de la educación, de acuerdo con el informe Delors es el de aprender a vivir juntos, o que podría traducirse a aprender a convivir; esto implica que se debe desarrollar la capacidad de comprender al otro así como la percepción y ser conscientes de las diversas formas que puede tener la interdependencia, siempre y cuando se respeten los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

La enseñanza anteriormente no resaltaba mucho el carácter de comprensión, tolerancia y conciencia de la otredad y de la otredad en mi mismo.

Como parte de las recomendaciones que elaboró la comisión Delors, muy específicamente respecto de las características de la educación en el siglo XXI se encuentran las siguientes:

- *Aprender a conocer*, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

Debe aclararse que la recomendación no consiste en abandonar un tipo de conocimiento por otro, es decir, no se pretende abandonar el conocimiento de una cultura general por el de una profundización de conocimientos en un número pequeño de materias, sino que se pretende combinar ambas tendencias y posibilidades. Se enfatiza en la segunda parte de la recomendación el aprendizaje para la vida, la educación a lo largo de la vida. La educación no se agota en lo formal, en la que se da en la escuela y que concluye con la obtención de una licenciatura para ejercer una profesión o en el mejor de los casos, para obtener un grado académico; una vez concluida la educación formal o a la par de la misma se sigue aprendiendo en diversas instancias de la sociedad, el trabajo, el hogar, las organizaciones informales se constituyen también en lugares de aprendizaje.

Adicionalmente, considero que el “aprender a conocer” se relaciona con la tesis educativa de los años 60 y 70 relativa a “aprender a aprender”, la cual implicaba que el sujeto se volvía consciente de sus procesos de aprendizaje y adquiría la capacidad para aprender aún fuera de los circuitos formales, aún sin la presencia y la exigencia de un profesor que dirigiera el proceso de aprendizaje.

¹⁶ Idem.

¹⁷ Idem.

Esta idea, considero que está en concordancia con alguna de las tendencias actuales de la educación, relacionada con la educación a distancia y la educación abierta, que dejan en manos de los alumnos una parte muy importante del proceso educativo.

- *Aprender a hacer* a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.¹⁸

Una diferencia muy importante se establece entre la calificación profesional, quizá relacionada con el otorgamiento de un documento que en teoría avala un conjunto de conocimientos, pero cuya realidad puede ser diferente. Muchos de los planes y programas de estudio de las instituciones de educación superior establecen una serie de objetivos y características que deben tener sus egresados al concluir los estudios, sin embargo, en muchas ocasiones esas características prometidas a la sociedad no son poseídas por los egresados. En este sentido es más importante las competencias reales que puedan tener los profesionistas que la posesión de un documento que no avale realmente la posesión de ciertos conocimientos y habilidades.

- *Aprender a vivir* juntos desarrollando

La comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

El enunciado bastante corto del “tesoro encerrado en la educación” se explicita en la recomendación de la Comisión Delors, la cual da pie para que se desarrolle en la educación formal el valor de la tolerancia a través del reconocimiento del pluralismo, la comprensión mutua y la paz. Siendo esta última la meta final a alcanzar a través de la comprensión y el reconocimiento de la pluralidad. De donde se deriva que el reconocimiento de la diversidad, del derecho que tienen los otros a ser diferentes y el respeto que se merece su diversidad y la comprensión de las diferencias conducen o tiene como resultado la paz.

- *Aprender a ser* para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar...

Mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas.

El “ser”, filosófica y humanistamente hablando difiere del “estar” y por supuesto del “tener”, el ser humano “es” en tanto tiene conciencia de ello y la conciencia de sí mismo, implica una alta probabilidad de alcanzarla autonomía de juicio y la responsabilidad personal. Específicamente la recomendación de la comisión consiste en no menospreciar en la

¹⁸ Nota, todos los enunciados de las recomendaciones de la Comisión Delors respecto de los tesoros que guarda el conocimiento son tomados de DELORS, op cit p 36.

educación las posibilidades de los individuos, como la memoria, el razonamiento etc. lo cual tiene como sentido abandonar la tendencia antigua que se centraba sobre alguna de las cualidades del ser humano, por ejemplo, el énfasis que durante muchos años se le dio al aspecto de la memoria, dejando de lado el desarrollo del sentido estético (o relegándolo a las escuelas especializadas en el tema –por ejemplo las de iniciación artística–).

Aunque la comisión Delors recomienda una especie de promoción de la educación integral que contemple el mayor número de aspectos o cualidades del ser humano, considera que debería de hacerse mayor énfasis en la formación de la conciencia de sí mismo y de la capacidad para reflexionar sobre la realización de metas y el vínculo que debe tener con el comportamiento ético o con la elección de medios legales y legítimos para la obtención de metas.

Cada vez que la UNESCO solicita, ya sea a una comisión de especialistas (como el caso de Delors) o a un especialista (como en el caso de Edgar Morin), no indica lo sucedido con las anteriores recomendaciones. Generalmente la actitud ha sido, como si se tratara de una “moda” ideológica asumir las nuevas recomendaciones y dejar relativamente en el olvido a las recomendaciones anteriores.

Este no será el caso, se asumen también algunos de los elementos de la comisión Delors para la conformación de las propuestas del capítulo.

6.1.3 Propuestas educativas de Edgar Morin

La fundamentación de los programas de estudio ya no se reduce simplemente al aspecto estrictamente académico educativo, o ya no debería reducirse a ese aspecto, es decir, las instituciones de educación de no puede simplemente tener como objetivo general el "impartir educación", sino que además debe ligar a esta con otros propósitos culturales más amplios, o incluso con propósitos de carácter humanista más amplio, por ejemplo es elaborado por Edgar Morin "los siete saberes necesarios para la educación del futuro" se expresa en el prefacio elaborado por Federico Mayor director general de la UNESCO:

"cuando miramos hacia el futuro, vemos con incertidumbre lo que será el mundo de nuestros hijos, de nuestros nietos y de los hijos de nuestros nietos. Pero al menos de algo podemos estar seguros: si queremos que la tierra pueda satisfacer las necesidades de los seres humanos que la habitan, entonces la sociedad humana deberá transformarse. Así, el mundo del mañana deberá ser fundamentalmente diferente del que conocemos hoy, en el crepúsculo del siglo veinte y del milenio. Debemos, por consiguiente, trabajar para construir un futuro viable. La democracia, la equidad y la justicia social, la paz y la armonía con nuestro entorno natural deben ser las palabras clave de este mundo en devenir. Debemos asegurarnos que la noción de durabilidad sea la base de nuestra manera de vivir, de dirigir nuestras naciones y nuestras comunidades y de interactuar a nivel global."¹⁹

Morin toma como base de su reflexión sobre la educación su filosofía (o paradigma) de la complejidad, la cual pretende establecer como una contracorriente del pensamiento occidental, señala Morin que “la noción de la complejidad no se encuentra en la tradición filosófica del mundo occidental, hay muchos filósofos complejos en los hechos, pero no en las

¹⁹ MORIN, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, Correo de la UNESCO, México, 1999, p 11

palabras”, con ello quiere decir que de hecho el pensamiento de tales filósofos es complejo, pero no así el desarrollo teórico hecho por los mismos, ejemplifica:

“pensemos por ejemplo en el viejo Heráclito e Efeso, quien vivió seis siglos antes del periodo cristiano. Era un pensador complejo porque enfrentó algunas de las contradicciones lógicas, no para eliminarlas, sino para asumir que dos nociones antagónicas se deben concebir juntas para entender algunas cosas (... v gr.) proponía vivir de muerte, morir de vida.”²⁰

Occidente, de acuerdo con el pensamiento de Morin, rechaza a la complejidad porque considera que la misma constituye una confusión de las apariencias, ya que el mundo real, que se esconde detrás de las apariencias, es un mundo dominado por el determinismo, por leyes muy claras cuyo descubrimiento permite domar la complejidad, ya que esta implica incertidumbre y confusión.²¹

Los siete saberes que será necesarios enseñar para la educación del futuro, de acuerdo con el pensamiento de Morin son:

- Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión
- Los principios de un conocimiento pertinente
- Enseñar la condición humana
- Enseñar la identidad terrenal
- Enfrentar las incertidumbres
- Enseñar la comprensión
- La ética del género humano

Una de las primeras ideas sobre la complejidad mencionada por Morin

Brevemente serán comentados estos saberes:

Ya específicamente en su documento se refiere en la primera parte de su documento a los errores del conocimiento, entre los cuales podemos mencionar al error y la ilusión.

Todo conocimiento conlleva el riesgo del error y de la ilusión y La educación del futuro debe afrontar el problema desde estos dos aspectos: error e ilusión. El mayor error sería subestimar el problema del error; la mayor ilusión sería subestimar el problema de la ilusión, el error y la ilusión parasitan la mente humana desde el origen del hombre, uno de los objetivos de la educación debería ser mostrar que no hay conocimiento que no esté amenazado por el error y por la ilusión.²²

Se podría creer en la posibilidad de eliminar el riesgo de error rechazando cualquier afectividad. De hecho, el sentimiento, el odio, el amor y la amistad pueden enceguercernos; pero también hay que decir que en el mundo mamífero, y en el mundo humano, el desarrollo de la inteligencia es inseparable del de la afectividad, es decir de la curiosidad, de la pasión, que son a su vez, de la competencia de la investigación filosófica o científica. P 22

Una de las propuestas que se vislumbran en Morin consiste precisamente en la integración de los sentimientos, de la afectividad dentro del proceso de conocimiento, junto con la racionalidad.

²⁰ MORIN, Edgar. “La complejidad hoy”, conferencia dictada en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, México, versión impresa, pp 7-8

²¹ Ibidem, p 9.

²² MORIN, op cit (Los siete saberes...) p 21

El talón de Aquiles del conocimiento, de acuerdo con Morin, está constituido por cuatro tipos de errores que se presentan en diverso ámbitos de lo humano, especialmente, los errores mentales, los intelectuales, los de la razón y lo que denomina “cegueras paradigmáticas”.

Aunque Morin no define en concreto que es el error, podríamos suponer válidamente una definición de corte gramatical, donde se ubica como:

1. m. Concepto equivocado o juicio falso.
2. m. Acción desacertada o equivocada.
3. m. Cosa hecha erradamente.
4. m. Der. Vicio del consentimiento causado por equivocación de buena fe, que anula el acto jurídico si afecta a lo esencial de él o de su objeto.
5. m. Fís. y Mat. Diferencia entre el valor medido o calculado y el real.²³

De estos sentidos, se puede considerar al primero como el que más se podría aplicar a la reflexión de Morin: concepto equivocado que tiene su origen especialmente en la actividad de la mente, acota el autor:

Ningún dispositivo cerebral distingue la alucinación de la percepción, el sueño de la vigilia, lo imaginario de lo real, lo subjetivo de lo objetivo. La importancia del imaginario en el ser humano es mucha; ya que las vías de entrada y de salida del sistema neuro-cerebral que conectan el organismo con el mundo exterior representan sólo el 2% de todo el conjunto, mientras que el 98% implica al funcionamiento interior, (...) las necesidades, sueños, deseos, ideas, imágenes, fantasmas, se infiltra en nuestra visión o concepción del mundo exterior.²⁴

Bajo ese contexto resulta difícil ya sea sustentar que la realidad esté constituida verdaderamente por lo externo al ser humano, o en su caso, suponer que el conocimiento está basado exclusivamente en los datos objetivos del exterior y que son captados por los sentidos y procesados por la mente. Ya que estos representan solamente el 2% del total, según Morin.

El error proviene de la subjetividad de la mente, sino además señala el autor que:

También existe en cada mente una posibilidad de mentirse a sí mismo (*self-deception*) que es fuente permanente de error y de ilusión. El egocentrismo, la necesidad de autojustificación, la tendencia a proyectar sobre el otro la causa del mal hacen que cada uno se mienta a sí mismo (...) Nuestra memoria está sujeta a numerosas fuentes de error. Una memoria no regenerada con la remembranza tiende a degradarse; pero cada remembranza la puede adornar o desfigurar. Nuestra mente, de manera inconsciente, tiende a seleccionar los recuerdos que nos convienen y a rechazar (...) los desfavorables; y cada uno puede allí adjudicarse un rol adulator. También tiende a deformar los recuerdos por proyecciones o confusiones inconscientes. Existen a veces, falsos recuerdos (...) o recuerdos que rechazamos porque estamos persuadidos de no haberlos vivido jamás. Así, la memoria, (...) puede estar sujeta a los errores y a las ilusiones.²⁵

Adicionalmente se puede hablar de errores intelectuales, a los cuales se refiere Morin como los derivados de nuestros sistemas de ideas, tales como las teorías, doctrinas, ideologías, las cuales no solamente generan los errores e ilusiones, sino que también los pueden proteger, ya que ello forma parte de la lógica organizadora de cualquier sistema de ideas, la posibilidad de resistir a la información que no conviene o que no se puede integrar.²⁶

²³ cf www.rae.es

²⁴ MORIN, op cit (Los siete saberes...) p 21

²⁵ Ibidem.

²⁶ Ibidem

La diferencia entre los errores mentales y lo que Morin denomina como errores del intelecto es que los primeros ocurren como mecanismos preferentemente internos del ser humano, en tanto que los segundos se dan en el contexto de las colectividades humanas.

Respecto de los errores de la razón, caracterizada como actividad “racional”, es decir, aquella que permite distinguir entre sueño y vigilia, imaginario y real, Morin hace primero un elogio a dicha cualidad:

La racionalidad es el mejor pretil contra el error y la ilusión. Por una parte, está la racionalidad constructiva que elabora teorías coherentes verificando el carácter lógico de la organización teórica, la compatibilidad entre las ideas que componen la teoría, el acuerdo entre sus afirmaciones y los elementos empíricos a los cuales se dedica: esta racionalidad debe permanecer abierta a la discusión para evitar que se vuelva a encerrar en una doctrina y se convierta en racionalización; por otra parte, está la racionalidad crítica que se ejerce particularmente sobre los errores de las creencias, doctrinas y teorías.²⁷

A pesar de este elogio hecho a la racionalidad, Morin está consciente de los errores que se pueden gestar en el uso de la racionalidad, critica mucho el concepto de “racionalización” que para él significa una perversión de la razón porque se funda en bases mutiladas o falsas y se niega a la discusión de argumentos y verificación empírica:

La racionalización toma las mismas fuentes de la racionalidad, pero constituye una de las fuentes de errores y de ilusiones más poderosas. De esta manera, una doctrina que obedece a un modelo mecanicista y determinista para considerar el mundo no es racional sino racionalizadora.²⁸

La distinción hecha por Morin entre la racionalidad y la racionalización resulta interesante, desde el ángulo de que muchas de las críticas que se han hecho a la racionalidad occidental, tal vez deban restringirse al error de la racionalidad que desemboca en la racionalización, pero que no es en sentido estricto “racionalidad”.

Morin anota que entre las características más importantes que debe tener la auténtica racionalidad se encuentran en la apertura, la cual facilita el debate argumentado de las ideas, pero además el reconocimiento de la subjetividad y de la afectividad. En caso de no reconocerse estos tres elementos se cae en lo irracional.

Afirma Morin:

Es necesario entonces, reconocer en la educación para el futuro un *principio de incertidumbre racional*: si no mantiene su vigilante autocrítica, la racionalidad se arriesga permanentemente a caer en la ilusión racionalizadora; es decir que la verdadera racionalidad no es solamente teórica ni crítica sino también autocrítica.²⁹

Finalmente, cuando el autor habla de los errores más comunes del ser humano, cierra con lo que denomina “cegueras paradigmáticas”. Es de aclarar de que a pesar de que su utilización del concepto de paradigma lo toma inspirado en Kuhn, no lo usa exactamente en el sentido de dicho autor, sino que lo concibe como “la promoción y selección de los conceptos maestros de la inteligibilidad y la determinación de las operaciones lógicas maestras”:

La promoción / selección de los conceptos maestros de la inteligibilidad. Así, el *Orden* en las concepciones deterministas, la *Materia* en las concepciones materialistas, el *Espíritu* en las concepciones espiritualistas, (...) son los conceptos maestros seleccionados / seleccionantes que excluyen o subordinan los conceptos que les son antinómicos (el

²⁷ Ibidem p

²⁸ Ibidem p

²⁹ Ibidem p

desorden, el espíritu, la materia, el acontecimiento). *La determinación de las operaciones lógicas maestras*. El paradigma está oculto bajo la lógica y selecciona las operaciones lógicas que se vuelven a la vez preponderantes, pertinentes y evidentes bajo su imperio (exclusión-inclusión, disyunción-conjunción, implicación-negación). Es el paradigma quien otorga el privilegio a ciertas operaciones lógicas a expensas de otras como la disyunción, en detrimento de la conjunción; es él quien da validez y universalidad a la lógica que ha elegido (...) ³⁰

Bajo esta idea, un poco diferente de la matriz disciplinar de Kuhn, aunque tampoco totalmente opuesta, es que puede hablarse de los errores derivados de la aplicación no razonada de ciertos conocimientos que llegan a convertirse en lógica (logicidades), que se esconde detrás de algunas ideas y que derivan en prácticas profesionales o especializadas que conllevan la formulación de conceptos que serán la llave o la clave de la inteligibilidad. Bajo esta premisa la comprensión de un lenguaje se da totalmente en entornos donde no solamente importa hablar el mismo idioma, sino además se deben comprender y partir desde los mismos supuestos teóricos o ideológicos.

Agrega Morin respecto de su idea de paradigma:

El paradigma juega un rol al mismo tiempo subterráneo y soberano en cualquier teoría, doctrina o ideología. El paradigma es inconsciente pero irriga el pensamiento consciente, lo controla y, en ese sentido, es también subconsciente.

En resumen, el paradigma instaura las relaciones primordiales que constituyen los axiomas, determina los conceptos, impone los discursos y/o las teorías, organiza la organización de los mismos y genera la generación o la regeneración. ³¹

El peligro de los paradigmas, de acuerdo con el pensamiento de Morin es que generen “cegueras” en la comprensión; cuando los paradigmas se dan en el ámbito de otro tipo de pensamiento ajeno al científico, como el religioso el ideológico, es comprensible que desde ese ámbito del saber se constituyan en obstáculos para un verdadero conocimiento o para un conocimiento que pretende describir realidades y operar sobre la realidad social o natural.

Obviamente, de acuerdo con el autor que estamos analizando, la educación que se imparte en la escuela debe tener como uno de sus propósitos fundamentales combatir los cuatro errores de la mente. Pero además, trata de establecer las características de lo que denomina “conocimiento pertinente y pertinencia en el conocimiento”.

Dice Morin:

El conocimiento de los problemas claves del mundo, de las informaciones claves concernientes al mundo, por aleatorio y difícil que sea, debe ser tratado so pena de imperfección cognitiva, más aún cuando el contexto actual de cualquier conocimiento político, económico, antropológico, ecológico... es el mundo mismo. La era planetaria necesita situar todo en el contexto y en la complejidad planetaria. El conocimiento del mundo, en tanto que mundo, se vuelve una necesidad intelectual y vital al mismo tiempo. Es el problema universal para todo ciudadano del nuevo milenio: *¿cómo lograr el acceso a la información sobre el mundo y cómo lograr la posibilidad de articularla y organizarla? ¿Cómo percibir y concebir el Contexto, lo Global (la relación todo/partes), lo Multidimensional, lo Complejo?* ³²

³⁰ Ibidem p

³¹ Ibidem p

³² Ibidem

Para ello es necesaria una reforma de pensamiento que tendría que ver con nuestra aptitud para organizar el conocimiento. A este problema universal, según Morin, se está enfrentada la *educación del futuro* porque hay una inadecuación entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y los problemas de la realidad cada vez más poli-disciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios.

En esta inadecuación se vuelven invisibles una serie de aspectos que se convierten en invisibles para los ojos de los estudiosos y de quienes tienen la responsabilidad de la educación de las futuras personas, o que en parte son responsables de encontrar soluciones a esos problemas. Dichos aspectos son: El contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo.³³ Para Morin un conocimiento es pertinente, se derivará de una educación que evidencie los cuatro aspectos de la realidad que se han vuelto invisibles en la época actual.

El contexto. El conocimiento de las informaciones o elementos aislados es insuficiente. Hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido, por ejemplo, la palabra «amor» cambia de sentido en un contexto religioso y en uno profano

Claude Bastien anota que «*la evolución cognitiva no se dirige hacia la elaboración de conocimientos cada vez más abstractos, sino por el contrario, hacia su contextualización*»³⁴ la cual determina las condiciones de su inserción y los límites de su validez. Bastien agrega que «*la contextualización es una condición esencial de la eficacia (del funcionamiento cognitivo)*».³⁵

Lo global. Es el conjunto que contiene partes diversas ligadas de manera inter-retroactiva u organizacional. De esa manera, una sociedad es más que un contexto, es un todo organizador del cual formamos parte nosotros. El Planeta Tierra es más que un contexto, es un todo a la vez organizador y desorganizador del cual formamos parte.

De allí viene la virtud cognitiva del principio de Pascal del cual deberá inspirarse la educación del futuro: «todas las cosas siendo causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas y todas sostenidas por una unión natural e insensible que liga las más alejadas y las más diferentes, creo imposible conocer las partes sin conocer el todo y tampoco conocer el todo sin conocer particularmente las partes»³⁶. Además, tanto en el ser humano como en los demás seres vivos, hay presencia del todo al interior de las partes: cada célula contiene la totalidad del patrimonio genético de un organismo policelular; la sociedad como un todo está presente en el interior de cada individuo en su lenguaje, su saber, sus obligaciones, sus normas.

Lo multidimensional. Las unidades complejas, como el ser humano o la sociedad, son multidimensionales; el ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo, racional. La sociedad tiene dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas... El conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad.

Lo complejo. El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad. *Complexus*, significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e

³³ Ibidem p

³⁴ Claude Bastien, *Le décalage entre logique et connaissance*, en *Courrier du CNRS*, N° 79 Ciencias cognitivas, octubre de 1992, apud Ibidem, p.

³⁵ Ibidem.

³⁶ Pascal, *Pensamientos, texto producido por León Brunschwig*, ed. Gamier-Flammarion, París, 1976. apud ibidem, p

inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por lo tanto, la educación debe promover una «inteligencia general» apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo.³⁷

Esta “inteligencia general”, permite describir a la mente humana, según H. Simon, como un G.P.S., «*General Problems Setting and Solving*». Contrario a la opinión difundida de que el desarrollo de las aptitudes generales de la mente permite un mejor desarrollo de las competencias particulares o especializadas. Entre más poderosa sea la inteligencia general más grande es su facultad para tratar problemas especiales. La comprensión de elementos particulares necesita, así, la activación de la inteligencia general que opera y organiza la movilización de los conocimientos de conjunto en cada caso particular. La educación, para Morin, debe favorecer la aptitud natural de la mente para hacer y resolver preguntas esenciales y correlativamente estimular el empleo total de la inteligencia general.

En la misión de promover la inteligencia general de los individuos, **la educación del futuro debe utilizar los conocimientos existentes**, superar las antinomias provocadas por el progreso en los conocimientos especializados e identificar la falsa racionalidad.³⁸

Hay una antinomia en el saber contemporáneo. Progresos gigantescos en los conocimientos se han efectuado en las especializaciones disciplinarias en el transcurso del siglo XX, pero estos progresos están dispersos, desunidos, debido justamente a esta especialización que a menudo quebranta los contextos, las globalidades, las complejidades. Por esta razón, enormes obstáculos se han acumulado para impedir el ejercicio del conocimiento pertinente en nuestros sistemas de enseñanza.

Estos sistemas de enseñanza operan la disyunción entre las humanidades y las ciencias, y la separación de las ciencias en disciplinas hiperespecializadas concentradas en sí mismas. Las realidades globales, complejas, se han quebrantado; lo humano se ha dislocado; su dimensión biológica, incluyendo el cerebro, está encerrada en los departamentos biológicos; sus dimensiones psíquica, social, religiosa, económica están relegadas en los departamentos de ciencias humanas; sus caracteres subjetivos, existenciales, y poéticos se encuentran restringidos en los departamentos de literatura y poesía.

Los problemas fundamentales y los problemas globales son evacuados de las ciencias disciplinarias. Sólo son protegidos por la filosofía pero dejan de alimentarse de los aportes de las ciencias. En estas condiciones, las mentes formadas por las disciplinas pierden sus aptitudes naturales para contextualizar los saberes y para integrarlos en sus conjuntos naturales.³⁹

Respecto de los problemas esenciales que se dan actualmente en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje, Morin menciona los siguientes⁴⁰:

Disyunción y especialización cerrada

Reducción y disyunción, y

La falsa racionalidad

La hiperespecialización impide ver lo global y lo esencial, e impide tratar correctamente los problemas particulares que sólo pueden ser planteados y pensados en un contexto. Los problemas esenciales nunca son parcelados y los problemas globales son cada vez más

³⁷ Ibidem. p

³⁸ Ibidem p.

³⁹ Ibidem, p

⁴⁰ Ibidem pp

esenciales. Al mismo tiempo, la división de las disciplinas imposibilita aprehender «lo que está tejido en conjunto», es decir, lo complejo.

Señala Morin que el conocimiento especializado es una forma particular de abstracción. Ya que la especialización «abstrae», extrae un objeto de su contexto y de su conjunto, rechaza los lazos y las intercomunicaciones con su medio, lo inserta en un sector conceptual abstracto; conduce a una abstracción matemática que privilegia lo calculable y formalizable.

La economía, por ejemplo, que es la ciencia social matemáticamente más avanzada, es la ciencia social y humanamente más atrasada, puesto que se ha abstraído de las condiciones sociales, históricas, políticas, psicológicas, ecológicas inseparables de las actividades económicas. Por eso sus expertos son cada vez más incapaces de interpretar las causas y consecuencias de las perturbaciones monetarias y bursátiles, de prever y predecir el curso económico incluso a corto plazo. El error económico se convierte, entonces, en la primera consecuencia de la ciencia económica.

Respecto de la reducción y disyunción, considera Morin que hasta mediados del siglo XX, la mayoría de las ciencias obedecían al principio de reducción que disminuye el conocimiento de un todo al conocimiento de sus partes, restringe lo complejo a lo simple. Aplica a las complejidades vivas y humanas la lógica mecánica, y determinista de la máquina artificial. También puede engeguercer y conducir a la eliminación de todo aquello que no sea cuantificable ni mensurable, suprimiendo así lo humano de lo humano.

Como nuestra educación nos ha enseñado a separar, compartimentar, aislar y no a ligar los conocimientos, el conjunto de estos constituye un rompecabezas ininteligible. La incapacidad de organizar el saber disperso y compartimentado conduce a la atrofia de la disposición mental natural para contextualizar y globalizar.

La inteligencia parcelada, compartimentada, mecanicista, disyuntiva, reduccionista, rompe lo complejo del mundo en fragmentos separados, fracciona los problemas, separa lo que está unido, unidimensionaliza lo multidimensional.

Por último, acerca de la falsa racionalidad, señala que estamos en vía de una subordinación a la Inteligencia Artificial (I.A.), instaladas profundamente en las mentes en forma de pensamiento tecnocrático; este pensamiento, que es pertinente para todo lo relacionado con máquinas artificiales, es impertinente para comprender lo vivo y lo humano.

La falsa racionalidad, es decir la racionalización abstracta y unidimensional triunfa por todas partes y durante decenas de años, soluciones presuntamente racionales, sugeridas por expertos convencidos de estar obrando en bien de la razón y el progreso, y de no encontrar más que supersticiones en las costumbres y miedos de las poblaciones, han empobrecido enriqueciendo, han destruido creando. Por todo el planeta. Los grandes monocultivos han eliminado los pequeños policultivos de subsistencia agravando la escasez y determinando el éxodo rural y los asentamientos urbanos.

La pseudo-funcionalidad que no tiene en cuenta necesidades no cuantificables y no identificables ha multiplicado los suburbios y las ciudades nuevas convirtiéndolos rápidamente en lugares aislados, aburridos, sucios, degradados, abandonados, despersonalizados y de delincuencia. De todo esto resultan catástrofes humanas cuyas víctimas y consecuencias no son reconocidas ni contabilizadas como lo son las víctimas de las catástrofes naturales.

Morin señala que el siglo XX ha vivido bajo el reino de una pseudo-racionalidad que ha presumido ser la única, pero que ha atrofiado la comprensión, la reflexión y la visión a largo plazo. Su insuficiencia para tratar los problemas más graves ha constituido uno de los problemas más graves para la humanidad.

De allí la paradoja: el siglo XX ha producido progresos gigantescos en todos los campos del conocimiento científico, así como en todos los campos de la técnica; al mismo tiempo, ha producido una nueva ceguera hacia los problemas globales, fundamentales y complejos.

Cierra Morin con dos preguntas: ¿Porque se desconocen los principios mayores de un conocimiento pertinente? ¿No debería el nuevo siglo superar el control de la racionalidad mutilada y mutilante con el fin de que la mente humana pudiera controlarla?

Tratando de hacer una síntesis del planteamiento pedagógico de Morin, siete son los saberes que considera necesarios para el futuro y estas algunas de las propuestas más importantes que plantea al respecto⁴¹:

Saber núm. 1. Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión

La educación, que tiende a comunicar los conocimientos, permanece ciega ante el conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades, sus tendencias tanto al error como a la ilusión, y no se preocupa por dar a conocer lo que es conocer.

En efecto, el conocimiento no se puede considerar como una herramienta que se puede utilizar sin examinar su naturaleza. El conocimiento del conocimiento debe aparecer como una necesidad primera que serviría de preparación para afrontar riesgos permanentes de error y de ilusión. Es necesario introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de las disposiciones tanto psíquicas como culturales que permiten arriesgar el error o la ilusión.

Saber núm. 2. Los principios de un conocimiento pertinente

Existe La necesidad de promover un conocimiento capaz de abordar problemas globales y fundamentales. La supremacía de un conocimiento fragmentado impide, a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y, debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos.

Es necesario desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto. Es necesario enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo.

Saber núm. 3. Enseñar la condición humana

El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidad compleja de la naturaleza humana está desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser “humano”. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos.

La condición humana debería ser objeto esencial de cualquier educación. A partir de las disciplinas actuales, es posible reconocer la unidad y la complejidad humanas reuniendo y organizando conocimientos dispersos en las ciencias de la naturaleza, en las ciencias humanas, la literatura y la filosofía y mostrar la unión entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano.

Saber núm. 4. Enseñar la identidad terrenal

El destino planetario del género humano será otra realidad ignorada por la educación. El conocimiento de los desarrollos de la era planetaria que van a incrementarse en el siglo XXI, y

⁴¹ Ibidem, pp

el reconocimiento de la identidad terrenal que será cada vez más indispensable para todos, debe convertirse en uno de los mayores objetos de la educación.

Es pertinente enseñar la historia de la era planetaria que comienza con la comunicación de todos los continentes en el siglo XVI y mostrar cómo se volvieron intersolidarias todas las partes del mundo sin por ello ocultar las opresiones que han asolado a la humanidad.

Habrá que señalar la complejidad de la crisis planetaria que enmarca el siglo XX mostrando que todos los humanos, confrontados desde ahora con los mismos problemas de vida y muerte, viven en una misma comunidad de destino.

Saber núm. 5. Enfrentar las incertidumbres

Las ciencias nos han hecho adquirir muchas certezas, pero también nos han revelado, en el siglo XX, innumerables campos de incertidumbre. La educación debería comprender la enseñanza de las incertidumbres que han aparecido en las ciencias físicas (microfísica, termodinámica, cosmología), en las ciencias de la evolución biológica y en las ciencias históricas.

Se tendrían que enseñar principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza.

El abandono de los conceptos deterministas de la historia humana que creían poder predecir el futuro, el examen de los grandes acontecimientos y accidentes de nuestro siglo que fueron todos inesperados, el carácter en adelante desconocido de la aventura humana, deben incitarnos a preparar nuestras mentes para esperar lo inesperado y poder afrontarlo. Es imperativo que todos aquellos que tienen la carga de la educación estén a la vanguardia con la incertidumbre de nuestros tiempos.

Saber núm. 6. Enseñar la comprensión

La comprensión es medio y fin de la comunicación humana. La educación para la comprensión está ausente de nuestras enseñanzas. El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos. Teniendo en cuenta la importancia de la educación para la comprensión en todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión necesita una reforma de las mentalidades.

La comprensión mutua entre humanos, es vital para que las relaciones humanas salgan de su estado de incomprensión. De allí, la necesidad de estudiar la incomprensión desde sus raíces, sus modalidades y sus efectos. Este estudio sería tanto más importante cuanto que se centraría, no sólo en los síntomas, sino en las causas de los racismos, las xenofobias y los desprecios. Constituiría una de las bases más seguras para la educación por la paz.

Saber núm. 7. La ética del género humano

La educación debe conducir a una «antropo-ética», considerando el carácter ternario de la condición humana, que es el de individuo <-> sociedad <-> especie. En este sentido, la ética individuo/especie necesita un control mutuo de la sociedad por el individuo y del individuo por la sociedad, es decir la democracia; la ética individuo <-> especie convoca a la ciudadanía terrestre en el siglo XXI.

La ética no se podría enseñar con lecciones de moral. Debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad, parte de una especie. Llevamos en cada uno de nosotros esta triple realidad.

De allí, se esbozan las dos grandes finalidades ético-políticas del nuevo milenio: establecer una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos por medio de la

democracia y concebir la Humanidad como comunidad planetaria. La educación debe contribuir a una toma de conciencia de la Tierra, y permitir que esta conciencia se traduzca en la voluntad de realizar la ciudadanía terrenal.

El planteamiento de Morin, en su caso, debería haberse traducido a una implementación más precisa, en el ámbito de las políticas educativas internacionales, al menos, las impulsadas desde la UNESCO y se debió haber reflejado también en los planes de estudio, al menos de las instituciones educativas particulares.

6.1.4 Algunas de las propuestas educativas de Howard Gardner

Howard Gardner es conocido particularmente por la divulgación que hace en torno de las teorías de las inteligencias múltiples y bajo ese contexto se analiza su ensayo donde esboza las ideas de las características que debe tener la educación.

El estudio de la inteligencia ha planteado un dilema desde hace algunos años: la determinación de la inteligencia y de lo que se entiende por ella, algunos psicólogos cognitivos y otros especialistas acerca de la inteligencia, se reconocen al menos dos posturas:

Los que asumen que solamente existe una gran inteligencia de carácter general (calificados por Gardner como “puristas”) y quienes tienen entre sus principales representantes a Charles Spearman, Herrnstein y Murray; y el propio Gardner.

Los “pluralistas”, que consideran a la inteligencia como la suma de varios vectores o la existencia de varios factores dissociables. Entre ellos, se menciona a L. L. Thurstone (quien planteó siete vectores de la mente), hasta J. P. Guilford, quien distingue 150 factores que integran al intelecto.⁴²

En una obra previa a la citada, Gardner denominaba “erizos” a quienes suscribían una idea de tipo monista (o la inteligencia “en una sola pieza”) y “zorras”, a quienes consideraban que la inteligencia podía fragmentarse en varios componentes:

“Los erizos no únicamente creen en una sola capacidad, inviolable, que es la propiedad especial de los seres humanos: a menudo, como corolario, imponen las condiciones de que cada individuo nace con determinado grado de inteligencia, y que de hecho a nosotros los individuos se nos pueden ordenar en términos de nuestro intelecto, (...) tan atrincherada está esta manera de pensar que la mayoría caemos con facilidad en la trampa de clasificar a los individuos como más o menos “listo”, “brillante”, “astuto” o “inteligente”.⁴³

Bajo esta premisa, Gardner optó por defender la postura de las “zorras” y de ello en parte deriva en su teoría acerca de las inteligencias múltiples. Sin entrar en mayor detalle respecto de la fundamentación de la teoría de Gardner, solamente haremos mención de los diferentes tipos de inteligencias consideradas por el autor:

Para Gardner la inteligencia no es una cualidad absoluta, que pueda aplicarse de una manera precisa para todas las culturas, de tal forma que la habilidad de los niños occidentales de países desarrollados para determinadas actividades cotidianas, no funcionarían en el contexto de una cultura africana, en mayor contacto con la naturaleza y donde las habilidades espaciales son fundamentales desde los primeros años.

En este contexto Gardner define la inteligencia como la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas.

⁴² Cfr GARDNER, Howard. *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, trad. Genís Sánchez Barberán, Paidós, Barcelona, 2001, P 25

⁴³ GARDNER, Howard. *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Trad. Sergio Fernández Everest, FCE, 1995, p 39

Fernando la Palma resalta la importancia de la definición de Gardner:

Primero, amplía el campo de lo que es la inteligencia y reconoce lo que todos sabíamos intuitivamente, y es que la brillantez académica no lo es todo. A la hora de desenvolvernos en esta vida no basta con tener un gran expediente académico. Hay gente de gran capacidad intelectual pero incapaz de, por ejemplo, elegir bien a sus amigos y, por el contrario, hay gente menos brillante en el colegio que triunfa en el mundo de los negocios o en su vida personal. (...)en cada campo utilizamos un tipo de inteligencia distinto. No mejor ni peor, pero si distinto.⁴⁴

Asimismo, agrega:

Segundo (...), Gardner define la inteligencia como una capacidad. Hasta hace muy poco tiempo la inteligencia se consideraba algo innato e inamovible. Se nacía inteligente o no, y la educación no podía cambiar ese hecho. Tanto es así que en épocas muy cercanas a los deficientes psíquicos no se les educaba (...).⁴⁵

Al definir la inteligencia como una capacidad Gardner la convierte en una destreza que se puede desarrollar. Gardner no niega el componente genético, dado que nacemos con potencialidades que hasta el momento se consideran como derivadas de la genética, pero que se van a desarrollar dependiendo de muchos factores, entre los cuales se pueden considerar como los medioambientales. Los tipos de inteligencia considerados por Gardner son:

Inteligencia lógica-matemática. Es la que utilizamos para resolver problemas de lógica y matemáticas, es la que caracteriza a los científicos y al parecer corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio izquierda y que cultura occidental ha considerado siempre como la única inteligencia.

Inteligencia Lingüística, la que tienen los escritores, los poetas, los buenos redactores. En ella se utiliza ambos hemisferios.

Inteligencia Espacial, consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones, es la inteligencia que tienen los marineros, los ingenieros, los cirujanos, los escultores, los arquitectos, o los decoradores.

Inteligencia Musical es, naturalmente la de los cantantes, compositores, músicos, bailarines.

Inteligencia Corporal - kinestésica, o la capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. Es la inteligencia de los deportistas, los artesanos, los cirujanos y los bailarines.

Inteligencia intrapersonal. es la que nos permite entendernos a nosotros mismos. No está asociada a ninguna actividad concreta.

Inteligencia interpersonal la que nos permite entender a los demás, y la solemos encontrar en los buenos vendedores, políticos, profesores o terapeutas.

La inteligencia intrapersonal y la interpersonal conforman la inteligencia emocional y juntas determinan nuestra capacidad de dirigir nuestra propia vida de manera satisfactoria.⁴⁶

De una manera más detallada Nicholson Nelson elabora el siguiente cuadro de las inteligencias múltiples:

⁴⁴ cf Fernando la Palma "Inteligencias múltiples" en

<http://galeon.hispavista.com/aprenderaaprender/intmultiples/caractmi.htm>

⁴⁵ Idem.

⁴⁶ Idem.

	DESTACA EN	LE GUSTA	APRENDE MEJOR
area lingüístico-verbal	Lectura, escritura, narración de historias, memorización de fechas, piensa en palabras	Leer, escribir, contar cuentos, hablar, memorizar, hacer puzzles	Leyendo, escuchando y viendo palabras, hablando, escribiendo, discutiendo y debatiendo
lógica - matemática	Matemáticas, razonamiento, lógica, resolución de problemas, pautas.	Resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, experimentar	Usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto
espacial	Lectura de mapas, gráficos, dibujando, laberintos, puzzles, imaginando cosas, visualizando	Diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despierto, mirar dibujos	Trabajando con dibujos y colores, visualizando, usando su ojo mental, dibujando
corporal - kinestésica	Atletismo, danza, arte dramático, trabajos manuales, utilización de herramientas	Moverse, tocar y hablar, lenguaje corporal	Tocando, moviéndose, procesando información a través de sensaciones corporales.
musical	Cantar, reconocer sonidos, recordar melodías, ritmos	Cantar, tararear, tocar un instrumento, escuchar música	Ritmo, melodía, cantar, escuchando música y melodías
interpersonal	Entendiendo a la gente, liderando, organizando, comunicando, resolviendo conflictos, vendiendo	Tener amigos, hablar con la gente, juntarse con gente	Compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando
intrapersonal	Entendiéndose a sí mismo, reconociendo sus puntos fuertes y sus debilidades, estableciendo objetivos	Trabajar solo, reflexionar, seguir sus intereses	Trabajando solo, haciendo proyectos a su propio ritmo, teniendo espacio, reflexionando.
naturalista	Entendiendo la naturaleza, haciendo distinciones, identificando la flora y la fauna	Participar en la naturaleza, hacer distinciones.	Trabajar en el medio natural, explorar los seres vivos, aprender acerca de plantas y temas relacionados con la naturaleza

Las teorías de la inteligencia múltiple, no solamente la de Gardner, sino también de otros autores, ha permitido visualizar a la inteligencia como un fenómeno-proceso muy complejo que en la sociedad Occidental ha sido injustamente observado desde una óptica muy reduccionista. Si bien es cierto que en la mayoría de las escuelas el mundo Occidental se ha privilegiado a la inteligencia lógico-matemática, esto no quiere decir que verdaderamente los alumnos formados bajo ese esquema hayan egresado (sobre todo en el nivel superior) con habilidades en dicha área. Síntoma de ello es la proporción tan relativamente reducida que hay de científicos, al menos en nuestro país o de gente dedicada a la investigación o con habilidades en la misma.

A pesar de que el eje central del discurso de Gardner es precisamente el de las inteligencias múltiples, para esta parte de la tesis no se revisará dicha teoría, sino que este análisis se basa fundamentalmente en las reflexiones plasmadas en el ensayo *Las cinco mentes del futuro*.

Brevemente, respecto del dilema planteado por Gardner asume una posición pluralista y ella se ve reflejada en su ensayo. Dice el autor que la educación es un conjunto de prácticas muy conservadoras que se ejercen por un conjunto de instituciones que tienen también un carácter muy conservador; sin embargo esto no tiene por qué ser peyorativo, ya que educar a la mente joven es una tarea tan valiosa que no debe hacerse de manera impulsiva como si todo pudiera valer endecha tarea.

La pregunta que se formula es entonces ¿por qué no seguir haciendo, en materia de educación, lo que siempre se ha hecho?, es decir dejar las cosas tal como están. Gardner responde que sólo encuentra dos razones para adoptar nuevos métodos educativos:

a) "Que las prácticas actuales no funcionen debidamente. Por ejemplo, quizá pensemos que formamos a los jóvenes para que sean personas instruidas, para que aprecien las artes, para que sean tolerantes, para que puedan resolver conflictos. Pero si cada vez vemos más pruebas de que no tenemos éxito en la consecución de estos objetivos, deberemos plantearlos la posibilidad de modificar las prácticas o los propios objetivos.

La segunda razón, es que las condiciones del mundo cambiado de la manera sustancial. Puede que causa de estos cambios ciertas metas, actitudes y prácticas ya no estén indicadas o incluso que sean contraproducentes."⁴⁷

Ambas situaciones es muy probable que sean aplicables en muchos países, de tal forma que se justificaría la búsqueda de maneras alternativas de hacer lo que se ha venido haciendo desde hace muchos años.

Al parecer, la educación formal no ha rendido los frutos que se esperan de ella. No ha rendido los frutos, en nuestro país al menos en dos niveles: en términos muy generales la sociedad no ve satisfechas sus expectativas respecto del producto generado por las escuelas, ya sean públicas o privadas, o si se quiere diferenciar entre ellas, para el grueso de la población no se cumple la finalidad expresada, tanto en el nivel constitucional como en el creado a través del imaginario social, en este sentido, por ejemplo, parece ser evidente que cada vez sectores más amplios de la población se desengañan respecto de que la educación formal y la obtención de un título profesional sea el camino más adecuado para lograr el ascenso social. Por otra parte tal vez exista una minoría de las sociedad considere que al no cumplir con los objetivos propuestos en la educación pública se están dando las condiciones necesarias y suficientes para que puedan mantener sus privilegios socioeconómicos.

También es cierto que las condiciones del mundo han cambiado de manera sustancial, por ejemplo, menciona Gardner el caso de la enseñanza memorísticas, propia de una época en cual todavía no se inventaba la imprenta, y por ello era muy común que en Europa occidental de las clases fueran prácticamente un dictado de los profesores, expertos en la materia, en tanto que los alumnos solamente se dedicaban a escribir dicho dictado. Más de cinco siglos después de que se inventó la imprenta y que los libros son un producto cotidiano e indispensable para la educación formal, es impensable seguir con el cultivo de una "memorización verbal y precisa".⁴⁸

⁴⁷ GARDNER, Howard. *Las cinco mentes del futuro. Un ensayo educativo*, trad. Genís Sánchez Barberán, Paidós, col. Asterisco, núm 11, Barcelona, 2005, pp 10 y 11.

⁴⁸ *Ibidem* p 11.

A lo largo de cinco siglos de seguir acumulando cambios tecnológicos se exigen nuevas formas de procesos educativos Gardner habla al menos de cinco clases de mente que tendrán importancia en el futuro: la mente disciplinada, la mente sintética, la mente creativa, la mente respetuosa y la mente ética.

"la indudable hegemonía de la ciencia y de la tecnología plantea nuevos retos al mundo del educación. Los jóvenes deben aprender a pensar de una manera científica si quieren entender el mundo moderno y participar en él (...) los educadores deben estar al corriente de la ciencia y de la tecnología por varias razones, tras haber resuelto algunos enigmas básicos de física y biología, los científicos y los tecnólogos han centrado su atención en la mente y el cerebro del ser humano (...) los educadores deben estar al tanto de los descubrimientos que surgen de laboratorio psicológico, de las máquinas exploran el cerebro y del proyecto del genoma humano, si quienes se han formado para ser educadores no adquieren esta información, los alumnos y sus padres se dirigirán a quienes puedan leer estos registros y la educación puede acabar convirtiéndose en una rama de la medicina aplicada.⁴⁹

Señala Gardner que inevitablemente la educación es una cuestión de valores y objetivos humanos, no es posible empezar a desarrollar un sistema educativo sino se tienen presentes las actitudes y los conocimientos que se valoran y la clase de personas que se pretende formar cuando el proceso educativo formal llegue a su fin.

Al menos en nuestro país, una de las tendencias más fuertes que hay en la educación particular media superior y superior consiste en plantear claramente los objetivos que se pretender cumplir durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Señala Gardner que aunque cuesta creerlo, muchos educadores y responsables políticos actúan como si los objetivos del educación fueran manifiestos: en consecuencia, cuando se les preguntan respecto son en responder de una manera poco clara, contradictoria o increíblemente prosaica. Desde este punto hay que hacer dos advertencias sobre los límites de la ciencia y la tecnología, la primera advertencia es que la ciencia nunca nos puede decir que hacer en clase, porque eso está determinado por nuestro propio sistema de valores y ni la ciencia ni la tecnología incorporan sistema de valores educativos. La segunda advertencia, es que la ciencia, no es el único régimen educativo, ni siquiera el más importante. Otras áreas de conocimiento, las ciencias sociales, las humanidades, artes civilismo, urbanidad, sanidad, seguridad y educación del propio cuerpo; merecen igual consideración.⁵⁰

Siguiendo con ese mismo argumento, Gardner plantea que "igualmente perniciosa es la creencia de muchos de que estas áreas de conocimiento se deben abordar con los mismos métodos y las mismas limitaciones que se aplican a la ciencia"⁵¹

Una de las funciones más importantes que Gardner le atribuye a la educación es que sigue siendo básicamente una preparación para el mundo del pasado educadores en una preparación para los posibles mundos del futuro. En cierto sentido, ésta realidad refleja el conservadurismo natural de las instituciones educativas, Para Gardner la educación en el futuro debe ser capaz de crear personas a través del desarrollo de cinco mentalidades:

La mente disciplinada. La mente del futuro debe ser disciplinada en dos sentidos. En primer lugar. Debe dominar las principales formas distintivas de pensar que ha logrado el ser humano: la ciencia, las matemáticas y la tecnología, como sea dicho antes, pero

⁴⁹ *Ibidem* pp 12 y 13.

⁵⁰ *Ibidem* p 15.

⁵¹ *Idem*.

también el pensamiento histórico, artístico y filosófico. En segundo lugar, debe dominar diversas maneras de ampliar la propia formación durante toda la vida, de una manera regular y sistemática.⁵²

Aunque por “disciplinada” se pueden entender varios sentidos, cabe indicar por lo pronto que uno de los defectos encontrados en la educación actual es que los alumnos no se forman para la disciplina, obviamente sin entender por ello que sea con orden, con respeto a la autoridad, sino con una disposición especial para el aprendizaje.

La mente sintética. Aunque la educación debe partir de las actitudes básicas y las disciplinas tradicionales, no puede acabar ahí. Cuando nos encontramos ante una cantidad excesiva de información deberemos ser capaces de resumir la comprensión, sintetizarla de una forma productiva y hacer que nos sea útil. Este objetivo supone un pensamiento de carácter interdisciplinario, una forma de pensamiento poco comprendida pero cada vez más importante.⁵³

Aún en una carrera donde aparentemente gran parte del trabajo de investigación está hecho, al menos en algunas de las áreas del derecho con mayor tradición, como por ejemplo el civil; todavía se puede encontrar la necesidad de encontrar nuevas soluciones para viejos problemas que en el ámbito del derecho no han sido resueltos. Nuevas soluciones para los nuevos problemas a los cuales está empujando el desarrollo de la vida contemporánea y finalmente, la búsqueda de nuevos problemas, es decir, la problematización desde el derecho de hechos o fenómenos sociales que por lo pronto se encuentran al margen del propio derecho.

La mente creativa. En el futuro, prácticamente todo lo que esté regido por reglas se hará con mayor rapidez y precisión mediante el uso de ordenadores. Se tendrá en gran estima a las personas que puedan ir más allá de la síntesis disciplinaria e interdisciplinaria para descubrir nuevos fenómenos, nuevos problemas y nuevas preguntas y puedan contribuir a su resolución... por lo menos hasta que se presente el siguiente enigma.⁵⁴

La mente o la mentalidad creativa es sobretodo apreciada en las sociedades abiertas y democráticas, las cuales ofrecen un espacio de desarrollo para las personas que debido a su mentalidad pueden cuestionar incluso, los cimientos de la sociedad. Una sociedad abierta y tolerante puede asimilar las críticas y los cuestionamientos más feroces.

La mente respetuosa. Siempre ha sido deseable educar a las personas para que por lo menos sean tolerantes con quienes tienen un aspecto diferente, actuando la manera distinta y, quizá, son distintos a ellas. Puede que antes fuera posible encerrarse en uno mismo o dentro de las propias fronteras. Pero ya no es así. Si no podemos aprender a convivir con los demás, el planeta pronto quedará despoblado. Y a menos que nos respetemos mutuamente y valoremos nuestras diferencias, lo máximo que podemos esperar es una paz precaria.⁵⁵

De nada vale que las instituciones educativas se preocupen por transmitir un conjunto de datos, información y pautas de comportamiento que se consideran socialmente valiosas, si el alumno no logra formarse también en el respeto, no solamente a las instituciones, sino también al pensamiento de los demás, aunque sean diferentes (tanto los pensamientos como las personas que los portan) e incluso, el respeto por la integridad corporal de los demás.

⁵² Ibidem p 19.

⁵³ Idem.

⁵⁴ Ibidem p. 20.

⁵⁵ Idem.

La mente ética. Más allá de un mundo que no se destruye existe el mundo en el que realmente nos gustaría vivir. Este mundo está habitado por personas honradas, consideradas y constructivas, dispuestos a sacrificar sus propios intereses en favor de las necesidades y los deseos de la comunidad. El respeto será entre las personas; la ética se ocupa de la forma de la sociedad. Debemos educar y, en el fondo, inspirar, a los jóvenes para que dejen vivir en un mundo marcado por la integridad y guiado por el desinterés, y para que estén dispuestos a asumir la responsabilidad de lograr este objetivo."⁵⁶

Estas cinco mentalidades, señala Gardner son muy difíciles de desarrollar en la educación, sobre todo porque en ella se ha dado énfasis hasta nuestra época, ya sea a lo memorístico o al desarrollo de las habilidades matemáticas y tecnológicas solamene, dejando de lado el desarrollo del resto de las habilidades.

Pasos por el cultivo de las cinco mentes

Gardner propone una forma o un orden en el cual se deben presentar las cinco mentalidades descritas a lo largo de su ensayo, con aclaración de que todas están presentes pero que pasan a primer plano en distintos períodos del desarrollo humano. Una propuesta de un posible orden de presentación es el siguiente:

1. Respeto. Es necesario crear desde el primer momento una atmósfera de respeto hacia los demás. De lo contrario, el logro de otros objetivos educativos será mucho más difícil.

2. Aptitudes básicas. El primer objetivo cognitivo de escuela es el dominio de la lectura, la escritura y la aritmética.

3. Disciplina. Al final de la primer enseñanza, cuando ya se han adquirido las aptitudes básicas, llega el momento de adquirir las principales formas académicas de pensar, entre ellas, la científica, la matemática la histórica y la artística.

4. Síntesis. Una vez equipado con las formas de pensar de las principales disciplinas, el alumno estará preparado para realizar síntesis de una manera razonable y, cuando sea oportuno, abordar el pensamiento interdisciplinario.

5, ética. Cuando la persona se prepara para abandonar la educación formal e incorporarse mundo del trabajo, su responsabilidad ante su profesión y ante la sociedad en general se hace cada vez más importante.

En la lista anteriormente citada, Gardner omite a la creatividad y explica que lo hace, porque su importancia depende de la propia importancia que le dé la sociedad en general; en términos generales, en sociedades que son muy tradicionalistas, sería importante que el cultivo de la creatividad se empujara desde los centros educación formal⁵⁷.

6.2 Algunos rasgos de la educación en el mundo: la bajo la lógica del mercado.

A partir de fines de los años ochenta, la educación ha sufrido una serie de cambios en el mundo Occidental y por extensión, en el todo el mundo. Esta modificación no está relacionada con un cambio de métodos y técnicas de aprendizaje o no solamente está ligado a ello, sino que en el trasfondo hay un cambio en la logicidad que orienta a la educación como una macro tendencia, es decir, más allá de las fronteras y de las circunstancias de los países.

Hay autores como Howard Gardner que hablan al menos de dos grandes tendencias en la educación superior:

⁵⁶ Idem.

⁵⁷ Ibidem p. 110.

La educación universitaria vista como un negocio preferentemente
 La educación universitaria considerada como una formación integral.
 Al primero le denomina “modelo de la Universidad de Phoenix”:

“Durante los últimos veinte años, en Estados Unidos han aparecido unas instituciones educativas que ofrecen sus servicios a los adultos jóvenes que desean adquirir unas capacidades concretas con el fin de progresar en el mundo laboral. Aunque se llaman a sí mismas universidades, estas instituciones son totalmente contrarias en muchos aspectos a la visión tradicional de lo que es o debería ser una universidad.”⁵⁸

De acuerdo con la información proporcionada por el propio Gardner, la universidad de Phoenix funciona con base en franquicias y hacia finales del siglo pasado contaba con 47 sedes en Estados Unidos y contaba con alrededor de 40 mil estudiantes, lo cual, la convertía en la universidad privada más grande de ese país. A diferencia de la mayoría de las universidades de EUA y del mundo, la Universidad de Phoenix en sus diversas sedes no contaba con bibliotecas ni con campus en el sentido tradicionales, ni tampoco con un cuerpo docente estable, sino con un conjunto de especialistas que atienden en muchas ocasiones, detrás de una computadora a los alumnos:

“En esta universidad no hay vida intelectual en el sentido usual de la expresión: sólo tienen valor las ideas con una aplicación comercial inmediata. El objetivo de esta universidad es ofrecer a los estudiantes la oportunidad de desarrollar las aptitudes deseadas con la mayor eficacia posible (...) el sello distintivo de la universidad es la conveniencia del servicio. Según William Gibbs, presidente de la compañía: <lo que realmente quieren las personas que siguen nuestros estudios no es la educación en sí. Lo que quieren es lo que les ofrece esta educación –mejores puestos de trabajo, poder ascender en su carrera, la capacidad de hablar en reuniones, cosas como éstas-. Quieren que la educación haga algo por ellos>.”⁵⁹

Bajo esta premisa, la universidad pierde prácticamente todos los principios que inspiraron su origen; sin embargo, la lógica seguida en la universidad de Phoenix y en toda sus franquicias, es la de un servicio rápido y eficiente. Mismo que Gardner compara con el de la comida rápida, los alumnos-clientes quedan tan satisfechos al egresar de esa universidad, como lo harían una vez que han terminado de comer en un local de comida rápida.

A pesar de que Gardner insinúa la metáfora, no abunda en ella, pero podríamos establecer el símil:

Los establecimientos de comida rápida ofrecen un servicio rápido y relativamente higiénico.

Las escuelas que funcionan bajo el modelo Phoenix, ofrecen también un servicio rápido, es decir, la permanencia en las instalaciones no es igual que en las escuelas o universidades tradicionales, permanecen menos horas al día en las instalaciones escolares (o de plano las clases son a distancia o en sistema abierto), y en términos generales, las carreras suelen ser de una duración más corta.

En un establecimiento de comida rápida el clima por lo general el clima (ambiente) no invita a permanecer en las instalaciones, muchos de ellos tienen incluso colores sociófugos.

⁵⁸ GARDNER, Howard. *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Lo que todos los estudiantes deberían comprender, trad, Genís Sánchez Barberán, Paidós, Col. Transiciones, Barcelona, 2000, p 133.

⁵⁹ *Ibidem* p 134.

En una universidad modelo Phoenix, al no existir las condiciones e instalaciones, como en otras, que invitan a los alumnos a hacer uso de ellas, se convierten en lugares de “paso”, de tránsito para llevar a cabo trámites, ya que el alumno puede hacer la mayor parte de las actividades desde la comodidad de su hogar.

Aunque la comida rápida provoca una sensación de hartazgo inmediato, a la larga puede provocar desórdenes nutricionales graves⁶⁰.

En la misma línea, la enseñanza recibida en una institución del modelo Phoenix puede parecer al alumno/cliente excelente, dado que es práctica y muy probablemente le sirva, como conocimiento técnico, para fines inmediatos, como la obtención de un ascenso, pero no constituye una educación integral, ni una educación para el futuro. Generalmente, para poder cumplir otra meta a corto plazo, muy probablemente tendrá que tomar un nuevo curso.

El conocimiento obtenido en una institución modelo Phoenix, siguiendo el mismo símil, no “nutre”, sino solamente provoca una sensación temporal de plenitud.

Gardner cierra su reflexión sobre el modelo Phoenix señalando:

La misión de la universidad de Phoenix es totalmente utilitaria; por lo menos hasta ahora, no existe ni el más mínimo interés intelectual por la verdad, la belleza o la bondad ni, de hecho, por la falsedad, la fealdad o la inmoralidad. Tampoco existe ningún interés por la relación que pueda existir entre estas virtudes ni por su potencial contribución a la mejora de la comunidad.⁶¹

Dado que la universidad de Phoenix ya no trata de materializar los valores que inspiraron desde siempre a la filosofía occidental, la búsqueda de la verdad, la belleza y el bien. En cierto modo deja de ser universidad y universalidad de pensamiento, se centra exclusivamente en un conocimiento técnico, utilitario e inmediato.

Es técnico porque se queda exactamente en ese nivel del pensamiento. Considerada la calificación de los conocimientos en una jerarquía que va del conocimiento con el menor grado de certidumbre (conocimiento vulgar) hasta los conocimientos con mayor grado de certidumbre (la ciencia, en su aspecto de que compraba empíricamente la validez de sus postulados y teorías; y la filosofía, en tanto conocimiento crítico e integrador de visiones holísticas), con una serie de niveles intermedios que de abajo hacia arriba son: empírico, técnico, pseudocientífico y protocientífico. Dada esta clasificación, el conocimiento técnico está apenas por encima del conocimiento empírico, pero muy por debajo incluso del conocimiento protocientífico y científico.

El conocimiento técnico sirve para solucionar problemas, generalmente problemas cotidianos susceptibles de ser mecanizados, pero no pretende encontrar nuevas soluciones a los problemas planteados y muchos menos, plantear nuevos problemas o diseñar nuevas estrategias para abordar problemas existentes. Tampoco se propone integrar los conocimientos especializados dispersos bajo una nueva dirección de pensamiento (como la filosofía).

El conocimiento técnico es utilitario porque tiene como valor supremo la utilidad, aquello que reporta un beneficio inmediato al resolver un problema actual. Lleno un poco

⁶⁰ Cf al respecto el documental elaborado por ... “Enszyme” traducido en español “Superengórdame”, en el cual el director de la película, un hombre menor de 30 años con niveles de colesterol, triglicéridos y azúcar “normales” se somete durante un par de meses a una dieta exclusiva de comida rápida, concretamente de “McDonald’s” y al final de su “experimento” tiene la salud muy deteriorada: niveles altos de colesterol, triglicéridos muy altos y niveles de azúcar cercanos a la diabetes, además de cierto sobrepeso, somnolencia y fatiga crónica.

⁶¹ *Ibidem* p. 135.

más allá, la utilidad se llega a confundir con la posibilidad de obtener un beneficio económico en el corto plazo. De tal manera que un conocimiento es concebido como “útil”-si en el corto tiempo permite a su poseedor obtener utilidades o de plano volverse “rico”.

Finalmente se dice que tiene un valor inmediato, porque, a diferencia de los conocimientos filosóficos o científicos que se obtienen con el transcurso del tiempo, tras un diseño cuidadoso y ejercicio constante, los conocimientos obtenidos a través del modelo de Phoenix se pretenden obtener de una manera sencilla.

La inmediatez no se concibe como valor específico de la técnica, puesto que el conocimiento técnico en muchas ocasiones es el resultado del esfuerzo y de la dedicación, aunque sea para resolver problemas inmediatos.

Dadas estas condiciones ¿cómo se puede concebir un modelo de universidad contrario al de la universidad de Phoenix? Gardner tampoco hace la aclaración, se centra en el texto en su propuesta inmediata, la cual radica en la “enseñanza para la comprensión”, propuesta analizada brevemente en el inciso anterior. Sin embargo, podemos tratar de inferir algunas de esas características leyendo contrario sensu las características planteadas para el modelo universitario multicitado:

Modelo de universidad de Phoenix	Modelo de universidad tradicional
El utilitarista en primer lugar, no fomenta la materialización de los valores supremos como la verdad, belleza y bien; sino solamente la obtención de beneficios <la mayoría de las veces> económicos.	No es utilitarista o el utilitarismo se encuentra ubicado en un segundo o tercer plano, donde los valores más importantes que persigue materializar como productos culturales y fomentar entre los alumnos es: La verdad, la belleza y el bien.
Carece de una planta de profesores fija, tiene en su mayor parte asesores	Tiene una planta de profesores “fija”, integrada por docentes que tienen distintas categorías, desde profesores de asignatura, medio tiempo y tiempo completo. En las instituciones más complejas además hay investigadores.
Hay una distancia entre docente y alumno. El docente atiende a través de una computadora.	Hay una cercanía entre docente y alumno, el docente imparte clases directamente a los alumnos y estos interactúan entre sí, con los docentes y con las autoridades educativas.
La permanencia del alumno en la institución es corta, así como la duración de la carrera.	La permanencia del alumno en la institución es relativamente larga, gracias a ello el alumno no solamente aprende una profesión, sino además se socializa dentro de una profesión.
Las instalaciones escolares son relativamente elementales, hay más oficinas administrativas que aulas o instalaciones especializadas como bibliotecas y gimnasios .	Las instalaciones escolares son numerosas, complejas y caras de sostener, sin embargo, brindan un servicio que invita a permanecer en la institución, hay bibliotecas, gimnasios, cafeterías, etc.
No hay actividades universitarias extracurriculares, todo se agota en la capacitación inmediata.	Hay actividades universitarias extracurriculares, las actividades no solamente se reducen a las aulas de clase, sino que hay talleres extras que permiten una

	formación integral, incluyendo actividades deportivas que se pueden practicar dentro de la propia institución.
--	--

Si bien es cierto que los modelos plantados por Gardner sirven para los fines de su discurso, para distinguir entre aquellas universidades que por sus instalaciones y perfil académico pretenden dar una educación y una formación integral, de aquellas instituciones, que formalmente tienen el membrete de universidad, pero que por la inmediatez de sus fines y la precariedad de sus instalaciones que son sociófugas, no cumplen con los objetivos que los cuales inicialmente surgió la universidad. La realidad suele ser más compleja, se pueden considerar criterios adicionales, por ejemplo:

Primer criterio: binomio educación como negocio-educación como servicio

Clasificación simple

a) La educación superior como negocio

b) La educación superior como servicio

Aunque esta clasificación puede llevar a consideraciones reduccionistas, de tal forma que se puede matizar de la siguiente forma:

a) Instituciones que imparten educación superior considerándola preferentemente como un servicio.

b) Instituciones que imparten educación superior considerándola preferentemente como servicio, pero también como negocio.

c) Instituciones que imparten educación superior considerándola preferentemente como un negocio.

Esto permite establecer el matiz de universidades que sin llegar a los extremos del modelo de Phoenix, ofrecen un servicio caro para los alumnos, pero que dentro de ello, procuran mantener instalaciones adecuadas o de alto perfil para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Segundo criterio: binomio educación privada-educación pública (impartida por Universidades que reciben financiamiento público en su mayor proporción).

a) Educación superior en manos de particulares

b) Educación superior financiada por el Estado, aunque las universidades públicas mantengan un status de autonomía.

Aunque no mencionamos expresamente otra categoría, podría darse el caso de escuelas privadas que por pertenecer a una asociación civil o a una orden religiosa, tengan como fin preponderante el brindar un servicio, más que observarlo como negocio; sin embargo, por lo pronto no se considera esta categoría aparte.

Con los dos criterios anteriores se puede estructurar una clasificación que dé cuenta, de manera más precisa, de la realidad educativa mundial:

Escuela pública que considera a la educación preferentemente como un servicio que se presta a la comunidad.

Escuela pública que considera a la educación preferentemente como un servicio que se presta a la comunidad, pero que también la ubica como negocio (opción poco probable en nuestro medio) o como un coto de poder (opción más viable).

Escuela pública que considera a la educación preferentemente como un negocio o como un coto de poder personal o de una camarilla.

Escuela privada que considera a la educación preferentemente como un servicio que se presta a la comunidad.

Escuela privada que considera a la educación preferentemente como un servicio que se presta a la comunidad, pero que también la ubica como negocio.

Escuela privada que considera a la educación preferentemente como un negocio.

El hecho de incluir al “coto” de poder como una alternativa en las escuelas públicas, se considera en virtud de que al menos, en nuestro sistema educativo, las escuelas públicas, incluidas las universidades, no son percibidas como negocios, sino como servicios que se prestan a la población en general, por lo que sería difícil que una institución de educación superior fuera vista como “negocio” aunque cobrara colegiaturas.

Sin embargo, lo que sí es factible es que una universidad pública se convierta en un coto de poder, es decir, que sus actividades se encuentren encaminados de manera preferente al logro de objetivos de un grupo que se encuentre en la administración y que vea en la universidad no una institución a la cual sirve, sino un instrumento para afianzar su influencia en la sociedad o simplemente como una forma de vida. Ante esta hipótesis, que pudiera darse en algunas instituciones y en algunas instituciones, es posible sustituir a la categoría “negocio” que se plantea como preferencial para las instituciones privadas.

Esta clasificación se puede enriquecer aún más si se consideran adicionalmente un par de elementos de los que menciona Gardner, por ejemplo consideremos dos solamente: la organización de los claustros docentes, que puede ser a partir de una contratación simple, por horas frente a grupo, sin la posibilidad de que se lleven a cabo actividades como elaboración de material didáctico o investigación, ya sea educativa o especializada en la profesión. Y la contratación y organización del personal docente sobre la base de criterios de jerarquías y ascensos o promociones ganadas por méritos académicos u obtención de grados o ambos. De tal forma que un profesor que ingresa por horas, paulatinamente puede ir ascendiendo hasta convertirse en profesor de tiempo completo (solamente para simplificar el enunciado se describirá esta situación como “profesionalización del personal docente”, aunque es de aclarar que la idea encerrada en la frase anterior es mucho más compleja).

El segundo criterio puede considerar la calidad de las instalaciones, las cuales pueden ser relativamente sencillas, que solamente cumplan con los cometidos elementales de la impartición de clases o asesorías, o que impliquen una alta calidad de instalaciones, que además de considerar salones, contenga bibliotecas, auditorios, salas de trabajo, cafeterías y gimnasios. De tal forma que las propias instalaciones inviten a una mayor permanencia de los alumnos y permitan además complementar la formación.

(1) Escuela pública que considera a la educación preferentemente como un servicio que se presta a la comunidad, tiene instalaciones adecuadas y además, tiene un programa de profesionalización de los docentes.

(2) Escuela pública que considera a la educación preferentemente como un servicio que se presta a la comunidad, tiene instalaciones adecuadas pero no tiene un programa de profesionalización de los docentes.

(3) Escuela pública que considera a la educación preferentemente como un servicio que se presta a la comunidad, no tiene instalaciones adecuadas y tampoco tiene un programa de profesionalización de los docentes.

(4) Escuela pública que considera a la educación preferentemente como un servicio que se presta a la comunidad, pero que también la ubica como negocio (opción poco probable en

nuestro medio) o como un coto de poder (opción más viable); tiene instalaciones adecuadas y además, tiene un programa de profesionalización de los docentes

(5) Escuela pública que considera a la educación preferentemente como un servicio que se presta a la comunidad, pero que también la ubica como negocio (opción poco probable en nuestro medio) o como un coto de poder (opción más viable); tiene instalaciones adecuadas, pero no tiene un programa de profesionalización de los docentes

(6) Escuela pública que considera a la educación preferentemente como un servicio que se presta a la comunidad, pero que también la ubica como negocio (opción poco probable en nuestro medio) o como un coto de poder (opción más viable); no tiene instalaciones adecuadas y tampoco tiene un programa de profesionalización de los docentes

(7) Escuela pública que considera a la educación preferentemente como un negocio o como un coto de poder personal o de una camarilla. Tiene instalaciones adecuadas y además, tiene un programa de profesionalización de los docentes.

(8) Escuela pública que considera a la educación preferentemente como un negocio o como un coto de poder personal o de una camarilla. Tiene instalaciones adecuadas, pero no tiene un programa de profesionalización de los docentes.

(9) Escuela pública que considera a la educación preferentemente como un negocio o como un coto de poder personal o de una camarilla. No tiene instalaciones adecuadas y no tiene un programa de profesionalización de los docentes.

(10) Escuela privada que considera a la educación preferentemente como un servicio que se presta a la comunidad. Tiene instalaciones adecuadas y además, tiene un programa de profesionalización de los docentes.

(11) Escuela privada que considera a la educación preferentemente como un servicio que se presta a la comunidad. Tiene instalaciones adecuadas, pero no tiene un programa de profesionalización de los docentes.

(12) Escuela privada que considera a la educación preferentemente como un servicio que se presta a la comunidad. No tiene instalaciones adecuadas y además, tampoco tiene un programa de profesionalización de los docentes.

(13) Escuela privada que considera a la educación preferentemente como un servicio que se presta a la comunidad, pero que también la ubica como negocio. Tiene instalaciones adecuadas y además, tiene un programa de profesionalización de los docentes.

(14) Escuela privada que considera a la educación preferentemente como un servicio que se presta a la comunidad, pero que también la ubica como negocio. Tiene instalaciones adecuadas pero no tiene un programa de profesionalización de los docentes.

(15) Escuela privada que considera a la educación preferentemente como un servicio que se presta a la comunidad, pero que también la ubica como negocio. No tiene instalaciones adecuadas y no tiene un programa de profesionalización de los docentes.

(16) Escuela privada que considera a la educación preferentemente como un negocio. Tiene instalaciones adecuadas y además, tiene un programa de profesionalización de los docentes

(17) Escuela privada que considera a la educación preferentemente como un negocio. Tiene instalaciones adecuadas pero no tiene un programa de profesionalización de los docentes

(18) Escuela privada que considera a la educación preferentemente como un negocio. No tiene instalaciones adecuadas y no tiene un programa de profesionalización de los docentes

Esta clasificación compleja de las tendencias que pueden tener las instituciones de educación superior es una clasificación móvil, es decir, una institución a lo largo de su existencia puede ir gravitando dentro de las categorías, específicamente dentro de un área específica, por ejemplo las universidades públicas podrán transitar entre una de las categorías enumeradas del 1 al 9; mientras que las universidades privadas, lo podrán hacer del 10 al 18.

6.2.1 Algunos rasgos de la enseñanza del derecho en el México contemporáneo

Hay una percepción relativamente recurrente de que la educación, en términos mundiales se encuentra en crisis; sin embargo, ante esta frase reiterada, hay que determinar algunos elementos previamente a cualquier análisis:

- a) Se hace referencia por lo general a la educación formal, es decir, aquella que se imparte en la Escuela;
- b) Cuando se habla de la educación informal, sobre todo de la que se da en la familia, se hace referencia sobre todo a la crisis de valores y el impacto que significa en la vida social.
- c) Hay que determinar a sí mismo, qué se está entendiendo por “crisis”.

Habrà en su caso, que distinguir entre las escuelas del primer mundo o mundo desarrollado y las escuelas del mundo subdesarrollado, dado que las circunstancias y los objetivos que persigue en cada caso es diferente. Por ejemplo la educación formal en los países subdesarrollados constituye un especial problema porque se ha considerado a la formación a través de la escuela como uno de los mecanismos más importantes de ascenso o movilidad social.

Bajo estas consideraciones se puede señalar que los problemas que se detectan en la escuela son muy diversos y dependen mucho del tipo de sociedad que se estudia: si es desarrollada o subdesarrollada y de las circunstancias de cada país. En algunos países los rasgos que se enuncian se encuentran más pronunciados que en otros, ello depende tanto de elementos de carácter estructural, como de circunstancias coyunturales.

En términos muy generales podemos mencionar los siguientes rasgos de la educación:

- Falta de relación entre la enseñanza escolar y la realidad.
- Falta de relación entre la enseñanza escolar y las necesidades de la sociedad.
- Falta de relación entre la escuela y el aparato productivo.
- Conflicto de valores transmitidos por la escuela y los propios de la sociedad como entidad global
- Conflicto de valores transmitidos por la escuela y los transmitidos por los medios de comunicación masiva.
- El conflicto entre los relatos y discursos generados en el imaginario social y el discurso educativo.
- El surgimiento de una “cultura en contra de la escuela”.
- Violencia real dentro de la escuela.
- Violencia simbólica dentro de la escuela.
- Obsolescencia de técnicas pedagógicas.
- Imposibilidad de la escuela de competir por la atención de los niños y jóvenes contra la televisión y otros medios.
- Tendencia a la privatización de la educación.
- Tendencia a la mercantilización de la educación
- Tendencia a la provisionalidad y temporalidad del conocimiento

- Tendencia al pragmatismo
- Cuestionamiento del papel del docente y del alumno.
- La desvaloración de la figura del docente.

a) La falta de correlación entre los contenidos temáticos que se transmiten en la escuela y la “realidad” social que pretende explicar o dar a conocer.

Hay un aparente desfase entre lo que tradicionalmente se ha enseñado en la escuela y lo que en la actualidad se considera como un conocimiento “socialmente útil”, o lo que socialmente se “necesita”. Este concepto de “necesidad” (lo que se requiere) es relativamente vago, depende de varias circunstancias, pero en términos generales puede referirse al menos a las siguientes circunstancias: la caducidad del conocimiento en razón de cambios que se hayan operado en el conocimiento de los objetos de estudio; la caducidad del conocimiento enseñado en la escuela por modificación del objeto de estudio. Modificación de la percepción social que se tiene acerca de un fenómeno o de un hecho social y que no corresponde con los contenidos curriculares de la escuela. La aparición de hechos sociales relativamente novedosos o de descubrimientos de la naturaleza que no se estén considerando como parte de la formación escolar.

En el primer caso, la caducidad de lo que se enseña en la escuela se debe a que el conocimiento que se tiene acerca de un hecho ha cambiado, por ejemplo, debido a que se haya perfeccionado debido al uso de técnicas diferentes. De tal manera que el conocimiento acerca de los planetas que integran el sistema solar ha cambiado de unos años a la fecha, debido a que con un nuevo criterio los astrónomos han dejado de considerar a Plutón como planeta.

En el derecho, la creación constante de normas jurídicas, especialmente de leyes nuevas obligan a los docentes y a las autoridades educativas a estar renovando constantemente el contenido de los planes y programas de estudio. De tal forma que el conocimiento que se enseña en las escuelas de derecho debe estar actualizado por los cambios constantes que sufre uno de sus objetos de estudio más importantes.

En el segundo caso es el objeto de estudio el que va modificándose a lo largo del tiempo y la escuela, a través de sus planes y programas de estudio sigue enseñando contenidos que no corresponden con la modificación operada en el tiempo. Dos ejemplos, uno ajeno por completo al derecho y otro relacionado con el mismo se pueden mencionar:

Anteriormente, todavía hasta hace cuarenta o cincuenta años, se destinaba una parte importante del tiempo en la escuela primaria local a la enseñanza de la orografía del Valle de México. Hace más de 30 años se dejó de hacerlo porque la mayoría de los ríos del Distrito Federal han sido secados o entubados, por lo que han perdido su fuerza como referentes geográficos.

En estudio del derecho, algunos de los temas que fueron fundamentales para la formación de los juristas hace algunos años, puede ser que en la actualidad hayan dejado de tener sentido o de ser relevantes, por ejemplo, la tesis relativamente vieja (y hora desfasada) de la soberanía nacional entendida como un hecho absoluto, y no como una soberanía muy acotada en razón del derecho internacional y de la influencia que ejercen los demás países, los factores económicos, la inmigración, etc.

Puede ocurrir también una modificación de la percepción social que se tiene acerca de un fenómeno o de un hecho social y que no corresponde con los contenidos curriculares de la escuela. Por ejemplo, específicamente en el ámbito del derecho, anteriormente como parte del curso de derecho de familia se enseñaba que los padres tenían la prerrogativa de castigar a los hijos con el objeto de educarlos. En la actualidad se da en algunos programas mayor énfasis al

estudio de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. Hubo a lo largo de tiempo un cambio en la percepción social de un hecho.

La aparición de hechos sociales relativamente novedosos o de descubrimientos de la naturaleza que no se estén considerando como parte de la formación escolar. Este hecho se puede observar con mucha frecuencia en la enseñanza de las ciencias naturales. Por ejemplo el descubrimiento de nuevas especies va impactando la enseñanza de materias como la biología y la botánica. En el caso de las ciencias sociales, la aparición de nuevos fenómenos o de matices en los ya existentes, como las transformaciones en las subculturas, la asimilación de algunas subculturas a la cultura dominante, son hechos que se incorporan en los programas de estudio de las licenciaturas que tienen a la sociedad como su objeto fundamental de estudio; sobre el derecho, hay temas de actualidad que en muchos de los centros de enseñanza del derecho se están incorporando en los programas, por ejemplo la forma en que la legislación, ya sea la nacional o la extranjera está regulando la inseminación artificial, la fecundación in vitro, la subrogación de útero, entre otros. De igual forma, las discusiones de los doctrinarios sobre temas como el impacto del pensamiento posmoderno en la propia doctrina jurídica.

Se puede referir a la “caducidad” del conocimiento: lo que en una época era absolutamente indispensable de saber, por ejemplo, el uso de la regla de cálculo, ha sido desplazado por otros aprendizajes como el uso de las bases de datos en la computadora. Esto obedece a un criterio de racionalidad temporal, el tiempo que se destina para la enseñanza de la regla de cálculo, bien se puede utilizar para la enseñanza del uso de las bases de cálculo.

El proceso de caducidad del conocimiento no es tan claro como en los ejemplos antes enunciados, hay conocimientos que se encuentran en los linderos entre la caducidad y la vigencia, y que en ocasiones, sin estar expresamente caducados son eliminados de los programas de estudio o son sustituidos por perspectivas novedosas (o de moda) respecto de un problema o tema añejo (como la sustitución del aprendizaje y uso de la letra manuscrita por la denominada “script” durante la década de los setenta en nuestro país y luego, el retorno a la enseñanza nuevamente de la letra manuscrita en los ochenta).

Considerando sin embargo que si existen conocimientos que desde la perspectiva de la filosofía positivista se pueden considerar como obsoletos, hay ocasiones que desde la institución educativa se defienden como aprendizajes “socialmente valiosos”, pero que tal vez son solamente valiosos desde el ángulo de un determinado grupo social. El caso de lo religioso que en nuestro país se pretendió dejarlo en el estricto ámbito de la esfera de los particulares, algunos grupos religiosos lo han mantenido dentro los programas de estudio y periódicamente hacen presión para que se implemente de manera general en todo el sistema educativo.

En un sentido particular, puede darse el caso de un profesor formado bajo esquemas que en un momento se consideran “rebasados” y que insista en mantenerlos como parte de los conocimientos que transmite a sus alumnos.

La falta de seguimiento a los contenidos transmitidos, no solo por los profesores en lo particular, sino por las instituciones educativas (independientemente de que sean particulares o públicas) y la falta de mecanismos adecuados para llevar a cabo la evaluación de contenidos es uno de los motivos por los cuales se da esa falta de concordancia entre lo que enseña la escuela y la realidad.

b) La falta de correspondencia entre lo que se enseña en la escuela y las necesidades de la sociedad. La educación formal como uno de los mecanismos de socialización más importantes tiene como uno de los propósitos más importantes preparar el ingreso de los niños/jóvenes al mundo de los adultos, en tal sentido es lógico pensar que la escuela debe

responder a las necesidades de esa vida adulta, y que una parte muy importante de los conocimientos que se transmiten deben tratar de satisfacer las necesidades de la sociedad; asimismo y las habilidades que se vayan a requerir en la vida cotidiana.

Puede ser que efectivamente los conocimientos que se transmiten en la escuela no corresponden con las necesidades sociales, para ello es necesaria una vinculación muy estrecha entre la escuela, (sus contenidos curriculares) y la sociedad.

Si bien es cierto que como parte de los orígenes de la universidad se puede remitir a los monasterios de la Edad Media, dentro de cuyos muros se preservó un conocimiento que se consideró como valioso e imprescindible. Las universidades ya no pueden tomar esa misma actitud, es necesario que tengan un impacto favorable sobre los problemas y las necesidades de la sociedad dentro de la cual se insertan; sin embargo, esto tampoco quiere decir que se deseché de manera indiscriminada un conjunto de conocimientos, simplemente porque no responden a los requerimientos inmediatos de la sociedad. Es un equilibrio bastante precario entre una formación de carácter humanista y de conocimientos que ayudan a satisfacer las necesidades de la sociedad.

c) Falta de relación entre la escuela y el aparato productivo. Una manifestación de los rasgos anteriormente mencionados, lo constituye la exigencia que se hace desde los sectores productivos respecto de que los contenidos curriculares deben orientarse al ámbito del mercado laboral y por lo tanto los egresados de las universidades, de las escuelas de educación superior deben “tener el perfil” requerido por las empresas o la industria.

Si desde el ángulo de las empresas se requieren más técnicos calificados que humanistas es muy probable que ejerzan presión en tal sentido, sobre todo cuando parte de la educación superior se encuentra en manos del Estado y este se preocupa más por ofertar un amplio abanico de posibilidades que por satisfacer los requerimientos de las empresas privadas.

Como tendencia de la educación superior en los países subdesarrollados como México, en el cual el Estado oferta la mayor parte de la educación superior y dedica a ello una enorme suma de recursos que se obtiene de los impuestos, implica la existencia de una fuerte presión por parte de algunas empresas que desearían que los recursos del estado se dirigieran hacia el apoyo de las empresas o que los recursos de la educación estuvieran más orientados a la satisfacción de las necesidades del capital.

d) Conflicto de valores transmitidos por la escuela y los propios de la sociedad como entidad global. Cada sociedad tiene un conjunto de valores que se transmiten a través de diversos mecanismos, algunos de los más estudiados son la educación formal, la iglesia (como entidad que genera un tipo de discursos que integran al mismo tiempo un sistema de valores), la familia y los medios de comunicación. Respecto del planteamiento en este inciso se hace referencia a la posibilidad de que la suma o el promedio de los valores que son propios de una sociedad estén en oposición con los valores que está transmitiendo la escuela.

En esto puede plantearse como ejemplo el caso de las comunidades que con mucha frecuencia tienen un conjunto de valores estructurados, y lo más importantes que son aceptados por los propios integrantes de a comunidad. Sin embargo, a esta comunidad, dadas las circunstancias de nuestro sistema político, se pueden tratar de imponer sistemas valores o categorías que son ajenas a los valores de dicho grupo social.

Un ejemplo típico consiste en la imposición que se hizo, a fines de los años sesenta de la educación sexual en las escuelas primarias, sin considerar las características de los lugares en los cuales se iban a aplicar los nuevos conocimientos: hubo un choque de intereses muy fuertes entre los valores tradicionalistas y conservadores defendidos en las comunidades,

donde está ausente la educación sexual o hablar de temas sexuales en la casa y en la escuela; y por otro lado, la pretensión de incorporar la educación sexual en los libros de texto gratuitos.

En el caso específico del derecho, ilustrar esta tendencia es difícil, puede suceder que una escuela de reciente creación, con una tendencia y técnicas educativas nuevas, con valores que no concuerden con la comunidad en la cual se encuentre asentada, provoque conflictos por esa diferencia en cuanto a los valores.

No solamente nos referimos en sentido estricto a los valores, ni estamos considerando el caso extremo de una universidad particular que se asiente en una comunidad de tipo agrícola, donde los valores de los pobladores difieran de una manera muy evidente con los valores, tanto de la institución educativa, sino con los valores de los alumnos; sino simplemente se puede hablar de las actitudes de los alumnos, los valores expresados de manera implícita en dichas actitudes y el conflicto que se puede dar con los valores considerados en la comunidad⁶².

e) La oposición, en ocasiones franca, entre los valores que se pretenden enseñar en la escuela y los valores que se transmiten a través de los medios de comunicación. Se describe simplemente la situación en la cual los valores que tradicionalmente se enseña en la escuela y que en muchas ocasiones (lo ideal) es que constituyen una extensión de los que son aprendidos durante el proceso de socialización que se da en la familia, no corresponden totalmente o en ocasiones se contradicen con los valores que se transmiten a través de los medios de comunicación, principalmente radio, televisión y medios impresos.

Quizá en el contexto del mundo contemporáneo es más evidente el impacto de la televisión, por la capacidad de penetración y por la cantidad de personas que pueden ser afectas y afectadas, incluso, el efecto puede ser que todavía sea superior al que provoca el medio de comunicación más versátil de nuestro tiempo: internet.

En este caso se puede hablar de una simple falta de correspondencia entre los valores, por ejemplo, en la escuela puede ser que una de las enseñanzas más importantes sea el concepto de “tolerancia”; sin embargo, en los medios de comunicación, específicamente en la televisión a través de los “reality show” se muestra a la intolerancia como un valor o como una actitud válida y una conducta individualmente justificable y grupalmente aceptable⁶³.

Este conflicto entre los discursos y narraciones generados a través de los medios de comunicación, y muy especialmente radio y televisión, como unos de los más influyentes en la sociedad mexicana actual y los discursos y narraciones que tiene la escuela, en cualquiera y mejor dicho en todos sus niveles, es muy evidente.

f) El conflicto entre los relatos y discursos generados en el imaginario social y el discurso educativo. Se podría considerar como una extensión de varios de los rasgos

⁶² Un ejemplo más específico es el impacto que provocó el asentamiento de un plantel de la Universidad Latina en la comunidad de Cuautla, Morelos, con una vocación predominantemente agrícola y en segundo lugar turística. Así como el impacto que provocó la misma institución cuando fue asentada un campus en medio de una colonia que era prácticamente un pueblo absorbido por la ciudad: Los Reyes Coyoacán.

⁶³ Durante un tiempo los actores y conductores que salían en la televisión eran considerados como ejemplos de conducta, así como en una época el cine fue uno de los principales elementos de exposición de roles (los actores que encarnaban determinados personajes estaban mostrando posibles guías de acción para la conducta del auditorio, por ejemplo, el cinismo velado de Humphrey Bogart, el machismo con encanto de Pedro Infante y en ocasiones su afán de autocastigo por errores cometidos <golpear a la pared con los puños>, el hembrismo <reflejo de machismo inverso> de María Félix, todas esas conductas respondían a exigencias de un guión; sin embargo, se constituyeron en su momento en argumentos de acción para el público.

mencionados en los incisos anteriores, con la salvedad de que hablar del imaginario social es aludir a un objeto de conocimiento complejo, no siempre determinable de manera indubitable, como otros objetos de estudio.

Vale la pena, sin embargo, tratar de analizar algunos de los discursos que se han creado a través del imaginario social y revisar cómo, algunos de esos discursos se oponen y significan un conflicto respecto del propio discurso educativo. El ejemplo más simple que se puede plantear se refiere a las denominadas, por la sociología, “leyendas urbanas” y los absurdos que podrían ser analizados desde un pensamiento científico o crítico. Lo curioso es que las leyendas urbanas resisten el peso de la crítica científica y pueden persistir durante mucho tiempo, a pesar de que en ocasiones la escuela trate de analizar todo lo que hay detrás de dichas leyendas.

g) El ataque frontal que en ocasiones se hace en contra de la escuela desde otros medios, por ejemplo, desde la televisión, ha generado una especie de “cultura en contra de la escuela”.

Es cierto que la escuela se encuentra en un momento de profunda reflexión y crítica, un momento en el cual se cuestiona la validez de la forma en que se vincularon los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, se critica la verticalidad y autoritarismo de las relaciones, el memorismo que caracterizó a la enseñanza en otras épocas (y que es todavía muy común en ciertos niveles y escuelas), así como la violencia física o simbólica que se ejercía la mayoría de las ocasiones en contra de los alumnos, es muy diferente que este ejercicio de reflexión, crítica y autocrítica se lleve a cabo desde el interior de la propia escuela; desde la relativa objetividad del gabinete de investigación, o incluso desde foros en los cuales haya una amplia participación de diversos grupos sociales, a que se realice desde los medios de comunicación por medio de gentes que no están calificadas culturalmente para hacerlas y cuyo único afán consiste en aprovechar el esquema del humorismo más elemental (el pastelazo o la burla basada en defectos físicos) para llamar la atención.

Hay en apariencia una lucha sorda entre la escuela y la televisión por constituirse en el monopolio del proceso de socialización secundario. En el caso de la escuela, es sintomático de esa oposición la indiferencia con que muchos profesores observan y consideran los productos de la televisión y su renuencia a aprovecharse de las tecnologías modernas (radio, tv, video, computadora, etc.) como instrumentos de apoyo o en su caso vehículos de la educación; en el caso del cine y la televisión es sintomático el surgimiento de películas y programas que banalizan la importancia de la escuela, de la formación académica sólida y que hacen mofa de quienes dedican sus mejores esfuerzos para estudiar.

e) Violencia real dentro de la escuela, se refiere a la violencia material que dentro del aula se da entre los diversos protagonistas del proceso educativo: alumnos, entre alumnos y maestros, profesores y autoridades educativas y en su caso, entre alumnos y autoridades.

Posviolencia se pueden entender un conjunto de comportamientos, los cuales en ocasiones no siempre hay consenso respecto de cuales constituyen verdaderamente violencia y cuáles simplemente son conflictos:

Jordi Planella (1998) la considera como aquella situación o situaciones en que dos o más individuos se encuentran en una confrontación en la cual una o más de una de las personas afectadas sale perjudicada, siendo agredida física o psicológicamente⁶⁴.

⁶⁴ Cf. Rocío Lleó Fernández “La violencia en los colegios” en <http://roble.cnice.mecd.es/~fromero/violencia/articulo2.htm> consultado el 16 de marzo de 2007.

Para efectos de análisis, se hará una diferencia entre la violencia real y la violencia simbólica, Moreno Olmedilla, al referirse a la violencia escolar, identifica varios tipos de conductas que califica como “antisociales”:

- A:** Disrupción en las aulas
- B:** Problemas de disciplina (conflictos entre profesorado y alumnado)
- C:** Maltrato entre compañeros («bullying»)
- D:** Vandalismo y daños materiales
- E:** Violencia física (agresiones, extorsiones)
- F:** Acoso sexual ⁶⁵

De las anteriores comportamientos, los enumerados con las letras A, B, D y E, pueden ser considerados como parte de la violencia real, en tanto que las conductas C y F formarían parte de la violencia simbólica, si y sólo si, el acoso sexual no llega a convertirse en una conducta que derive directamente en una acción directa contra las víctimas que implique un daño a la integridad corporal de las víctimas.

La violencia en la escuela parece constituir un problema mundial, afecta de manera “aguda” a países muy desarrollados como Estados Unidos e Inglaterra y tras un visión superficial se podría considerar simplemente como una reacción en contra del autoritarismo predominante durante mucho tiempo en el sistema escolar. Sin embargo, el fenómeno parece tener elementos más complejos: la escuela en algunos países se ha convertido en un espacio de socialización de subculturas alternas a la cultura dominante que ven en la violencia un medio de expresión de las incorformidades juveniles y un espacio de permisividad que es tolerado en razón de la categoría de inimputabilidad que generalmente se le asigna al menor preuniversitario.

En tal sentido Estados Unidos, Inglaterra y Alemania son algunos de los países donde se ha agudizado la violencia real en las escuelas. En el primer país confluyen elementos étnicos multiculturales dada la inmigración que hay de personas de origen mexicano y de otros países centro y sudamericanos. Dado que la cultura estadounidense tradicionalmente se considera que tiene componentes de tipo anglosajón y protestante, durante mucho tiempo blancos, significó en la década de los cincuenta y sesenta un fuerte impacto la paulatino integración en las escuelas de la población afroamericana; el tránsito fue casi traumático en algunas ciudades muy conservadores que se negaban a recibir alumnos negros. Sin embargo, desde los años setenta a la fecha, la inmigración de países latinoamericanos significó un segundo impacto en el sistema educativo quizá aún más fuerte, dado que la cultura es muy distinta, baste mencionar dos componentes básicos el idioma original es el español y la religión es católica. El sistema educativo estadounidense todavía no se repone de esos dos impactos subculturales, cuando en la década de los noventa y en la actualidad está siendo conmovido por grupos de alumnos de origen asiáticos, incluyendo hindús y de musulmanes de diversas latitudes, los cuales son muy reacios a integrarse y aceptar las reglas culturales implícitas en el mundo de los jóvenes preuniversitarios y universitarios.

Se menciona como ejemplo Estados Unidos, donde la noticia más frecuente no es la calidad de la educación, ni lo que suele discutirse en los corrillos y congresos, sino las condiciones en las cuales se imparte, la falta de seguridad en las escuelas públicas y la violencia son los elementos que más llaman la atención, por ejemplo dos de los asesinatos en

⁶⁵ Cf Juan Manuel Moreno Olmedilla “Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa”, en <http://roble.cnice.mecd.es/~fromero/violencia/articulo3.htm>, consultado el 16 de marzo de 2007.

masa más importantes (por el número de víctimas) se han perpetrado en escuelas.⁶⁶ Donde las razones en apariencia no son suficientes para explicar o justificar tales hechos, es decir, los sujetos activos de las conductas son aparentemente adolescentes normales, solo con algunos rasgos de retraimiento o de asocialidad.

La violencia se consideró en un principio como una simple manifestación de la inquietud de los jóvenes por su futuro, se consideraba a los alumnos inquietos como “rebeldes sin causa” que con el tiempo adquirirían la madurez para resolver de manera pacífica sus problemas, de tal forma que los problemas de violencia entre pequeños grupos pandilleros (muchos de ellos pertenecientes a las minorías raciales <latinos y negros>, por lo mismo inadaptados y por lo tanto, con rebeldía justificada) sin embargo, con el paso del tiempo la violencia dejó de ser patrimonio de las minorías y empezó a ser ejercida por los anglosajones blancos de clase media y la “rebeldía” a causa del temor por el futuro o por la insatisfacción cultural o material dejó de ser una explicación satisfactoria para los casos de vandalismo estudiantil.

En Estados Unidos, por la aparente apertura noticiosa es posible analizar la actividad de los grupos de presión, en nuestro país es menos evidente, aunque periódicamente se tienen noticias de la actividad de grupos de derecha que tratan de presionar al gobierno para que adopte determinados criterios respecto de la enseñanza (por ejemplo la prohibición de la educación sexual en las escuelas primarias o evitar la enseñanza de las técnicas de anticoncepción en las escuelas secundarias).

Estados Unidos es un buen referente en tanto que constituye el modelo de nación y de sistema educativo que adopta nuestro país en muchos aspectos, por ejemplo, una buena parte de los estudios sobre contenidos curriculares tienen una gran influencia en nuestro sistema; una proporción importante de los funcionarios de primer nivel (secretarios de Estado) en particular desde Miguel de la Madrid hasta Ernesto Zedillo Ponce de León tienen estudios de postgrado en el extranjero, principalmente en universidades estadounidenses.

En el caso de Inglaterra y Alemania, la violencia también parece estar ligada a la inmigración, Londres tiene una de las tasas más altas de población musulmana en Europa y específicamente de musulmanes practicantes u observadores muy rigurosos de los ritos

⁶⁶ Estados Unidos posee el mayor número de asesinatos y asesinatos seriales y en masa, de acuerdo con los datos obtenidos en la página www.angelfire.com/pop/lynda/menu.htm creada por José Manuel Alemán Falcón, se dice que “Aunque en Estados Unidos es donde hay la mayor cantidad de asesinatos seriales, resulta que el peor de todos, es el colombiano Pedro López. EUA tiene en sus listas a 6 de los 10 asesinos seriales que más víctimas provocaron (el total de los 10 más altos es de 840, de los cuales 365 han sido cometidos por estadounidenses, es decir, el 44%). Robert Kurtz (www.lahaine.org/internacional/kurtz_asesinos.htm) señala que: “Las masacres en escuelas de los Estados Unidos y Europa forman parte de un fenómeno social posmoderno a escala planetaria que escenifica la autoperdición del individuo. Hace algunos años se volvió corriente en el mundo occidental la expresión “masacre en las escuelas”. Las escuelas, antaño lugares de la educación más o menos autoritaria, del erotismo púber y de las travesuras juveniles inofensivas, entran cada vez más en el campo de visión de la esfera pública como escenario de tragedias sangrientas.

Entre los incidentes que cita Kurtz se encuentran los siguientes:

“En 1997, en la ciudad de West Paducah (Kentucky) un adolescente de 14 años mató a tiros, después de la oración matinal, a tres compañeros de escuela, y otros cinco resultaron heridos. En 1998, en Jonesboro (Arkansas), un niño de 11 años y otro de 13 abrieron fuego contra su escuela, matando a cuatro niñas y a una profesora. Ese mismo año, en Springfield (Oregon), un joven de 17 años mató a tiros en una “high school” a dos compañeros e hirió a otros 20. Un año después, dos jóvenes de 17 y 18 años provocaron el célebre baño de sangre de Littleton (Colorado): con armas de fuego y explosivos mataron en su escuela a 12 compañeros, un profesor y, en seguida, se quitaron la vida.” Para mayor información Cf páginas de internet citadas.

musulmanes que llegan en ocasiones al fundamentalismo. Por otra parte Alemania tiene un problema más complejo, a la tradicional inmigración turca que se da después de la Segunda Guerra Mundial hacia la República Federal, se acrecentó la complejidad del problema con el proceso de unificación de las dos Alemanias, una de las cuales (la república democrática) prácticamente tenía una economía de tercer mundo, lo cual impactó desfavorablemente a la sociedad de la Alemania federal, relativamente estable, conservadora y tolerante. En los últimos años se ha dado un fenómeno de resurgimiento de grupos neofascistas que arremeten en contra de la población inmigrantes, incluyendo a los turcos, que hasta antes de la unificación eran considerados como “de casa”⁶⁷.

Finalmente en España también hay problemas, con datos un poco atrasados, pero todavía significativos se describía en 1998 la situación de violencia en centros escolares:

Expulsados 20 alumnos de San Blas por «conflictivos» Educación propone ofrecer un «tratamiento psicológico» a los estudiantes que presenten más problemas de conducta. MADRID.- La conflictividad y la violencia en los institutos entre los chavales del primer ciclo de Secundaria, de 12 a 14 años, va en aumento y a los profesores y directivos de los centros les resulta ya muy difícil controlar la situación. Hace dos días, en el Instituto de Secundaria San Blas, un alumno de sólo 13 años la emprendió a golpes con su profesora en un ataque de violencia que dejó a la educadora magullada. El detonante de la agresión fue que la docente le ordenó que bajara la radio, con la que estaba distrayendo a toda la clase (...) Ahora mismo, en los institutos de San Blas hay 20 alumnos expulsados (...) por presentar una conducta muy conflictiva. (...) Esta situación no es casual, según asegura el profesorado. En Madrid, hay 13.000 alumnos que reciben educación compensatoria, es decir, que cuentan con profesores de apoyo y orientación para suplir los déficits sociales que arrastran. Sin embargo, según datos de Comisiones Obreras, la precisarían más de 100.000, a tenor del comportamiento agresivo que un elevado número de alumnos tienen en clase (...) ⁶⁸

Parece que los niveles de violencia real no son tan altos en la realidad latinoamericana como en la nacional, donde los actos de violencia son relativamente esporádicos y no llegan hasta el momento a constituir masacres sin aparente sentido, como las ocurridas en Estados Unidos.

f) Violencia simbólica. Adicionalmente a la violencia real que ejercen sobre todo los jóvenes en contra de otros jóvenes y de sus profesores en el espacio escolar; o de la violencia ejercida por los profesores o las autoridades contra los alumnos o de las autoridades en contra de los profesores. Puede existir una violencia simbólica, una violencia solamente de palabra, de actitud que tiene un fuerte impacto psicológico sobre la víctima.

Esta violencia simbólica fue descrita en el inciso anterior con conductas como el “bullying” y el acoso sexual (siempre que este no llegue a convertirse en violación expresa u

⁶⁷ Cf. “Crece la Ola Neonazi en Alemania”: Los actos de violencia racista y xenófoba se dispararon en forma alarmante en Alemania en los últimos meses y el gobierno del canciller Gerhard Schroeder está reuniendo material de prueba para proscribir al ultraderechista Partido Nacional Democrático de Alemania (NPD), al que considera el principal grupo político neonazi y el mayor promotor organizado de la violencia. El Ministerio del Interior informó que en el mes de agosto se registraron 1.112 delitos cometidos por la extrema derecha comparado con un promedio de 668 que se registraron en los meses anteriores.

En un comunicado, el ministro Otto Schily agregó que los crímenes contra extranjeros sumaron 403, comparado con un promedio de 210 de los meses anteriores. Cf <http://www.clarin.com/diario/2000/10/12/i-04101.htm>

⁶⁸ Cfr <http://personal.iddeo.es/redes/violen001.htm>, consultada el 16 de marzo de 2007.

otra conducta similar que atente contra la integridad corporal de la víctima). Por bullying se entiende:

El «bullying» hace referencia a un grupo de personas que se dedican al asedio, persecución y agresión de alguien, o bien a una persona que atormenta, hostiga o molesta a otra. Aparecen cuatro aspectos claves:

- a) ataques o intimidaciones físicas, verbales o psicológicas, destinadas a causar miedo, dolor o daño a la víctima;
- b) abuso de poder, del más fuerte al más débil;
- c) ausencia de provocación por parte de la víctima;
- d) repetidos incidentes entre los mismos niños o jóvenes durante un tiempo largo y sostenido.⁶⁹

En primer lugar se puede hacer referencia al acoso moral o a la violencia simbólica que ejercen los alumnos en contra de los alumnos, y en ocasiones, sobre todo a partir de que los alumnos se acercan a la mayoría de edad, cuando son conscientes del mal que pueden causar pero que legalmente no son imputables.

Dos investigadoras españolas han caracterizado los comportamientos que pueden integrar el acoso moral en la escuela, entre ellos se encuentran los siguientes:

- 1- Llamarles motes
- 2- No hablarle
- 3- Reirse de él cuando se equivoca
- 4- Insultarle
- 5- Acusarle de cosas que no ha dicho o no ha hecho.
- 6- Contar mentiras sobre él
- 7- Meterse con él por su forma de ser
- 8- Burlarse de su apariencia física
- 9- No dejarle jugar con el grupo
- 10- Hacer gestos de burla o desprecio
- 11- Chillarle o gritarle
- 12- Criticarlo por todo lo que hace
- 13- Imitarlo para burlarse
- 14- Odiarlo sin razón (y por supuesto, manifestarlo abiertamente, ya sea de manera directa o a través de mensajes, incluso telefónicos).
- 15- Cambiar el significado de lo que dice
- 16- Pegarle puñetazos y patadas
- 17- No dejarle hablar
- 18- Esconderle cosas
- 19- Ponerle en ridículo ante los demás
- 20- Tenerle manía (se describe como una conducta de amenaza por un hecho acontecido en el salón de clase o por haber cometido un error que irrite al resto de los compañeros).
- 21- Meterse con él para hacerle llorar
- 22- Decir a otros que no estén con él o que no le hablen
- 23- Meterse con él por su forma de hablar
- 24- Meterse con él por ser diferente

⁶⁹ Cf Cristina Del Barrio “Los mitos de la violencia”, fragmento tomado de: <http://www.acosomoral.org/bully9.htm> consultado el 17 de marzo de 2007.

25- Robar sus cosas⁷⁰

Dentro de la categorización anterior se describen algunas conductas que abiertamente son agresiones físicas, sin embargo, es un buen intento por enumerar las conductas que pueden integrar el bullying.

En segundo lugar, la violencia moral o simbólica se puede ejercer por parte de las autoridades en contra del personal, incluyendo a los docentes y a los administradores. En este caso, la violencia recibe la denominación de mobbing o acoso moral en el trabajo.

y como un reflejo de la cultura en contra de la escuela se puede mencionar una especie de violencia simbólica que se ejerce institucionalmente en contra de la misma escuela, concretamente encontramos la presión que ejercen ciertos grupos para orientar el contenido educativo hacia sus propios intereses, periódicamente en Estados Unidos se vuelve a un debate aparentemente superado en otros países: la enseñanza de la teoría de la evolución de Charles Darwin, la cual es enseñada de manera deficiente en 20 de los 50 Estados que integran la Unión Americana y solamente en 24 tiene un nivel de enseñanza satisfactorio a bueno y muy bueno.⁷¹

g) La Obsolescencia de técnicas pedagógicas, que va aparejada de la dificultad que tienen los profesores para adoptar nuevas técnicas pedagógicas que les permitan facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por obsolescencia denotamos el hecho de que las técnicas pedagógicas ya no corresponden con la realidad social. Por ejemplo, en la actualidad las generaciones que vivieron su infancia con la televisión son muy diferentes a las generaciones que no tenían televisión. El lenguaje y las habilidades de aprendizaje son diferentes. Lo mismo ocurre con las generaciones más recientes, las que vivieron su infancia con la generalización de la computadora, de los juegos de video y de otros ingenios electrónicos (comúnmente conocidos como “gadgets”).

De manera simultánea podemos hablar de la falta de profesionalización en algunos niveles educativos, lo cual constituye uno de los motivos más importantes de la falta de variedad en las técnicas pedagógicas que se utilizan en clase.

En algunas carreras universitarias se accede a la docencia superior por ser un exitoso profesionalista, aunque se carezca por completo de formación docente, esta situación que al menos en México es relativamente frecuente sobre todo en el ámbito del derecho. Aún así, ante la tendencia a discutir o cuestionar la autoridad del profesor en clase, una salida ha sido la rigidización del autoritarismo por parte de algunos profesores, con las consecuencias que ello implica: una escasa variedad de técnicas pedagógicas, puesto que se desechaban aquellas que tienden a la participación del alumno y a la desestructuración de la verticalidad en la relación alumno-maestro.

⁷⁰ Cf Araceli Oñate y Iñaki Piñuel “Los 25 comportamientos del acoso moral” en <http://www.acosomoral.org> consultado el 17 de marzo de 2007.

⁷¹ La responsable de la investigación es la Fundación Thomas B. Fordham de EUA y coincide con ciertas investigaciones hechas también por las revistas *Genetics* y *Science* que dan cuenta de una preocupación por la enseñanza adecuada de la teoría de la evolución, originalmente propuesta por Darwin y complementada y corregida a lo largo del tiempo por diversas investigaciones. Es significativo que esta deficiencia se enmarca en la controversia entre los evolucionistas y los creacionistas, los primeros tratan de consolidar en la educación básica el estudio de la evolución, mientras que los segundos pretenden que solamente se enseñe la versión bíblica. Incluso el presidente estadounidense George W. Bush afirmó: “En el tema de la evolución, aún no sabemos en concreto sobre cómo Dios creó la Tierra.”

h) Imposibilidad de la escuela de competir por la atención de los niños y jóvenes contra la televisión y otros medios. Esto opera como una competencia desfavorable que tiene el profesor en particular y la escuela como un medio de socialización y transmisión de conocimientos considerados como socialmente valiosos, respecto de los contenidos que transmiten los medios masivos de comunicación, especialmente la televisión y el cine. Ocurre con cierta frecuencia que en dichos medios se explotan los impulsos más elementales del ser humano para llamar la atención, o para orientar su comportamiento en cierto sentido, todo esto en detrimento del tiempo que debería destinar el alumno para su formación.

Giovanni Sartori explica en su *Homo videns*⁷² que hay una tendencia a regresar a lo visual-concreto en detrimento de la lectoescritura-abstracción, los mensajes (especialmente aquellos que se transmiten a través de la televisión) son presentados de manera superficial, digerida (fácilmente asimilables) y muy atractivos, de tal forma que los televidentes se acostumbran fácilmente a dicho formato, el cual exigen inconscientemente como condición para prestar atención a un mensaje.

De tal manera que el profesor en lo particular y la escuela como institución son incapaces de competir ventajosamente con esa tendencia del uso del lenguaje icónico, por parte de la televisión, que permite digerir parcialmente el contenido de la información. Los extremos de este hecho consisten en: a) obligar a los alumnos a utilizar el lenguaje de la lectoescritura, con la ventaja de practicar los procesos de abstracción, o se va hacia el extremo contrario, donde la escuela trata de ajustar sus técnicas al lenguaje ya dominado por los alumnos desde su ingreso a la escuela).

De acuerdo con lo que señala Sartori, es importante considerar que efectivamente el miembro de la comunidad en la actualidad tiende a tener una atención demasiado dispersa, un efecto de ser formado durante los primeros años de la socialización, incluso antes que la escuela, por la televisión, que lo acostumbra a una atención por segmentos (lo que dura el programa o película antes de ser interrumpido por un bombardeo informativo en forma de comerciales) entre los cuales puede optar por un mensaje muy atractivo, que cuenta una microhistoria muy atractiva (con su dosis de sexo explícito o implícito y violencia) en apenas 20 segundos o aprovechar el tiempo para comer o ir al baño. En la escuela, el profesor tradicionalista no puede brindarle a las nuevas generaciones una clase muy atractiva o amena, ni tampoco es capaz de hacer intermedios cada quince minutos para presentar una microhistoria atractiva que rompa el tedio.

i) La tendencia a la privatización de la educación en todos los niveles, lo cual afecta principalmente a las sociedades subdesarrolladas, donde la educación, al menos la básica había sido una responsabilidad del gobierno y dadas las características de dichas sociedades, el grueso de población menos favorecida económicamente debe decidir en ocasiones entre mantener –costosamente– a sus hijos en las escuelas o irlos incorporando al mercado de trabajo (sobre todo de carácter informal) para que ayuden al sostenimiento de la familia.

En las sociedades subdesarrolladas la privatización de la escuela constituye un freno a las posibilidades reales o ilusorias de ascenso social, puesto que las familias menos favorecidas económicamente no pueden pagar generalmente los costos que implican las escuelas particulares, o tienen que elegir aquellas con instalaciones relativamente precarias o con programas reducidos que no garantizan una formación consistente en el núcleo de los conocimientos básicos de una profesión.

⁷² Cf SARTORI, Giovanni. *Homo videns*, passím.

j) Tendencia a la mercantilización de la educación. Aparejada a la tendencia de la “privatización de la educación” se encuentra esta tendencia a la “mercantilización”, por la cual entendemos que la educación en las sociedades capitalistas modernas deja de ser entendida como un servicio o un derecho garantizado por el Estado y se convierte en una mercancía más, en un producto sujeto a las leyes del mercado y por lo tanto, objeto de desregulación por parte del Estado.

Matías Loja señala que desde mediados de la década pasada, los países que actualmente integran la OMC (organización Mundial de Comercio) firmaron un acuerdo que abrió la puerta para la liberalización de los "servicios", rubro en el que años después ingresaría la educación superior, con la posibilidad cierta de ser considerada un "bien comercial", susceptible así de ser tomada como una mercancía más.

"El debate está en el planteo de los inversores económicos que intentan liberalizar y desregular las políticas que desarrollan los Estados-naciones en este tema para poder avanzar comercialmente", (...) En tal sentido, en América latina varios encuentros y jornadas de discusión se vienen desarrollando en los últimos años, a la par de la circulación de documentos, en los cuales se advierte una honda preocupación sobre la problemática. En 2002, y en el marco de la III Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas efectuada en Brasil, se dio a conocer la Carta de Porto Alegre, donde las autoridades académicas manifestaron su inquietud: "Los poderosos intereses que se mueven detrás de esta política, presionan por la transformación de la educación superior en un lucrativo mercado de ámbito mundial, con la consiguiente desregulación y eliminación de todo control de calidad, tanto de naturaleza legal, como política y fiscal", suscribe el documento.⁷³

La mercantilización de la educación es una de las consecuencias del entramado del turbocapitalismo, de la globalización y de la política neoliberal, que impactan directamente sobre la concepción del Estado de Bienestar Social, puesto que le despojan de una serie de atribuciones y obligaciones del Estado hacia la sociedad, tales como la salud, la seguridad social y la educación.

Este abandono de áreas socialmente estratégicas supone que la sociedad en términos generales y la población con escasos recursos económicos queda a merced de las “fuerzas del mercado” o de la logicidad del capitalismo. Por otra parte, constituye para los grandes inversionistas un espacio adicional, una oportunidad nueva de hacer dinero, adonde en muchas ocasiones la privatización y la mercantilización educativa supone también una desregulación de la calidad educativa, o una tendencia dejar que sean las propias entidades particulares las que constituyan organismos de fiscalización y procesos de autorregulación, los cuales, con frecuencia no tienen elementos sólidos de fiscalización.

Imanol Ordorika señala el proceso de privatización de la educación superior pública incluye al menos tres tipos de acciones que se dan de manera simultánea:

La sustitución del subsidio público por fondos de origen privado. En México, los recursos públicos para las instituciones de educación superior se han reducido de manera constante y progresiva y han sido sustituidos, en parte, con las aportaciones familiares o individuales para el ingreso y permanencia de los estudiantes mediante cuotas de inscripción o colegiaturas.

⁷³ Cf. Matías Loja “La mercantilización de la educación” en Firgoa, Universidade Pública. Um spazo comunitario. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/18612>, consultado el 17 de marzo de 2007.

La segunda es la privatización de la oferta educativa. En los últimos 10 o 12 años la matrícula que más creció fue la de instituciones privadas. Esto se refleja en el aumento de 250 por ciento de la matrícula de educación superior en el sector privado de 1982 a 1999, con 148 por ciento sólo durante la década pasada.

En tercer lugar, la privatización se expresa en políticas de acuerdo con las cuales las universidades se desprenden de algunas actividades para otorgar su operación y manejo al sector privado (librerías, concesiones de cafeterías y barras, etcétera). En otros países las universidades transfieren operaciones completas como la educación propedéutica, la enseñanza de idiomas o algunas más⁷⁴

De seguir la tendencia de mercantilización, donde la mayor parte de los servicios educativos y servicios anexos son considerados como un negocio que debe operar con números negros y que debe concluir al final en un conocimiento social o mejor dicho empresarialmente redituable. Ayudando con ello a la reproducción del sistema capitalista en el sentido más elemental en que fue observado por Althusser.

k) La Tendencia a la provisionalidad y temporalidad del conocimiento. Ligado también a las tendencias de privatización y mercantilización educativa, en muchas de las instituciones de educación privada, se enseñan conocimientos que rápidamente “pasarán de moda”, en ocasiones conocimientos que básicamente son técnicos y que obligarán al alumno a recurrir con cierta frecuencia a la institución educativa con el propósito de mantenerse “al día” de los nuevos conocimientos.

En teoría, la tendencia es relativamente lógica si suponemos que en la actualidad el conocimiento está en constante movimiento, hay cambios muy significativos, sobre todo en el ámbito de la tecnología, lo cual supone que el profesionista que haga uso de la misma deberá estar en actualización constante. Sin embargo, existe también la tendencia de preparar a los alumnos con un conocimiento no crítico y no racionalizado, de modo tal que el alumno reconvierte en un reproductor relativamente mecánico del conocimiento obtenido en la escuela, incapaz de verse a sí mismo como un sujeto cognoscente, con capacidad de operar sobre la realidad social y la realidad profesional o incluso sobre su propio objeto de estudio, de tal manera que a la escuela va solamente a la búsqueda de soluciones a problemas relativamente recientes. Se convierte en un sujeto incapaz de problematizar, de establecer hipótesis y de proponer nuevas soluciones.

La línea entre ambas tendencias es en ocasiones imperceptible, solamente se puede descubrir cuando se revisan o se someten a prueba las auténticas habilidades de los egresados.

Esa tenencia a “ligar” a los alumnos de manera permanente a la institución educativa, de tal manera que de manera recurrente y periódica deberá regresar a la institución en busca de actualizaciones, integra lo que hemos denominado una “provisionalidad” desconocimiento.

l) Tendencia al pragmatismo. Este hecho se puede analizar de igual forma, al parejo de las tendencias antes mencionadas y consiste en que el conocimiento obtenido en las escuelas superiores tiende a ser un conocimiento práctico, despojado de la teoría y despojado sobre todo de elementos axiológicos, teleológicos y epistemológicos. Dado que la primacía se centra sobre la posibilidad de operar sobre los problemas inmediatos y no sobre la posibilidad de plantear nuevas interrogantes o de encontrar soluciones alternativas a los viejos problemas.

⁷⁴ Cf Imanol Ordorika “Privatización y mercantilización de la educación superior” en <http://www.jornada.unam.mx/2002/11/11/011a1pol.php?origen=opinion.html>, consultado el 17 de marzo de 2007.

Pero no solamente es el contenido de la educación el que está orientado hacia el pragmatismo, sino que el discurso formativo de los alumnos también se orienta hacia la misma dirección, de tal manera que muchos de los egresados salen convencidos de tres ideas fundamentales:

La teoría no sirve de nada, dado que no resuelve los problemas, no es concreta.

La escuela o la universidad no debe enfocarse en la enseñanza de la teoría, solamente debe enfocarse a conocimientos prácticos.

Un conocimiento que no es práctico no es un conocimiento útil.

Finalmente, la forma de descubrir si un conocimiento es práctico y por lo tanto es útil, radica en la posibilidad de obtener una remuneración de la aplicación del mismo.

m) La revisión que se está haciendo en torno del papel que debe el profesor en el proceso de enseñanza y el papel que deben tener los alumnos en el mismo.

A partir del cuestionamiento que se hace del modelo de enseñanza tradicional, donde el profesor tiene el monopolio de la sabiduría (al menos formalmente), el monopolio del uso de la palabra y el poder absoluto encarnado en la evaluación como juicio de experto, sin tener que dar explicaciones a nadie de su forma de evaluar, criterios y parámetros y sin que éste pudiera ser objeto de análisis de tipo cualitativo, se está cayendo en el extremo contrario, en el cual, de ejemplo a seguir, el profesor se está convirtiendo rápidamente en el villano del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque los nuevos modelos, el tecnocrático y sobre todo el crítico tratan de aumentar la importancia del alumno como un corresponsable de su propio proceso de aprendizaje (sobre todo en el segundo de los modelos mencionados), esto todavía no se ha podido consolidar, ni el profesor tiene la autoridad que tenía en el modelo tradicional, ni tampoco el alumno a decidido ser la parte activa en el proceso, nos encontramos, sobre todo en algunas sociedades, en una tierra de nadie donde ni adoptamos el modelo tradicionalista, ni somos un modelo tecnocrático (de tecnología educativa) o uno crítico (sociocultural o constructivista). Destaca en esa tierra de nadie la relajación de los modelos, de los valores (cuya enseñanza se concierte en el más puro acto de simulación) y el cuestionamiento del docente, que en nuestro medio es muy agudo y que podemos ligar con el del inciso siguiente.

n) La desvaloración de la figura del docente. La pérdida paulatina de la importancia tanto del profesor y de la escuela como mecanismos de socialización y como la instancia donde se genera, transmiten y asimilan los conocimientos socialmente considerados como valiosos, esto redundando en una baja estimación de la figura del docente, en su dimensión humana y en su dimensión profesional así como bajos sueldos.

Quizá sea en nuestro medio (nacional) donde más se observa lo bajo de los sueldos. Sueldos bajos en una sociedad donde el éxito material constituye una de las aspiraciones más publicitadas constituye por supuesto un camino poco atractivo para las nuevas generaciones.

Reitero que estos rasgos se encuentran presentes con mayor o menor intensidad en la mayoría de las sociedades contemporáneas.

6.3 Características generales de un enfoque racionalizado del proceso enseñanza-aprendizaje del derecho

La premisa bajo la cual se inicia este trabajo es la interrogante acerca de la racionalidad en la enseñanza del derecho, planteada como pregunta: ¿es racional la enseñanza del derecho en nuestro país?

Donde la primera tarea fue tratar de dar un sentido al término de “racionalidad”, mismo que fue construido en el capítulo 1 y que en términos generales describe y alude a tres sentidos con los cuales se utiliza el término y que se encuentran estrechamente relacionados, la racionalidad como cualidad-potencialidad y posibilidad de construir conocimientos nuevos:

a) Como cualidad especial que tienen los seres humanos y que sirve para distinguirlo de otros seres, una facultad exclusiva que le permite conocer el universo e incluso le permite darse cuenta de que posee dicha cualidad y le permite estructurar un discurso especial en torno de dicha cualidad;

b) Como la potencialidad de poder hacer uso de la facultad definitoria de su propia humanidad, lo cual implica un desarrollo diferenciado de esa facultad.

c) Como el proceso a través del cual se construyen conocimientos nuevos a partir de conocimientos previos. Aspecto que es la concreción de la cualidad y de la potencialidad antes enunciadas.

Con este ejercicio inicial el propósito era plantear a la racionalidad en su dimensión, no como una característica en sí del ser humano, sino como una posibilidad de desarrollo que no siempre llega a manifestarse ni a desenvolverse, en tal sentido, el objetivo fundamental del trabajo consistía en señalar los límites de la racionalidad humana en dos grandes ámbitos:

Los límites de la racionalidad humana en general, y

Los límites de la racionalidad humana en la educación, más específicamente en la enseñanza formal..

Muy especialmente, analizar y puntualizar los límites de la racionalidad humana en la enseñanza del derecho, enfocado en la Facultad de Derecho de la UNAM.

Además de una serie de limitaciones a la racionalidad, exploradas en los capítulos 2 y 3 de esta investigación, se trataron

Asimismo, hay que señalar las tendencias filosóficas actuales, muy especialmente las que se inscriben en el ámbito de la postmodernidad y en la cual se critica lo que se ha denominado la idea de la racionalidad moderna, heredera directa del pensamiento iluminista del siglo XVIII y XIX, señala Leticia Barrios Graziani:

La tradición postmoderna se centra en una crítica demoledora de la modernidad y de sus cimientos: los metarelatos, las utopías, las leyes generales, la idea del progreso, todos ellos son sometidos a un amplio cuestionamiento. La postmodernidad reivindica la diversidad, lo individual, lo cotidiano, construyendo un paradigma opuesto a los valores modernos.⁷⁵

Al respecto uno de los más reconocidos teóricos de la posmodernidad, Lyotard, dice que la condición posmoderna “designa al estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas del juego de la ciencia, de la literatura y de las artes a partir el siglo XIX.”⁷⁶ Agrega que la posmodernidad implica también la incredulidad respecto de los metarrelatos, donde éstos implican los discursos no científicos, incluso aquellos en los cuales se legitima la propia ciencia. La ciencia como un conocimiento que pretende enunciar regularidades útiles y busca lo verdadero, no puede legitimarse en sí misma, sino busca un relato en el cual legitimarse. Ese discurso en el cual se legitima, según Lyotard, es la filosofía, la cual a su vez recurre a otro gran relato, por ejemplo, “la dialéctica del espíritu, la hermenéutica del sentido, la emancipación del sujeto razonante, etc.”⁷⁷

⁷⁵ Leticia Barrios Graziani “Visión crítica de las teorías postracionalistas de la educación” en http://www.uclm.es/PROFESORADO/RICARDO/Docencia_e_Investigacion/5/Barrios.doc

⁷⁶ LYOTARD, Jean-Francois. La condición posmoderna, trad. Mariano Antolín Rato, cátedra, Madrid, 1989, p. 9

⁷⁷ Ibidem p. 10

De tal manera que en apariencia la ciencia y la racionalidad que ella implica se quedan en la época actual sin asidero. Regresando al tema de la educación, Barrios Graziana opina:

En el campo educativo la postmodernidad se expresa en el postracionalismo, cuyo centro de atención será la superación de las anquilosadas verdades del modelo racional; la crítica a la visión autoritaria y represiva de la educación y a su carácter de simple transferencia, así como a las estrecheces del pensamiento racional para abarcar otras esferas de la vida intelectual.

De hecho lo que se critica en la educación basada en la racionalidad, no es en sí misma la racionalidad, sino un entramado, muchas veces de carácter ideológico que se construyó bajo el pretexto de la racionalidad o utilizando dicha denominación. Cuando Esher Díaz trata de caracterizar a la posmodernidad menciona este dilema: se le considera como un movimiento cultural que tiene como objetivo acabar con la tradición moderna, con la modernidad y que a pesar de su dispersión tiene algunos rasgos comunes:

“El discurso de la modernidad se refiere a leyes universales que constituyen y explican la realidad. Algunos de sus términos son determinismo, racionalidad, universalidad, verdad, progreso, emancipación, unidad, continuidad, ahorro, mañana mejor. El discurso de la posmodernidad en cambio, sostiene que sólo puede haber consensos locales o parciales (universales acotados), diversos juegos de lenguaje o paradigmas inconmensurables entre sí. Algunos de sus términos son deconstrucción, alternativas, perspectivas, indeterminación, irreversibilidad, descentralización, disolución, diferencia.”⁷⁸

Ante esta posición que establece una separación tajante entre modernidad y posmodernidad, la primera caracterizada como el pensamiento heredero de los griegos y del cual hay una solución de continuidad hasta el siglo XIX; y la segunda posición, la cual plantea a la posmodernidad como una simple moda, la cual será pasajera, tal y como los fueron, en el terreno del arte, un conjunto de movimientos generados a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, denominados todos ellos como “modernos” y que se fueron constituyendo como sucesivos rompimientos con los precedentes: impresionismo, expresionismo, cubismo, modern style, estridentismo, etc.

Hay una tercer posición que significa una diferencia sutil entre esta negación de la importancia de la posmodernidad y su calificación como una moda pasajera y el asumirla como una búsqueda seria, pero que en el fondo se podría inscribir dentro de la propia modernidad: “Para algunos autores (por ejemplo, Habermas) aún persistimos en la modernidad. La crisis ideológica actual no sería más que otra vuelta de tuerca de la modernidad misma.”⁷⁹

La crítica a la racionalidad desde la posmodernidad es una crítica que en ocasiones parece sumar una serie de defectos de la sociedad occidental a la racionalidad, por ejemplo, lo que menciona Barrios Graziani en torno de la crítica hecho desde la posmodernidad y uno de sus productos, el postracionalismo, al autoritarismo y verticalidad presentes en la educación formal, señala:

las corrientes postracionalistas han resultado dilemáticas, muchas de ellas se desenvuelven acordes con el pensamiento neoliberal y con la sociedad del mercado, lo cual genera una distorsión en la formación y en los valores de los estudiantes. Los nudos críticos de las teorías postracionalistas se aprecian, en primer lugar, en la excesiva importancia que otorga a los aspectos intuitivos y emocionales, relegando el pensamiento racional a una

⁷⁸ DÍAZ, Esther. *Posmodernidad*. 3ª ed., Editorial Biblos, Buenos Aires, 2005, p. 19.

⁷⁹ *Ibidem*, p. 16.

situación despreciable, y en segundo lugar, al psicologismo extremo que conduce inevitablemente al desequilibrio entre el *homo politicus* y el *homo psychologicus*.⁸⁰

De acuerdo con Barrios Graziani una de las principales críticas que se ha hecho, desde la postmodernidad, expresamente desde el llamado postracionalismo, es la excesiva importancia que se le ha dado a la razón como fundamento del aprendizaje, y sus teóricos se enfocan en el sentido contrario: resaltar los elementos intuitivos y emocionales. Los cuales, consideramos que efectivamente, en el caso de la educación desempeñan un papel relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no pueden constituir su eje fundamental.

Agrega Barrios que los postracionalistas cuestionan la manía clasificatoria, encasilladora y etiquetadora del racionalismo, que da preferencias a las leyes generales, dominantes y separadas, a los conceptos estrictos y cerrados; y todo lo convierte en un sistema de pensamiento desconectado de las fuerzas vivas de la sociedad y de la creación en todos sus aspectos.⁸¹

Si bien es cierto que uno de los orígenes más consistentes del postracionalismo como corriente dentro del postmodernismo surge en el ámbito de la psicología, pronto empezó a aplicarse en otras áreas del conocimiento y de la actividad humana. Lamenta Barrios Graziani que muchas de las críticas a la racionalidad derivaron en un “exceso de teoría especulativa volcada a la transpersonalidad, la mística, la religiosidad, el chamanismo, con el énfasis en las filosofías irracionales “underground”, psicodelias, iluminismos, éxtasis y lógicas francamente narcisistas”⁸²

Como reflexión y especulación, con todo lo desmesurada que pueda ser, es válida intelectualmente; sin embargo, concordando con lo que menciona Gardner, la educación formal es fundamental en la vida de la sociedad que no debería ensayarse nada sobre los alumnos que no hubiera sido fruto de una revisión cuidadosa entre los operadores más importantes de la educación.

El efecto, de cualquier forma parece apuntar hacia resultados desafortunados, Barrios enfatiza el efecto “abiertamente domesticador” de algunas teorías como la de Goleman, quien pretende establecer un compromiso entre el modelo educativo y el mercado, al promover la “implicación emocional” del trabajador con el capital.⁸³

Según G. Baremlitt (1997), se calcula entre 250 y 500 el número de estas corrientes consideradas terapéuticas, humanistas y “educativas”, algunas de ellas son bastante conocidas, como por ejemplo: "Potencial Humano", "Bioenergética", "Terapias Gestálticas", "Psicologías Transpersonales y Holísticas", "Hipnosis", "Neurolingüística", "Sistemas de Relajación", a las que pueden sumarse una gama muy amplia de planteos orientados o místico-religiosos presentados como psicoterapéuticos o de encuentro con dimensiones valiosas de la personalidad, y también "ciertas ‘tecnologías’ tales como las terapias por Cristales, por Colores, por ‘Biorresonancia’, por ‘Pirámides’, ‘Florales’, etc. El resultado de todo esto es un reforzamiento del individualismo y la generación de una subjetividad extremadamente adaptativa y conservadora.⁸⁴

Agrega Barrios que paralelamente al individualismo se gesta una cultura del yo y una concepción personalizada y narcisista del éxito, que reduce la capacidad crítica del individuo,

⁸⁰ Leticia Barrios Graziani loc cit.

⁸¹ Idem.

⁸² Idem.

⁸³ Idem.

⁸⁴ Idem.

privilegiando la capacidad adaptativa y provocando además una “desmedulación” del sujeto histórico.

Cabría averiguar, en el ámbito del sistema educativo nacional, cuántas instituciones de educación superior tienen dentro de su “filosofía institucional” discursos que promueven efectivamente esta ceguera del alumno-sujeto cognoscente como un sujeto histórico consciente de su papel y su importancia, es decir, cuántas privilegian el individualismo y el éxito monetario como una premisa que está por encima del resto de los valores y que tiene preeminencia sobre ellos.

Comenta Barrios el hecho de que existen tendencias dentro del propio posmodernismo que tratan de deslindarse totalmente del modelo racionalista, lo cual puede conducir a peligros alerta Sartori:

“Un hombre que pierde la capacidad de abstracción es incapaz de racionalidad y es, por tanto un animal simbólico que ya no tiene capacidad para sostener y menos aún para alimentar el mundo construido por el homo sapiens”⁸⁵

En el campo educativo, expresa Barrios, significa la conversión del niño en un “video niño” y por tanto, en un adulto sordo de por vida a los estímulos de la lectura y del saber transmitido por la cultura escrita. Frente a tal panorama, se hace necesario deslindar el paradigma humanista de los excesos de irracionalismo y de individualismo y regresar a sus bases originales, reconstruyendo lo social y estableciendo un equilibrio en la relación individuo, sujeto y subjetividad.

Es necesario citar una idea interesante y siguiendo la línea que Esther Díaz le atribuye a Habermas, que consiste en suponer a la misma postmodernidad como un discurso justificatorio de algunas de las narraciones del capitalismo en su época tardía, específicamente en la forma que adopta con el neoliberalismo.

De tal forma que el mismo ataque a la racionalidad, a la tradición racionalista que le ha producido al capitalismo algunas de las herramientas más importantes para su sobrevivencia, que ha creado elementos sin los cuales hoy no puede comprenderse la producción y el consumo masivos se permite el lujo de denostarlo porque uno de sus componentes más importantes, el elemento crítico puede restarle legitimidad al entramado ideológico que le da sustento.

Si bien llegamos al punto en el cual la racionalidad debe necesariamente deslindarse del fardo que significan algunas narraciones y discursos que se le han imputado y que no puede negarse *per se* a la influencia que han ejercido las diversas teorías postmodernas, tampoco es posible asumir acríticamente alguna de las teorías posmodernas, como la postracionalidad y de pronto tratar de reformular el proceso educativo, siendo que muchos de los problemas que se le imputan a la racionalidad como tendencia teórica son en realidad efecto de la dinámica social del sistema económico-político que le sirve de sustento.

La propuesta apunta hacia una revisión del racionalismo, una criba de los discursos que podríamos denominar como “parásitos” porque pretenden sustentarse del prestigio ganado por la racionalidad y reformularlo, para que pueda seguir cumpliendo con sus propósitos y sirva de nuevo para pensar en el futuro como un campo promisorio de la humanidad, y no como la pesadilla que han desatado algunas de las narraciones postmodernas.

La idea entonces consiste no en negar la dimensión intuitiva y emotiva del conocimiento y del proceso enseñanza aprendizaje en particular, y muy especialmente el del derecho, pero

⁸⁵ Giovanni Sartori *Homo videns. La sociedad teledirigida*, p. 146, apud Barrios Graziani, loc cit.

tampoco caer en el extremo contrario de seguir negando esas dimensiones y acometer el estudio de la ciencia y de las ciencias jurídicas presumiendo que parten de un elemento estrictamente racional que permite negar no solamente las dimensiones intuitivas y emotivas, sino que es factible negar el elemento social o valorativo de lo jurídico y estacionarnos en un ejercicio de tipo formalista, tal y como se ha pensado desde algunas posiciones radicales del positivismo jurídico.

La propuesta radica en revitalizar al racionalismo como una corriente epistemológica aplicada en la enseñanza del derecho, pero no desde una especulación filosófica, sino desde la interdisciplina que se está formando en las ciencias de la mente, en las cuales intervienen al menos las siguientes ciencias y disciplinas:

- Psicología cognitiva
- Neurobiología
- Filosofía de la mente y
- Epistemología

Que se apoyan para la revisión de sus hipótesis en la sociología del conocimiento, la sociología de la ciencia y la filosofía de la ciencia.

A pesar de la complejidad de esto, que involucra necesariamente la interdisciplina, la ventaja que ofrece sobre una concepción estrictamente epistemológica radica en que ésta se queda solamente en el plano de la especulación, la cual llega a situarse entre el extremo de la genialidad abstracta y la aridez teórica, pero pocas veces ofrece un producto que además sea práctico.

En el caso de los descubrimientos hechos desde la interdisciplina mencionada, la ventaja es que las conclusiones que se van obteniendo tienen un grado de certidumbre más alto que otros tipos de conocimientos porque no solamente se someten a la reflexión y análisis racional, sino porque además se tratan de ser sometidos a un proceso e comprobación de tipo empírica, con la ventaja adicional de que el conocimiento interdisciplinario trata de integrar el conocimiento en las diversas ciencias o disciplinas que intervienen en el proceso.

La propuesta implica por supuesto la interdisciplinariedad, pero además el conocimiento del propio proceso de conocimiento como una premisa básica para adquirir la conciencia de la capacidad y de las capacidades cognitivas.

Esta conciencia se debe fomentar al menos entre los dos protagonistas fundamentales del proceso enseñanza-aprendizaje: entre el profesor y el alumno. En el primer caso el profesor debe conocer y reconocer la capacidad de cognición y metacognición del alumno, pero para ello también debe conocer los mecanismos epistemológicos y los mecanismos “reales” del proceso de conocimiento.

Por otra parte, el alumno en primer lugar debe reconocerse como un sujeto cognoscente, con cualidades generales, diferencialmente desarrolladas en cada individuo para el aprendizaje, igualmente, con habilidades muy distintas, en ocasiones susceptibles de ser desarrolladas y en otras con determinados límites marcados por la herencia biológica (por ejemplo la capacidad de flexión de las articulaciones o el grosor de los huesos que determina en la edad adulta cierta complexión o peso). Pero al fin y al cabo poseedor de cualidades que le permiten el aprendizaje. El aprendizaje y reconocimiento de las cualidades generales y particulares deberían formar parte del proceso de aprendizaje. Idealmente desde el nivel medio superior, aunque en el nivel superior permitirían ligar dichas cualidades con los requerimientos del perfil de ingreso y los resultados que se esperan como perfil de egreso.

También debe reconocerse el alumno como un agente histórico capaz de incidir favorable o desfavorablemente sobre las circunstancias sociales que lo rodean.

6.3.1 Fundamentación epistemológica

En este inciso se hará mención especialmente de la adopción de un modelo de proceso de conocimiento como punto de partida en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual podría ser adoptado por instituciones de educación, dependiendo del perfil de egresado que desean formar.

Como teoría del proceso de conocimiento se adopta en esta propuesta la vertiente dialéctico-constructivista de la teoría modificada del reflejo

Anteriormente se había definida a esta modalidad (cuarta) de la teoría modificada del reflejo, como una vertiente de las teorías del proceso de conocimiento que establece que el conocimiento es el resultado de la interacción entre el sujeto, el objeto y el contexto o escenario espacio-temporal en el cual se desenvuelve dicho procedimiento, haciendo especial énfasis en los procesos de construcción cognoscitiva que lleva a cabo el sujeto.

El Papel del sujeto de conocimiento: de manera “natural” es activo, afirmación que concuerda con los descubrimientos más recientes de la ciencia, en los cuales se indica que el cerebro no es un simple reproductor de la realidad, sino que construye activamente la información proporcionada desde los sentidos.

El papel activo del sujeto cognoscente se manifiesta cuando descubre su capacidad para poder construir la realidad, es decir, no solamente “reproduce” las narraciones que sobre el mundo exterior se han hecho, sino que es capaz de desmontarlas <destruirlas>, reconstruirlas en el orden en el cual le fueron expuestas (proceso que se puede observar en el complejo método de análisis-síntesis) y finalmente reconstruirlas.

Se involucra en el modelo la conciencia: cuando el sujeto cognoscente tiene la conciencia de esa capacidad de reproducción-desmontaje y reconstrucción-deconstrucción de los objetos de estudio su papel como sujeto activo adquiere una mayor dimensión. En nuestra opinión, la educación que se imparte en la escuela y muy especialmente la enseñanza del derecho en el nivel superior debería promover tanto la capacidad como la conciencia de la capacidad.

Respecto de la relación del proceso de conocimiento, se considera que en esta versión del constructivismo como parte del modelo modificado del reflejo, se puede considerar que hay una interacción entre los diversos elementos del proceso, específicamente el objeto, el sujeto y el entorno espacio-temporal, esto le da la dimensión “dialéctica al proceso de conocimiento en esta versión”. Asimismo, hay que aclarar que incluso el sujeto y objeto interactúan de modo diverso tomando en cuenta las siguientes circunstancias:

- a) El nivel de conciencia que tenga el sujeto cognoscente acerca de su posibilidad de actuar activamente;
- b) La naturaleza del objeto de conocimiento, ya sea cosa, idea, persona o el sujeto mismo.

En el primer aspecto, consideramos al proceso de conocimiento, como un hecho que no está congelado en el tiempo, sino que es parte de un *continuum* que se manifiesta en el espacio-tiempo.

Si se ubican los dos planos de la realidad, el diacrónico y el sincrónico en el proceso de conocimiento es posible entonces puntualizar los cambios que hay en el conocimiento como producto, el cual, tal y como se mencionó en el inciso anterior no se agota con el primer

instante en el cual se ponen en contacto el sujeto y el objeto de conocimiento, sino que es igualmente un continuo que se puede prologar de manera indefinida en el tiempo.

Respecto de la naturaleza del objeto de conocimiento, habrá objetos cognoscibles sobre los cuales será más fácil percibir el nivel de interacción que desarrolla con ellos el sujeto cognoscente, por ejemplo, sobre las cosas; pero con otras personas ubicadas como objetos de conocimiento, el proceso de interacción no resulta muy claro.

Finalmente, respecto de las características del “conocimiento”, este es:

(Es) el resultado de un proceso de construcción en un mayor o menor nivel. De entrada el conocimiento es el resultado de un conocimiento previo, es difícil que el sujeto cognoscente se acerca a un objeto de conocimiento con una total ausencia de referentes.

En ocasiones es perfectamente distinguible cuando un conocimiento constituye el resultado de un proceso de elaboración (construcción); por ejemplo en el razonamiento descrito como nivel de la lógica. Sin embargo, en otras ocasiones el conocimiento del sujeto cognoscente puede solamente el resultado de un proceso más simple, como la “identificación” de un elemento que parecía al principio como “novedoso”, pero que después de un análisis más detallado se puede identificar como perteneciente a una determinada clase de objetos ya conocidos o que constituye una variante de una especie ya conocida.

Al ser el resultado de una interacción, se puede percibir también como el resultado de una vinculación directa entre el sujeto y el objeto.

Es mutable, término preferible a “perfectible” ya que dicha atribución al parecer, solamente se puede hacer respecto del conocimiento científico.

Es conciente en mayor o menor proporción, de manera “natural” es conciente, porque forma parte del carácter racional del ser humano, pero en la medida en que el sujeto conoce su propia capacidad, limitación y habilidades de conocimiento se vuelve más conciente de sus limitaciones y de sus propias virtudes como sujeto de conocimiento.

Colectivo. Entendiendo que el proceso de conocimiento siempre tiene un referente de carácter social, incluso aquel conocimiento y elaboración cognitiva que se da en contra de las normas se da en el contexto de una sociedad que le sirve de referente.

Provisional. Aún en el caso del conocimiento científico, el conocimiento se va elaborando y a pesar de los referentes empíricos se tiene la conciencia de que puede surgir una “mejor explicación”, lo cual implicaría el abandono de los modelos y explicaciones anteriores.

Es la expresión de un grupo social. Característica que reconoce que el conocimiento se genera de acuerdo con determinados esquemas mentales que son compartidos en los grupos sociales. Con ello se evita establecer la separación tajante entre la objetividad y la subjetividad. Esquema que es fácil de aplicar en determinados ámbitos, por ejemplo en el análisis literario donde se puede establecer claramente la diferencia entre un lenguaje objetivo, como aquel que simplemente enuncia las características de un objeto, y la subjetividad, como el discurso en el cual se pretende ocasionar un efecto emotivo en el destinatario y a partir de ello se elaboran enunciados con juicios que califican las características de los objetos de conocimiento. Sin embargo, esta distinción tan clara puede no serlo en el caso de las ciencias naturales o de las ciencias sociales; dado que el trabajo cognitivo no se puede escindir totalmente la intervención de elementos racionales y emotivos.

Finalmente se puede señalar que el conocimiento en esta vertiente “constructivo-dialéctica de la teoría modificada del reflejo es:

La expresión del desarrollo personal del sujeto cognoscente. Si bien es cierto que la referencia respecto del grupo social o de los grupos sociales a los cuales se pertenece es muy

importante no es determinante (o mejor dicho “predestinante”) en la expresión del proceso de conocimiento en el nivel individual. Cada sujeto procesa de manera muy especial su relación con el contexto social y con su época, de tal manera que hay matices muy importantes en el conocimiento individual, en la parte correspondiente a la descripción de la vertiente dialéctico-constructivista de la teoría modificada del reflejo, se enunciaron tres posibilidades del conocimiento construido por el individuo en relación con el conocimiento social dominante, en este caso, trataremos de aplicar la reflexión a la escuela, presumiendo en un primer momento que hay dos extremos: el primero representado por el profesor y que encarna con su acción el programa institucional (suponemos que no hay discordancia entre lo que el profesor enseña y los que la institución dispone que enseñe a través de lo dispuesto en el currículo oficial); por otra parte, se encuentra lo que el alumno aprende:

- a) Concuerta de manera absoluta con él;
- b) Discordar de manera absoluta con el conocimiento del docente-institución, y
- c) Concordar/discordar de manera parcial con el conocimiento dominante.

Lo cual es expresado por la psicóloga Teresa Obregón bajo el siguiente postulado:

El alumno aprende con el profesor

Aprende sin el profesor y

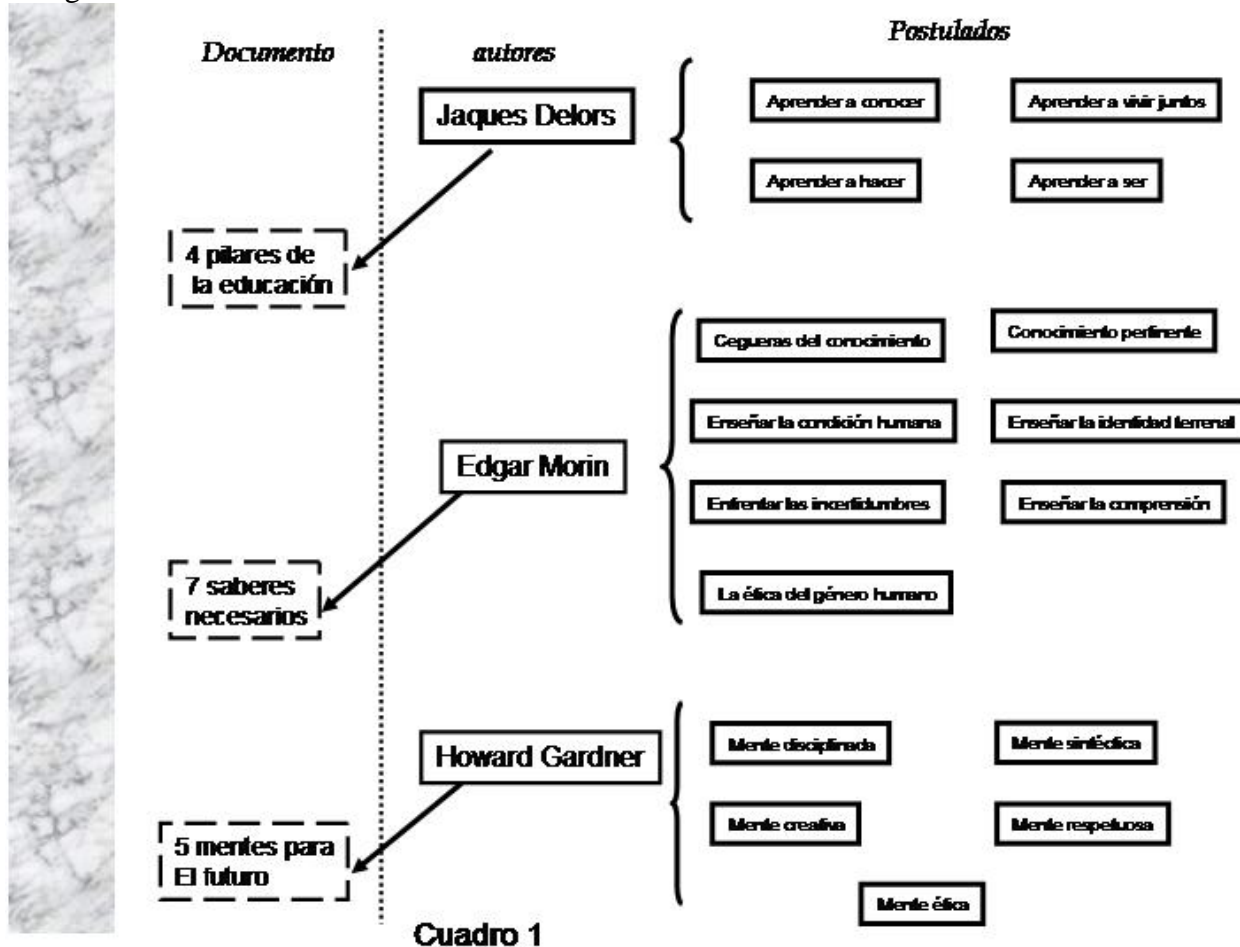
Aprende a pesar del profesor

Donde queda la posibilidad también de que el alumno simplemente no aprenda.

6.3.2 Fundamentos epistémico-educativos

En este inciso se hará un análisis de los postulados más importantes de los documentos generados por los pensadores contemporáneos revisados al principio de este capítulo, específicamente Jaques Delors, Edgar Morin y Howard Gardner, con el propósito de establecer las diferencias más importantes, pero sobre todo, los elementos comunes a los tres pensadores.

En el primer cuadro, de carácter muy general solamente se plantean cuáles son las doctrinas o documentos generados por cada uno de los pensadores, así como los postulados más generales en materia de educación:



Los tres pensadores en apariencia tienen postulados y documentos-teorías muy diferentes, prácticamente podrían considerarse como “paradigmas inconmensurables”.

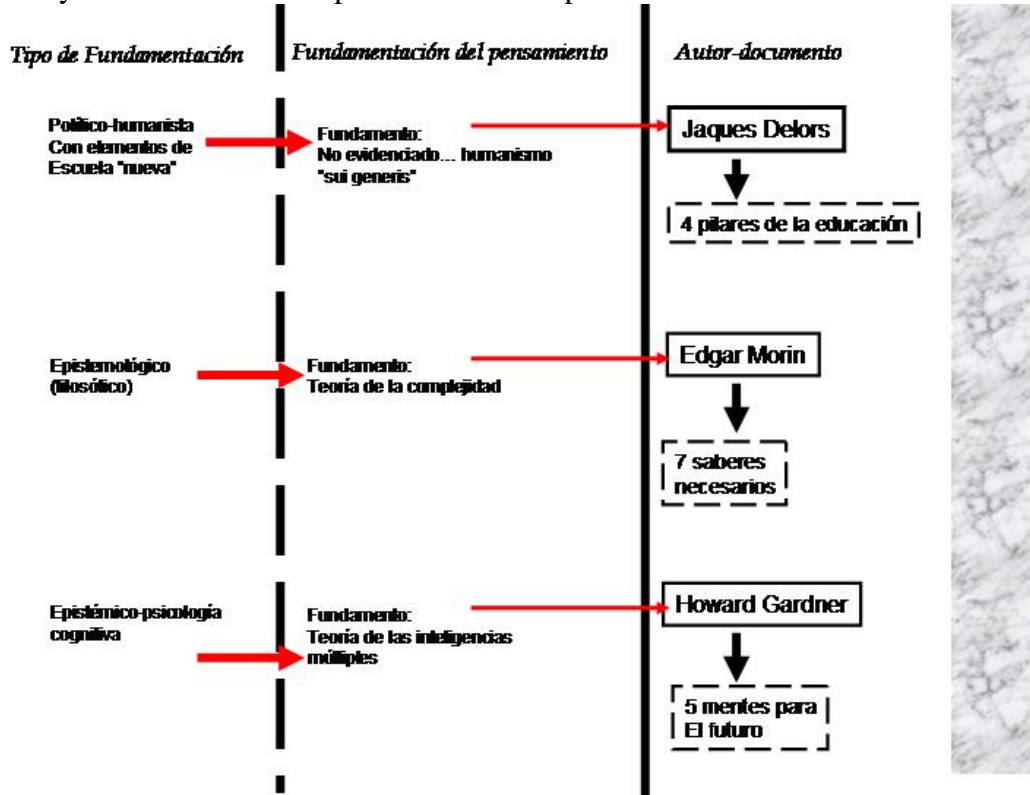
En el caso de Jaques Delors se consideran solamente cuatro postulados fundamentales que hacen referencia los pilares de la educación o a los tesoros que encierra la educación.

Edgar Morin considera siete elementos fundamentales para la educación del futuro, en apariencia su aportación se enfoca más en un nivel cognitivo.

Finalmente Howard Gardner, basado en un punto de partida muy diferente al de los otros pensadores se enfoca en mencionar cuáles son las “mentes” o mejor dicho, las mentales que ha de desarrollar en el próximo milenio la educación, no solamente para ser sustentable en un

mundo con grandes cambios, sino también que el ser humano sea sustentable y viable como especie.

En el segundo cuadro se tratan de analizar cuáles son los fundamentos de las doctrinas de los tres pensadores motivo del análisis. Se hace una distinción entre los fundamentos inmediatos y el fundamento más profundo de cada postura:



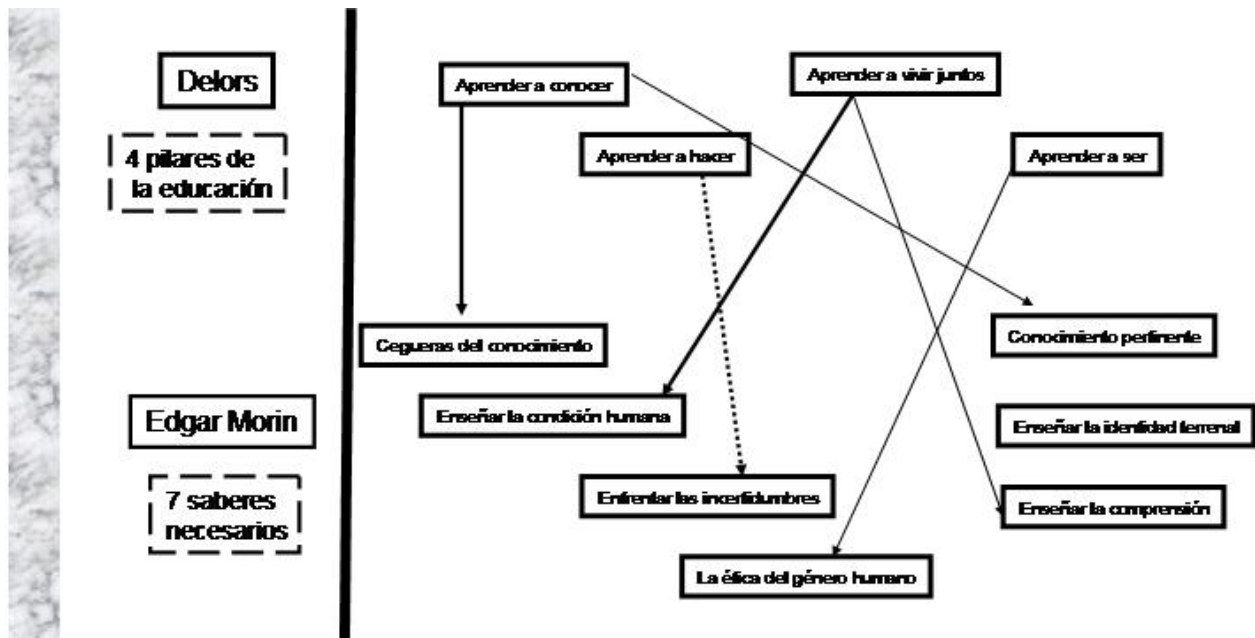
En el caso de Delors la fundamentación inmediata no se encuentra evidenciada, Delors no asume expresamente una posición en ciencia o en filosofía, parecen ser una serie de recomendación elaboradas desde el humanismo más general e incluyente.

En Edgar Morin se evidencia como fundamento de su pensamiento educativo a la teoría de la complejidad, la cual ha sido descrito más detalladamente en el apartado correspondiente de este capítulo. El fundamento más profundo de las tesis de Morin es de naturaleza epistemologica, como filósofo, sus referentes nesciencias duras no son muy consistentes, pero en el aspecto de teoría del conocimiento resultan consistentes.

Finalmente, en el caso de Howard Gardner, el fundamento inmediato es una versión simplificada de su teoría de las inteligencias múltiples. En esta teoría hace mención de que existen al menos siete distintos tipos de inteligencia o siete elementos que conforman al gran concepto general de inteligencia. Para su desarrollo como propuesta o reflexión educativa, Gardner solamente considera 5 tipos de mentalidad humana dentro de las cuales pueden encuadrar perfectamente los siete tipos de inteligencia.

El referente más profundo de Gardner no puede encontrarse en el ámbito de la epistemología, sino que es más bien de la psicología cognitiva, aunque no deja de tener elementos de tipo epistemológico.

En el siguiente cuadro se hace un comparativo entre los postulados de Jaques Delors y de Edgar Morin, tratando de establecer las correspondencias entre los postulados de ambos pensadores:

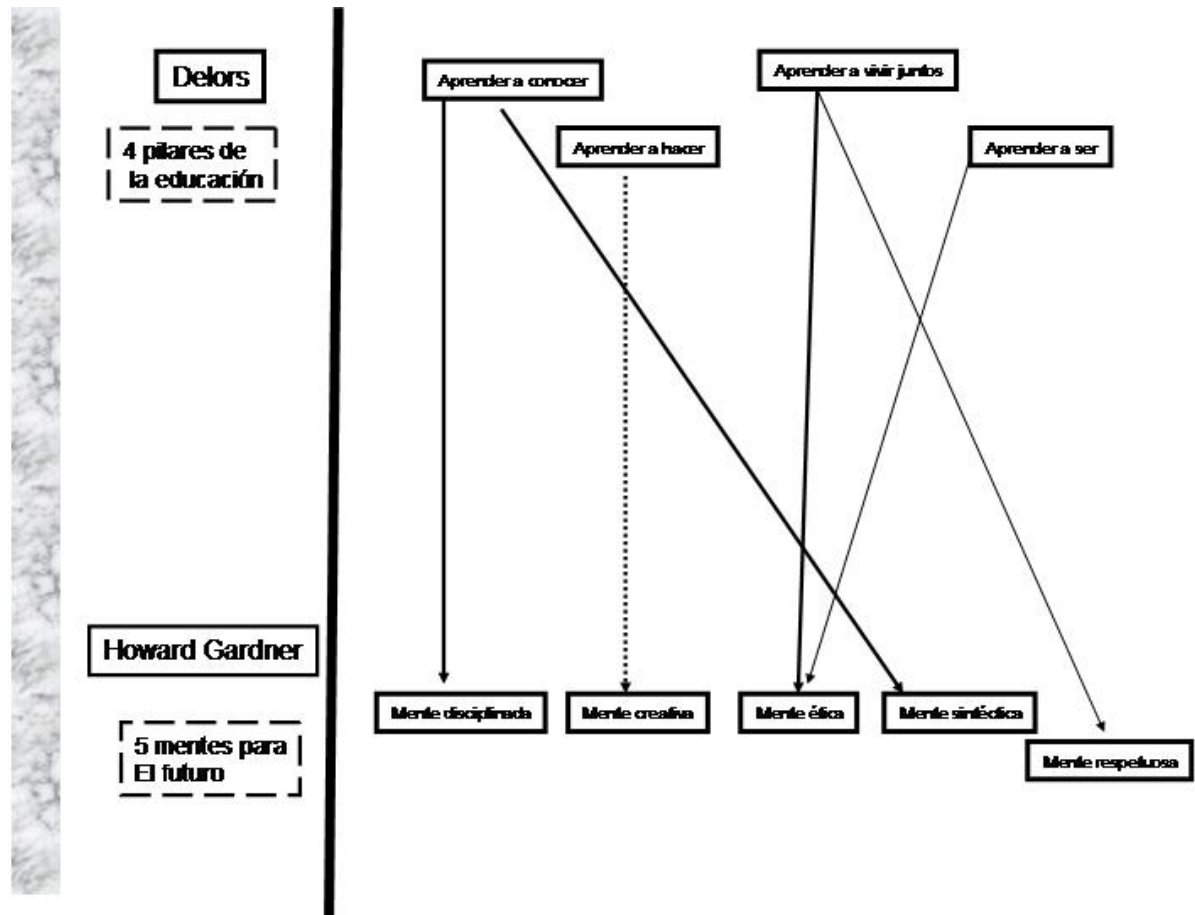


El postulado de Delors relacionado con “Aprender a conocer” se relaciona con el postulado de Morin de “ceguera del conocimiento” (aprender a detectar la...) y con el conocimiento pertinente; el “aprender a hacer” de Delors se puede relacionar con “enseñar las incertidumbres” de Morin, dado que reconocer en primer lugar que el mundo (natural y social) está plétórico de incertidumbres, conocerlas y enfrentarlas implica necesariamente el aprender a hacer dichos procedimientos.

El postulado de aprender a vivir junto se relaciona con dos de los principios o saberes analizados por Morin, en primer lugar con “enseñar la condición humana”, como un conocimiento indispensable para que los alumnos puedan tener tolerancia. No implica necesariamente que el simple conocimiento de lo diverso y de la pluralidad basten para que se dé la tolerancia, pero son conocimientos indispensables, para ello es necesario que además se enseñe la comprensión.

Finalmente “aprender a ser” se puede vincular con “la enseñanza de la ética de lo humano” de Morin. Se enfatiza “de lo humano”, en virtud de que no solamente debe enseñarse lo axiológico como un conjunto de principios teóricos, sino que además debe enseñarse con la acción, dentro de la acción y con el ejemplo.

En un segundo momento se puede vincular los postulados de Delors, enunciados como cuatro pilares de la educación, con la reflexión de cinco mentes para el futuro de Howard Gardner. Es importante establecer que la correspondencia no es absoluta, sino que es necesario hacer un proceso argumentativo para relacionar ambos sistemas conceptuales.



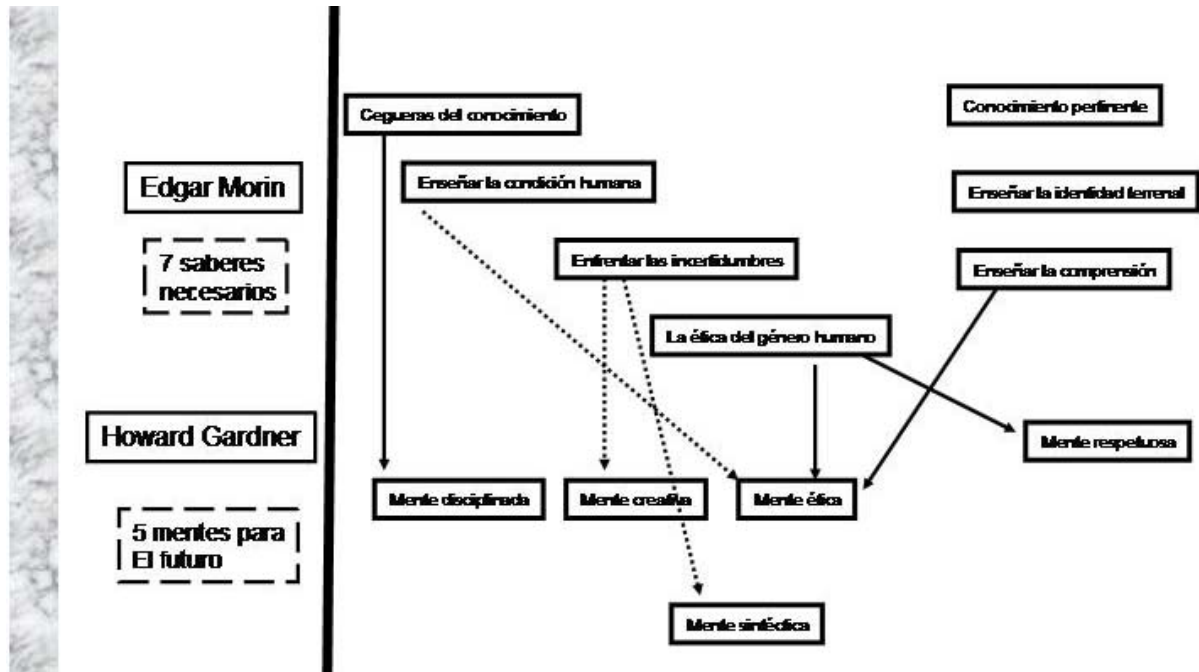
El postulado de “aprender a conocer” de Delors se puede relacionar con dos postulados de Gardner, con el de la “mente disciplinada” y con el de la “mente sintética”. Los tres enunciados tienen en común que se relacionan con aspectos de tipo cognitivo. Aprender a conocer puede verse implicado tanto en el proceso de disciplinamiento de la mente como con la posibilidad de que se aplica uno de los métodos generales de conocimiento más importantes: el sintético, que ayuda a darle forma a la terrible dispersión informativa que se genera en la época actual.

Por otra parte “aprender a hacer” se relaciona con la mente creativa propuesta por Gardner, en este caso, se reconoce que la correspondencia no es tan pertinente como en el caso anterior. En términos muy generales “hacer”, aprender procedimientos para resolver problemas o llevar a cabo actividades más o menos cotidianas o no tan cotidianas está relacionado parcialmente con la creatividad, pero también con procesos de mecanización, no considerados por Gardner.

El postulado de “aprender a vivir juntos” se relaciona con dos postulados: “mente ética” y “mente respetuosa”. Ambos casos se pueden suponer como condiciones necesarias para que exista una convivencia adecuada. Ante las tendencias de comportamiento previo a los postulados de Gardner, durante la década de los ochenta y noventa, cuando se observó socialmente un serio cuestionamiento hacia la autoridad (incluso desde los años sesenta y setenta, aunque en un nivel más colectivo y bajo un discurso pretendidamente libertario) Gardner propone el retorno a un respeto por el otro, pero no de manera acrítica, sino argumentada.

Finalmente aprender a ser, se vincula de manera indirecta con la idea de “mente ética”, de Gardner.

El último cuadro vincula a Morin con Gardner.



De nuevo, partiendo del pensamiento de Morin, “el conocimiento acerca de la ceguera del propio conocimiento” se relaciona con la “mente disciplinada” de Gardner, aunque tal vez sea de una manera indirecta. Se puede presumir que una mente disciplinada, concedora incluso de sus propias capacidades de razonamiento potencialmente puede ser capaz de desvelar las cegueras que obstaculizan al propio proceso de conocimiento.

Respecto de “enseñar la condición humana”, este conocimiento se relaciona de manera indirecta con la “mente ética”, no hay una correspondencia total, pero sí pueden vincularse. Finalmente “enseñar la comprensión” está más relacionada con la denominada mente ética.

Hay al menos dos saberes de Morin que no tienen correspondencia en el pensamiento de Gardner: el pensamiento pertinente y “enseñar la identidad terrenal”. Lo cual es explicable desde el sentido de que las recomendaciones de Gardner se enfocan más a aspectos de carácter cognitivo.

6.3.3 Fundamentos humanistas

Independientemente de que se busca un sustento de carácter científico, en el enfoque de racionalismo reformulado, ello no quiere decir que se niegue la posibilidad de establecer una fundamentación de tipo humanista. De hecho, se alude muy especialmente a la concepción del ser humano que se tiene en el propio enfoque.

La mayoría de los modelos pedagógicos tienen una concepción de ser humano muy especial, de una manera muy esquemática se puede reducir a la concepción que se tiene del alumno como un sujeto cognoscente, que sería lo relevante para los efectos de la presente investigación, sin embargo, se tratarán de hacer comentario adicionales:

Modelo de escuela tradicional

Rasgos:

Verticalismo en las relaciones docente-alumno.

Autoritarismo, Exposición verbalista y Desarrollo de la memoria en el alumno

Concepción del alumno: Sujeto cognoscente pasivo

Adicionalmente a considerar al alumno como un sujeto cognoscente pasivo, se le considera también **sólo en su dimensión** de ser capaz de reproducir de la manera más fiel posible un discurso o información previamente expuesta por el docente, lo cual provoca que el resto de las virtudes, capacidades y habilidades del alumno queden anuladas.

Modelo de escuela conductista

Rasgos

Preocupación central: Estudio descriptivo de la conducta observable

Fundamento epistemológico: Filosofía empirista, parte de una concepción dada de la realidad. Supuesto teórico: corriente esencialmente antiteórica.

Prescripción metodológica: El método experimental inductivista.

Concepción de la enseñanza: La función de esta consiste en proporcionar contenidos e información al alumnos y se base en estímulos y procedimientos de reforzamiento (positivo y negativo)

Puede funcionar en dos modelos:

El esquema del modelo idealista y la teoría modificada del reflejo

Concepción del alumno:

En ambos casos la concepción del sujeto cognoscente activo, sin embargo establece de igual manera algunas limitantes, por ejemplo:

a) Por su anti-teoretismo es muy poco probable que el alumno desarrolle la capacidad de analizar críticamente teorías ya existentes. El algunas instituciones educativas la actitud antiteórica llega al extremo no enseñar a los alumnos teorías relacionadas con la profesión, por ejemplo en derecho se enseña solamente la solución de casos prácticos, lo cual implica además un currículo oculto acerca de la realidad bastante peligroso, puesto que el alumno egresa con la idea de que solamente hay una forma de hacer las cosas (de llevar los juicios, una única solución a los conflictos planteados al derecho, etc.) en la realidad social.

b) Anteriormente se mencionaba sobre el conductismo que a pesar de que establece la posibilidad de que el alumno participe en clase, la participación está muy dirigida, de tal manera que siempre espera la directiva del profesor para poder participar. De tal manera que la concepción del alumno activo es relativamente restringida.

Modelo de escuela humanista

Preocupación central: Los procesos integrales del alumno como persona

Fundamento epistemológico: Filosofía existencialista y fenomenología.

Supuesto teórico: corriente esencialmente "holística".

Prescripción metodológica: Dispersión metodológica

Concepción de la enseñanza:

La función de esta consiste en ayudar a los alumnos a decidir que quieren hacer (se toma como uno de los conceptos fundamentales la autorrealización).

Puede funcionar en dos esquemas:

El esquema del modelo idealista y la teoría modificada del reflejo

Concepción del alumno:

Sujeto cognoscente activo.

El problema con este modelo, a pesar de todas la bondades que se puedan ofrecer acerca del mismo, dado que tiene como tarea fundamental coadyuvar en la autorrealización del sujeto, es el mundo en el cual se encuentra inmerso, que potencialmente puede favorecer la

obstaculización de un modelo educativo en el cual se trate de favorecer el desarrollo y la autorrealización de los alumnos, no solamente como profesionales, sino como personas.

Asimismo, parece que el modelo por lo pronto todavía no se encuentra consolidado en el nivel teórico y adolece de una dispersión metodológica que motiva a la búsqueda de premisas y respuestas desde diferentes ángulos, por ejemplo, entre los autores a los cuales se les considera como precursores o promotores de este enfoque educativo se encuentran al filósofo estadounidense John Dewey, pero también podemos encontrar enfoques que van desde un cristianismo de corte social, ubicable en José María Quintana Cabanas y en la propia Leticia Barrios Graziani, que tiene un enfoque más crítico.

Modelo Cognitivo de escuela

Preocupación central: La representación mental en el alumno

Fundamento epistemológico: Racionalismo y procesamiento de la información.

Supuesto teórico: el hombre como “ser que procesa información”

Prescripción metodológica: Énfasis en la inferencia

Concepción de la enseñanza: La función de esta consiste en ayudar a los alumnos a adquirir conocimientos significativos

Funciona básicamente en el esquema de la teoría modificada del reflejo

Concepción del alumno: Sujeto cognoscente activo, en tanto que lo concibe también como un ser que procesa la información y hace énfasis en ese hecho.

En el modelo cognitivo es alumno adquiere conciencia de sus potencialidades como sujeto cognoscente, y enfatiza muchas de las estrategias que le pueden permitir al alumno tener un mejor rendimiento escolar, procesar de manera más eficiente la información.

Respecto de las críticas hechas al modelo se establece que en ocasiones brinda una solución o conjunto de soluciones extremadamente individualistas, no plantea al conocimiento como el fruto de un esfuerzo colectivo, ámbito dentro del cual se construye o se puede construir determinado conocimiento individualmente significativo.

Modelo de escuela Constructivismo

Preocupación central: el proceso de construcción del conocimiento en el alumno

Fundamento epistemológico: Racionalismo y perspectivismo

Supuesto teórico: el hombre como “ser que construye el conocimiento”

Prescripción metodológica: Énfasis en la interacción y la representación mental

Concepción de la enseñanza: La función de esta consiste en ayudar a los alumnos en la construcción del conocimiento a partir de sus inquietudes e intereses

Funciona en el esquema de la teoría modificada del reflejo o incluso como parte de la concepción dialéctico-constructivista de la teoría modificada del reflejo

Concepción del alumno: Sujeto cognoscente activo.

Son varios los modelos educativos en los cuales se considera que el alumno juega o debe jugar un papel de sujeto activo del conocimiento, los matices que puede haber dependen en ocasiones de los alcances o de los métodos empleados o los fines hacia los cuales se pretende llegar. En el caso del constructivismo, que abiertamente exige al alumno una disposición y una actividad orientada a la elaboración del conocimiento, sin embargo al desvincular al conocimiento del contexto social (general y grupal) puede conducir hacia la vertiente subjetivista de la teoría modificada del reflejo.

En países en los cuales el ambiente, social y grupal tienen un alto impacto sobre los procesos educativos, resulta poco realista obviar la visualización de esos elementos en el aula.

Modelo de escuela sociocultural crítico

Preocupación central: la conciencia social y cognitiva del alumno

Fundamento epistemológico: Materialismo dialéctico e interaccionismo

Supuesto teórico: el hombre como “ser que construye el conocimiento en un contexto social específico”

Prescripción metodológica: Énfasis en la interacción individuo-sociedad

Concepción de la enseñanza: La función de esta consiste en ayudar a los alumnos en la conciencia de ser sujeto cognoscente condicionado por circunstancias históricas concretas

Funciona en el esquema de la teoría modificada del reflejo

Concepción del alumno: Sujeto cognoscente activo.

En el enfoque sociocultural-crítico, que está conformado por doctrinas y pensadores de distintas corrientes dentro de la denominada “izquierda cultural”, algunos de ellos abiertamente marxistas ortodoxos que tienen una visión casi unidimensional y profundamente economicista de la realidad y problemática social, a partir de lo cual la educación se debe convertir en un vehículo de formación de conciencia de clase de los alumnos. Aunque otros pensadores son más abiertos, pluralistas y muy críticos de los discursos que se han dado en la educación, incluyendo los discursos de la “redención clasista”, dado que su intención más que de proselitismo político es de análisis científico que reconoce las limitaciones de la objetividad humana y muy especialmente de la objetividad en el plano de la investigación científica. Tratando en todo caso de identificar el contexto dentro del cual se generan los distintos discursos, los de dominación y los de liberación y tratando de establecer la influencia de dicho contexto y el efecto que puede devolver dicho discurso sobre la propia realidad.

Barrios Graziani hace una propuesta de un modelo educativo humanista y solidario, indica que en primer lugar, es necesario reivindicar los postulados de las teorías psicológicas holistas y positivas del ser humano, que lo conciben como dueño de su destino, consciente y responsable de todas sus potencialidades.⁸⁶

Esto por supuesto es aplicable como enseñanza para los alumnos como sujetos cognoscentes, quienes deben estar conscientes y el proceso educativo debe estar orientado a fomentar dicha conciencia de que son dueños de su destino o al menos que pueden influir favorablemente en la construcción o consolidación del mismo. Responsable de sus potencialidades, pero sobre todo, responsable o corresponsable de sus potencialidades.

La forma de hacerlo consciente de la posibilidad de coadyuvar en la construcción de su destino y de sus potencialidades, así como del desarrollo de la mismas de puede hacer a través de la racionalidad, enseñando al alumno estrategias de aprendizaje, de conocimiento de sus propias potencialidades, habilidades y limitaciones de aprendizaje, y a través del conocimiento de los procesos de conocimiento.

Otro mecanismo de apoyo en ese proceso de adquirir conciencia es el proceso de racionalización, entendido como el proceso a través del cual se analiza racionalmente una acción pasada. Hay una diferencia entre la racionalización como un intento más o menos consciente y objetivo (con todas las limitaciones que tiene la actividad humana subjetiva e incluso la intersubjetiva) que hace el sujeto cognoscente de analizar una conducta o un proceso pasado y el proceso de justificación de una conducta o de un hecho pasado. En el primer caso, se hace el esfuerzo por dotar al ejercicio de un carácter objetivo, analizable desde diferentes ángulos algunos de ellos que pueden implicar incluso una juicio desfavorable hacia el propio

⁸⁶ cf Leticia Barrios Graziani loc cit

sujeto cognoscente que lleva a cabo el ejercicio. En el segundo de los casos, el ejercicio se vuelve un acto de autocomplacencia.

Agrega Barrios Graziani:

En segundo lugar, resaltar la importancia de la relación que el hombre establece con su entorno natural y social, en este sentido vale destacar un aspecto menospreciado por los enfoques postracionalistas y que consiste en reivindicar el papel del individuo como sujeto histórico. Como activista y transformador de su entorno y que trata de adecuarlo a las necesidades humanas. En las sociedades modernas, todo propósito que apunte a la transformación del entorno exige una conducta de lucha y esto supone la reivindicación de los colectivos organizados.⁸⁷

Mencionamos anteriormente que algunos de los enfoques analizados, a pesar de que trataban de reivindicar la importancia del sujeto cognoscente, al ser humano, como el centro de la educación y del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo hacían de una manera individualista, suponiendo que toda preocupación cognitiva debería enfocarse como un proceso individual. Barrios Graziani reivindica la importancia del entorno, en concordancia con las tesis de la teoría modificada del reflejo en su vertiente objetivo-colectiva y en su versión “reformulada” y en la vertiente dialéctico-constructivista.

Habla Barrios también de que en tercer lugar, (se debe) “restablecer un racionalismo equilibrado y sin excesos que permita el conocimiento objetivo del entorno y romper con las conductas de pasividad y subordinación frente a él. Así mismo restablecer los valores de la fraternidad y la solidaridad.”⁸⁸

Acostumbrados, desde un positivismo filosófico radical a no considerar el estudio de los valores desde la ciencia y por ello, en ocasiones se incurrió en el error de negar un espacio en la escuela a la reflexión filosófica, ya sea epistemológica, axiológica o teleológica de tal forma que se dio un rompimiento entre el estudio de la ciencia (especialmente en las ciencias naturales, aunque las ciencias sociales no fueron ajenas a dicho movimiento) y los valores, así como el impacto que tiene la ciencia sobre determinados valores sociales.

La enseñanza del derecho no fue ajena a este proceso de depuración, de filtración de los aspectos moralistas y axiológicos, durante algún tiempo, entre la década de los setenta y ochenta se abandonó paulatinamente el estudio de los valores en el derecho y de la ética, nos referimos específicamente al caso de la Facultad de Derecho de la UNAM. Fue hasta inicio de la década de los noventa, con las modificaciones al plan de estudios, que se implementó e impulsó de nuevo el estudio de los valores en el derecho.

Finalmente, dice Barrios, “junto a la recuperación de la conciencia racional y crítica se ha de estimular la capacidad utópica para prefigurar el futuro; esto significa alentar las propuestas y las alternativas para una sociedad postcapitalista.”⁸⁹

Relacionado con los puntos anteriores, la posibilidad de volver a pensar en el futuro (hecho negado por algunos de los pensadores de la postmodernidad), es vinculado por Barrios con el hecho de recuperar la posibilidad de pensar y construir la realidad pensando en utopías, es decir, tener como referente los valores, el cumplimiento de los valores y orientar la actividad humana hacia el mejor de los mundos posibles imaginados.

⁸⁷ Idem.

⁸⁸ Idem.

⁸⁹ Idem.

6.4 Características del enfoque desde la enseñanza

En esta sección simplemente trataremos de resaltar someramente qué es lo que se espera del profesor en la propuesta de un enfoque de racionalismo re

El profesor debería reunir los siguientes requisitos y asumir las si

- Conocer del tema o materia que va a impartir (antes era el único requisito que se exigía a los profesores);
- Conocer las teorías del proceso de conocimiento y en su caso adoptar conscientemente una de ellas, tratando por ese hecho de asumir las consecuencias de su adopción y actuar en consecuencia.
- Conocer teorías y técnicas acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo en este caso el conocimiento o en su caso el dominio de las siguientes:
 - Técnicas para el manejo de grupos numerosos (conocimiento útil sobre todo en aquellas instituciones que tienen un número muy importante de alumnos por salón).
 - Conocimiento en el lenguaje de los medios de comunicación (educación para los medios), con el propósito de que no se encuentre rezagado en relación con los alumnos respecto de manejo de determinados lenguajes audiovisuales sobre los cuales se puede basar).
 - Conocimiento sobre la forma de elaborar material didáctico, especialmente audiovisual.
- Conocimiento básico en torno de algunos de los principales problemas de aprendizaje que se pueden suscitar en el alumno, sólo con el propósito de derivarlos a las instancias correspondientes.
- Capacidad para adoptar diversos roles en el salón de clase. No queremos suponer que en esta concepción revisada de la racionalidad el profesor abandone por entero su papel de docente y se convierta solamente en un “facilitador” del aprendizaje. Debe ser capaz de asumir diferentes actitudes frente al grupo:
 - Catedrático en el sentido más tradicional del término, como aquel especialista que domina a fondo un tema y sobre el cual disertará frente a un auditorio relativamente pasivo. Para este rol no solamente es necesario que el profesor sea especialista en el tema, sino que además sea capaz de impartirlo de tal forma que sea muy atractivo para los alumnos, implica pues, además de conocimiento, presencia, capacidad histriónica y enorme empatía. El problema obviamente radica en que no siempre puede ni puede asumir el papel de catedrático, dado el nivel de desgaste que puede implicar ello, dadas las características que se han enunciado y dado el recuerdo de algunos de los grandes profesores universitarios que hacían de su clase diaria una cátedra. Un profesor no debería exigirse a sí mismo, a menos que tuviera una jerarquía académica favorable que le permitiera dedicarse al 100 % a la investigación y a la cátedra (por ejemplo un Tiempo Completo nivel C).
 - Facilitador. Término con el cual se ha identificado básicamente el papel de un docente que deja de lado el monopolio de la palabra en el salón de clase y simplemente se dedica poco menos que a coordinar las actividades de los alumnos, quienes tienen en sus manos el mayor peso dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. En ocasiones el papel de “facilitador” se ha convertido en un pretexto para que algunos profesores se desentiendan de la responsabilidad de la clase y se dediquen simplemente a “repartir” temas de exposición y evaluar la mayor o menor habilidad de los alumnos para

exponer o hacer uso de recursos didácticos que a veces ni el propio docente sabe utilizar. Sin embargo, rescatando los elementos más positivos del concepto de facilitador, el profesor en ocasiones quedará relativamente al margen de las actividades de los alumnos y solamente orientará en las partes en las cuales lo necesiten, ya sea durante la preparación del material y tema a exponer o durante la propia exposición.

- **Coordinador de experiencias didácticas.** A diferencia de la actividad de “facilitador” en este caso el profesor coordina una actividad planeada y más o menos ensayada en anteriores experiencias, de tal forma que el contacto es mucho más estrecho durante el proceso de preparación de la experiencia. Además de que ésta se encuentra al mando del propio profesor, dejando ciertas actividades muy puntuales y significativas a los alumnos. Una experiencia didáctica puede ser una visita guiada a un museo con un propósito muy especial, es decir, la visita no debe ser un simple “paseo” sino una actividad coordinada y planeada donde existan objetivos previamente establecidos, se espere algún producto por parte de los alumnos y finalmente exista la posibilidad de retroalimentación respecto de la experiencia.
- **Moderador de discusiones.** Habrá temas que puedan ser motivo de debates bien organizados, con equipos de estudio que adopten posiciones contrarias y participen en réplicas y contrarréplicas. En este caso el papel del profesor será moderar el proceso, establecer claramente las reglas de discusión y argumentación y en su caso, aplicarlas, de tal forma que los alumnos aprendan a debatir con base en los principios de una comunicación racional.

Respecto de las actitudes que se deben exigir dentro de este enfoque se encuentran: Tolerancia. En el diccionario de la Real Academia Española se define:

1. f. Acción y efecto de tolerar.
2. f. Respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias.
3. f. Reconocimiento de inmunidad política para quienes profesan religiones distintas de la admitida oficialmente.
4. f. Diferencia consentida entre la ley o peso teórico y el que tienen las monedas.
5. f. Margen o diferencia que se consiente en la calidad o cantidad de las cosas o de las obras contratadas.
6. f. Máxima diferencia que se tolera o admite entre el valor nominal y el valor real o efectivo en las características físicas y químicas de un material, pieza o producto.⁹⁰

Se puede entender entonces como la capacidad del ser humano a respetar las ideas, creencias, prácticas y opiniones de los demás. En el caso concreto de la educación y muy especialmente como una actitud del profesor en clase, debe comprenderse como la capacidad para respetar las opiniones de los alumnos, y ser empático respecto de aquellas opiniones que no son concordantes con las del propio docente. En el caso de las respuestas erróneas, el profesor debe ser capaz de expresar o corregir la respuesta de tal manera que no se atente contra la dignidad del alumno.

Tolerancia no debe entenderse como dejar pasar el desorden o el conflicto dentro del salón de clase.

Capacidad de empatía. La empatía se define como:

Identificación mental y afectiva de un sujeto con el estado de ánimo de otro.

⁹⁰ Cf. www.rae.es

La tolerancia en ocasiones es considerada como el mínimo de la convivencia humana, puesto que tolerar implica también en cierto sentido una “molestia” del sujeto que “está tolerando” una acción o una presencia de otro. No hay conflicto de alta intensidad, sino uno latente que puede ser desencadenado porque la tolerancia es una delgada línea que separa al ser humano de la violencia. Además de la tolerancia como valor, se debe fomentar entre los docentes la capacidad de empatía, de tal forma que no solamente sean capaces de “soportar” la diferencia con los alumnos, sino que puedan ser capaces de comprender y en el mejor de los casos, de situarse en el lugar de ellos.

Capacidad de análisis y autocrítica. Dos características muy importantes que deben tener los docentes son, en primer lugar, la capacidad de análisis, como uno de los elementos más importantes de la racionalidad y que permite en un momento construir conocimientos nuevos a partir de conocimientos previos a través de a operación mental de separar un todo en sus partes e intentar la integración posterior para comprender de una manera más completa un hecho o un objeto de estudio.

Específicamente se requiere que el docente tenga capacidad de analizar dos aspectos, por supuesto su objeto de estudio que deviene el objeto de enseñanza, y el comportamiento de sus alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto de la autocrítica, puede considerarse como una extensión de la asunción de la conciencia del profesor como un sujeto activo en el proceso de conocimiento, que es capaz de observarse a sí mismo como un objeto de conocimiento y que tiene conciencia de su desarrollo como sujeto activo en el proceso.

La autocrítica irá encaminada al mejoramiento de las capacidades docentes.

Deseo constante de actualización, tanto en el ámbito profesional, como intelectual y personal. Esta es una de las cualidades fundamentales en los docentes y en quienes desean aspirar a convertirse en docentes. La docencia y en particular la docencia universitaria no debería ser vista como una salida del desempleo, sino como una carrera de servicio que tiene la importante labor de formar a las futuras generaciones.

La aclaración resulta importante porque en menos probable que un profesional que se encuentra en la docencia huyendo del desempleo no tome seriamente su papel de profesor, ya que para él es una situación transitoria. En sentido inverso, se considera que un profesional que lleva a cabo tareas de docencia, convencido de la utilidad de dicha actividad y que no ve en ella un modus vivendi, sino en un plano de realización personal, tendrá más probabilidades de asumir completamente el papel de profesor y se mantendrá constantemente actualizado.

Pero no solamente es importante la actualización profesional, sino también la docente, es decir en técnicas de enseñanza; la personal, para que el docente sea a la par de mejor profesional y mejor profesor, lo sea también más humano y afine sus cualidades de empatía, preocupación por los demás, etc,

Transparencia. Por transparencia entendemos la cualidad del sujeto de dejar ver de manera clara los procesos que le competen al alumno, por ejemplo, el proceso de evaluación. Uno de los elementos que generan mayor angustia entre los alumnos y que entorpecen el proceso enseñanza-aprendizaje es la falta de claridad en algunos de los procesos que lleva a cabo el profesor, por ejemplo, el proceso de evaluación.

Es importante establecer que estas cualidades y características difícilmente se van a encontrar actualmente entre los profesores o seguramente algunos de los mismos se encuentran parcialmente desarrollados. Será función de las autoridades escolares, elegir como

aspirantes a la docencia entre aquellos que reúnan el mayor número de características o que pasado el tiempo demuestre la tendencia a perfeccionar dichos atributos.

6.5 Características del enfoque desde el aprendizaje

En esta sección se tratarán de resaltar algunas de las características que se pueden esperar del alumno en la propuesta de un enfoque de racionalismo

- Tener antecedentes del tema o materia; o en su caso, interesarse por conocer los contenidos de cada una de las materias que va a cursar, al menos las del semestre que está cursando, de tal manera puede establecer cuáles son los objetivos que se pretenden lograr en cada una de las materias, las habilidades que se espera pueda obtener al finalizar el curso y la información de la cual al menos debe conocer los conceptos.
- Aprender las teorías del proceso de conocimiento y en su caso adoptar conscientemente una de ellas, asumiendo las consecuencias de su adopción.
- Interesarse por su propio proceso de conocimiento, explorar sus habilidades y determinar cuáles son sus deficiencias.
- Capacidad para adoptar diversos roles en el salón de clase. Debe ser capaz de asumir diferentes actitudes como parte de un grupo de aprendizaje:
 - Como un sujeto relativamente pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque su pasividad no tiene que ver con la forma en que se ha descrito al sujeto cognoscente en el modelo mecanicista del reflejo, donde solamente se limita a percibir los objetos de su entorno, en el caso concreto, a recibir la información que transmite el profesor y ha tratar de almacenarlo de la manera más eficiente, con el propósito de poder reproducirlo en el momento en que se le requiera.. sino que debe comportarse de manera pasiva para enfocar sus sentidos en el momento de la cátedra. Reitero la idea de que la modalidad de la cátedra no debe ser lo dominante dentro de una clase, ni ocupar el mayor tiempo posible.
 - Debe ser un partícipe activo en la construcción de conocimiento social, en este caso, del que se genera en el salón de clase. Esta actitud y actividad debe ser llevada a cabo en los momentos idóneos, por ejemplo, participar en aquellas dinámicas planeadas como parte de un debate, una lluvia de ideas o cualquier otra técnica grupal, o cuando se solicita especialmente la participación.
 - De corresponsable de su propio aprendizaje. En la escuela tradicional y en el nivel social la opinión respecto del éxito o fracaso se establece como si fuera una situación dilemática: o es culpa del profesor o es culpa de alumno. Cuando se culpa al profesor se exculpa generalmente al segundo y viceversa. De acuerdo con este planteamiento el alumno será responsable solidariamente de su éxito o fracaso escolar. De tal forma que deberá hacer todo lo conducente para aprehender el conocimiento de la materia y demostrar que tiene determinados dominios y puede llevar a cabo determinadas operaciones e incluso, dominar de memoria algunos de los conceptos básicos del curso. En ambos de los casos que se han descrito, el alumno es responsable del conocimiento, en dos niveles, en uno de casos lo es de manera individual y en el segundo lo es como un ente que participa en un colectivo. En ambos su referente es el grupo social, ya sea el cercano, el del salón de clase o el grupo de referencia más amplio, como su familia o el referente a un grupo socioeconómico determinado, esto influirá mucho en la percepción, límites y

posibilidad del sujeto cognoscente, sin embargo, la propia dinámica escolar es factible que pueda favorecer a los individuos que manifiesten mayor desventaja escolar respecto de los otros.

Respecto de las actitudes que se deben exigir dentro de este enfoque se encuentran:

Tolerancia. Del lado del alumno se puede describir como la capacidad del alumno relacionada con el respeto de las ideas, creencias, prácticas y opiniones de los demás alumnos o del profesor. Igualmente, en el caso de las respuestas erróneas de los compañeros, el alumno debe ser capaz de intervenir sin tratar de atentar en contra la dignidad de su compañero.

Capacidad de empatía. Teóricamente los alumnos deberían ser más capaces de la tolerancia y de la empatía respecto de sus compañeros, que los profesores respecto de los alumnos; sin embargo, esto no puede ser considerado como una regla. La falta de tolerancia se manifiesta en fenómenos como el abuso escolar, analizados someramente.

Se debe fomentar entonces tanto la tolerancia como la empatía como actitudes que deben ser asumidas por los alumnos dentro del aula de clase, ello permitirá una mayor colaboración en el proceso de construcción colectiva del conocimiento.

Capacidad de análisis y autocrítica. El alumno también debe tener y desarrollar sus capacidad de análisis, sobre todo en el estudio del derecho es importante que sepa conocer un objeto de estudio a través de la separación de sus partes, el establecimiento del vínculo que hay entre ellas y finalmente la habilidad y capacidad para volver a reintegrar en un todo los elementos separados.

Por otra parte, es importante que los alumnos tengan también capacidad de autocrítica, no solamente en el ámbito cognitivo y metacognitivo, que les permita autoevaluar su propio rendimiento en clase y durante las evaluaciones. Esto solamente en el ámbito académico, sin embargo, la capacidad de crítica y de autocrítica es una habilidad que trasciende más allá del ambiente escolar.

6.6 Consideraciones finales: El modelo a la luz de los límites racionales de la enseñanza del derecho

Hipótesis inicial y derivadas

La Hipótesis inicial de la investigación fue postulada de la siguiente forma:

Una falta de racionalización del proceso de aprendizaje por parte de los alumnos y su deficiente capacidad para aplicar la racionalidad epistémica en la construcción de conocimientos nuevos tiene como consecuencia egresados con un perfil memorístico, más cercano al de técnico que al de científico social y con deficiencias en los procesos heurísticos.

Esta describe básicamente el problema y el origen del mismo:

Problema: perfil memorístico de los alumnos egresados de la escuela de Derecho.

Origen del problema: (se mencionan básicamente dos partes)

- a) La falta de racionalización del proceso de aprendizaje y
- b) Deficiente capacidad para aplicar la racionalidad epistémica en la construcción de conocimientos nuevos.

El perfil memorístico se considera como problema debido a las siguientes razones:

La memorización es un conocimiento superficial de los objetos de estudio, dada la falta de capacidad que tiene el ser humano para poder retener de manera eficaz un gran número de datos a partir de dicha operación.

La memorización como principal método de aprendizaje tiene su origen y razón de ser en una época y en una sociedad en la cual la palabra impresa era muy escasa, por lo que la mejor forma de preservar el conocimiento y transmitirlo era a través de la memoria. Como un método pedagógico utilizado en la escuela como institución formal es un método antiguo, propio de una época en la cual no hay libros o son muy escasos.

La memorización en sí misma no se puede calificar como un hecho negativo, ya que se puede considerar como el principio del proceso de conocimiento y el inicio de la actividad crítica y creativa. Lo criticable es que constituya el único método de aprendizaje en la escuela.

La memorización como método único puede impedir que se lleve a cabo el proceso de reflexión, revisión y análisis del proceso de conocimiento como hecho individual y revisarlo en el aspecto colectivo.

Aún en la enseñanza del derecho, donde tradicionalmente se consideró como una de las habilidades mejor evaluadas en la licenciatura, la memoria y la memorización dejan de tener un peso fundamental en virtud de la gran cantidad de información que debe ser “manejada” y procesada por los profesionales. De tal manera que habilidades como el razonamiento, la argumentación y la capacidad de problematizar y encontrar soluciones válidas a partir de un conjunto finito de principios o reglas, son características más valoradas en la época actual.

Hay que aclarar que si bien el operador jurídico debe trabajar sobre un número finito de reglas para solucionar o proponer la solución de conflictos de intereses entre los destinatarios de las normas (ya sea entre particulares, entre particulares y órganos del estado –cuando fungen como particulares o entre particulares y órganos del Estado cuando actúan con ese papel-), también puede en su momento, elaborar nuevas normas, sobre la base de las normas ya existentes o crear nuevas normas a partir de los principios ya existentes o de emergentes que sean adoptados o incorporadas en el sistema jurídico nacional.

Las cinco características limitantes de la memorización se pueden enunciar como hipótesis de la siguiente forma:

La memorización como método exclusivo de aprendizaje y como método exclusivo de evaluación por parte del profesor, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho son características que no corresponden a las exigencias y necesidades de la educación actual.

Respecto de la falta de correspondencia entre las exigencias y necesidades y la educación memorística, hay que explicar porqué se considera que ésta no corresponde con aquellas o en qué sentido se considera eso.

La función que actualmente se le atribuye a la escuela consiste en ser uno de los principales instrumentos de socialización y de transmisión de los conocimientos socialmente considerados como relevantes o considerados como valiosos. Dado que la escuela fue una institución aceptada y que se consolidó como una de las instituciones sociales más relevantes en la mayoría de las culturas, podemos suponer que sus métodos y técnicas fueron los adecuados.

En la actualidad gran parte de los especialistas en materia de educación y de los sectores más importantes que conforman las sociedades están de acuerdo en calificar a la escuela como una institución en “crisis” y a la educación que se imparte en la escuela como una educación que es insuficiente para cumplir con las expectativas de la sociedad, dado que a las tareas anteriormente mencionadas se le han incorporado otras adicionales:

Transmitir y formar habilidades que sirvan para que el sujeto se desenvuelva en la sociedad.

Preparar a los alumnos para incorporarse a la sociedad con una profesión o actividad productiva.

Transmitir un conjunto de valores que sirvan al sostenimiento y conservación de la estructura de la sociedad.

Transmitir un conjunto de valores y actitudes que sirvan para que las instituciones de la sociedad se ajusten los cambios que operen en la estructura social.

Constituye además un factor para la movilidad social.

Dado este cambio de condiciones sociales y estas tareas emergentes que se han atribuido a la sociedad, es necesario que los métodos y técnicas pedagógicas se modifiquen, con el propósito de que la escuela siga funcionando como institución social con determinadas características y tareas.

Esto se puede enunciar también como hipótesis:

Si la estructura de la sociedad ha cambiado, los métodos y técnicas pedagógicas deberán cambiar para seguir cumpliendo con sus funciones.

Esto implica que la escuela en un principio cumplía dichas funciones a partir de los métodos y técnicas pedagógicas que poseían y estos eran eficientes.

Respecto del “desfase” se pueden enunciar al menos las siguientes posibilidades:

a) Que las condiciones históricas hayan variado pero que los métodos y técnicas pedagógicas que se utilizan en la escuela sigan siendo eficientes, de tal manera que la escuela sigue cumpliendo con las funciones encomendadas.

b) Que las condiciones históricas hayan variado y que los métodos y técnicas pedagógicas que se utilizan en la escuela ya no son eficientes, de tal manera que la escuela no puede cumplir con las funciones encomendadas.

La memorización como técnica única o preponderante de aprendizaje y como técnica de evaluación con la misma naturaleza ha sido planteada así como un problema, sobre todo en el caso de la enseñanza del derecho. Pensemos en qué contexto la memorización sí podría haber funcionado como técnica única de enseñanza-aprendizaje y como técnica única de evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje (PEA) por parte del profesor:

Debe suponerse por un momento que el único o más relevante campo de acción del licenciado en derecho es el litigio.

Debe suponerse el hecho de que nos encontramos con un sistema jurídico de tal manera coherente que existe el menor número de inconsistencias entre las normas y el menor número de contradicciones entre las normas.

Que la mayor parte de los casos que son llevados ante los tribunales constituyen casos de “fácil solución”

Que la sociedad es a tal punto estable que no es necesario elaborar nuevas normas, ni modificar las existentes, dado que los existentes son suficientes para resolver los que se presentan.

Bajo tales condiciones se puede suponer que es muy probable que un programa de licenciatura en Derecho pueda hacer concordar los contenidos curriculares con la realidad social y con la forma en que lo jurídico opera con la realidad social.

De acontecer lo anterior (sociedad estable-norma que se ajusta a la realidad y contenidos curriculares acordes con las dos circunstancias previas) es muy probable que una enseñanza y técnica de evaluación basadas ambas en la memoria, sean los métodos más idóneos para la enseñanza del derecho, dado que el conocimiento que se pretende enseñar, es relativamente

estable y casi se configura como un conjunto de “recetas” cuya validez es indiscutible y que por lo mismo, merecería enseñarse de memoria.

Sin embargo, no estamos en ese supuesto y es por ello que la memorización (como técnica de enseñanza y de evaluación única o preponderante) constituya un problema.

Las condiciones reales de la sociedad que, en comparación con las antes enunciadas tienen las siguientes características.

El campo de acción del licenciado en derecho en nuestro país, no solamente es el litigio, también está constituido por la creación del derecho (ya sea a través de los procesos legislativos y jurisprudenciales), el servicio público (en los dos ámbitos, local y federal), la docencia y la investigación jurídica.

Nuestro sistema jurídico está en proceso de consolidación, falta que todavía se haga consistente y coherente, para que existan el menor número de inconsistencias entre las normas y el menor número de contradicciones entre las normas.

Los casos que son llevados ante los tribunales son de variada índoles, algunos de ellos constituyen casos de “fácil solución”, pero hay otros que son muy complejos y para los cuales no se puede aplicar de una manera “automática” el silogismo hipotético.

Nuestra sociedad no es estable, está en un proceso de transformación muy acelerado, en ocasiones empujado por la propia dinámica interna y en otras más, empujado dicho proceso desde procesos externos que impactan en la misma sociedad. De tal forma que la elaboración de nuevas normas y la modificación de las existentes es una tarea necesaria, para resolver los que se presentan ante los órganos jurisdiccionales.

Dadas esas circunstancias específicas de la realidad social es que en nuestro país el uso de la memorización como técnica de enseñanza-aprendizaje y como fundamento de la evaluación realizada por los profesores respecto de los conocimientos de los alumnos resulta insuficiente (y por ello, un problema).

El origen del problema

La primera parte del problema (la memorización como técnica única de enseñanza-aprendizaje y como técnica única y preponderante de evaluación por parte de los profesores respecto del rendimiento de los alumnos) ha sido enunciada: tiene como uno de sus orígenes en el desfase que hay entre la escuela y sus contexto social. Cuando el contexto sociocultural le pedía a la escuela que solamente cumpliera el papel de transmitir un conocimiento “valioso” pero no práctico, ni con un impacto muy fuerte sobre la sociedad, la escuela pudo permitirse la memorización como técnica preponderante o única, pero cuando las circunstancias sociales cambiaron y el requerimiento que se le hizo a la escuela fue mayor, entonces el conocimiento obtenido en la escuela ya no podía satisfacer las nuevas necesidades sociales.

Respecto de otros factores que inciden en el problema, se pueden formular también las hipótesis:

a) La falta de racionalización del proceso de aprendizaje tiene como consecuencia (dadas las características de la sociedad mexicana actual) que el alumno no sea conciente de su proceso de aprendizaje, no sea conciente de sus potencialidades y habilidades de aprendizaje y no obtenga un conocimiento útil y más o menos duradero derivado de su estancia en la escuela.

b) La deficiente capacidad para aplicar la racionalidad epistémica en la construcción de conocimientos nuevos tiene como consecuencia de que el alumno tenga una largo proceso de

aprendizaje en la práctica para poder problematizar y solucionar las nuevas situaciones a las cuales se enfrenta.

Se plantean dos elementos nuevos:

La falta de racionalización

La deficiente capacidad para aplicar la racionalidad epistémica.

Por la primera se entiende la capacidad y la acción de reflexionar y analizar sobre el proceso de aprendizaje, de tal manera, que el sujeto, con un mínimo de conocimiento acerca del propio proceso de conocimiento, tenga elementos suficientes para poder convertirse en su propio sujeto de estudio.

La racionalización, hemos aclarado anteriormente se entiende en dos sentidos, el primero de ellos se refiere a la posibilidad de someter al juicio de la razón una acción o un hecho pasado, con el propósito de que ese conocimiento se pueda aplicar en el futuro. El segundo sentido en el cual se puede aplicar consiste en un proceso de justificación de un hecho pasado, lo cual tiene entre alguno de sus propósitos el disminuir la posible disonancia cognoscitiva que se genere en el sujeto cognoscente.

Por la deficiente capacidad para aplicar la racionalidad epistémica entendemos una deficiencia en el perfeccionamiento de una potencialidad innata en el ser humano y que en teoría debería ser desarrollada en la escuela.

En el proceso de investigación consideramos dos grandes tipos de racionalidad:

La racionalidad epistémica y la racionalidad práctica.

La primera al mismo tiempo se clasificó en dos grandes grupos: la racionalidad epistémica crítica y la racionalidad epistémica científica.

La racionalidad epistémica crítica es una racionalidad teórica, derivada de la aplicación de los métodos generales de conocimiento y donde la comprobación de carácter hipotético-deductivo experimental no juega un papel fundamental en su confirmación, sino que es un conocimiento eminentemente crítico, aludiendo en este sentido a lo expuesto como método por René Descartes.

Mientras que la racionalidad epistémica científica se deriva de la aplicación del método hipotético deductivo, con la pretensión de hacer comprobaciones de tipo experimental o al menos con referentes empíricos, de tal forma que toda afirmación o proposición encuentre su respaldo en algo observable y medible.

Retomando la hipótesis de la problematización, si no se promueve el desarrollo de estas habilidades en el alumno, será poco probable que sea capaz de utilizar ambos o cualquiera de los dos tipos de racionalidad, de tal forma que muy probablemente tratará de sustituir estas habilidades solamente con la memoria, lo cual, si es lo que habitualmente evalúan los profesores, no implicará mayor problema, e incluso se podrá considerar como una técnica alternativa exitosa, pero si los profesores dejan de considerar solamente la memoria y tratan de evaluar otras habilidades, el mecanismo dejará de rendir buenos resultados.

Por otra parte, dado que la realidad es compleja, no se puede considerar que la memorización sea un procedimiento o técnica adecuado para resolver los problemas. Es decir, el alumno egresado y practicante novicio tendrá sus primeros enfrentamientos con la realidad y deberá a aprender a usar otras alternativas de aprendizaje para la vida (social profesional).

Con esto se establece el vínculo entre la racionalidad y la educación, en el caso concreto, de la enseñanza del derecho en México.

La racionalidad y la enseñanza del derecho

Ideas fundamentales:

La enseñanza del derecho tiene fallas fundamentales respecto de los procesos de racionalización y de racionalidad. Hechos que fueron abordados en el inciso anterior, sin embargo, previamente, en un sentido epistemológico surgen los siguientes cuestionamientos que fueron analizados igualmente en la tesis:

¿El derecho es racional o no es racional?

Lo cual implica analizar también qué se entiende por racional o no racional cuando se hace referencia al derecho.

El segundo cuestionamiento recae directamente sobre la enseñanza del derecho y tiene el mismo sentido:

¿La enseñanza del derecho es racional o no es racional?

De igual forma hay que determinar previamente qué se entiende por dicho enunciado, dado que se presta a tres tipos de respuestas, las respuestas afirmativas mecanizadas que aceptan como válida la respuesta sin someterla a un proceso de análisis (lo que en el sistema epistemológico de Hessen se puede calificar como una actitud cognoscente de “dogmatismo”). La segunda respuesta es de negación, es decir considerar que la enseñanza del derecho no es racional, esta respuesta, igualmente en el sistema de Hessen se denomina escepticismo. Finalmente, una respuesta que ofrezca los argumentos pertinentes en cualquiera de los sentidos, ya sea que afirme o niegue la racionalidad correspondería al criticismo.

Finalmente, el último enunciado es más específico:

¿La enseñanza del derecho en México es racional o no es racional?

Corresponde al mismo planteamiento que en el párrafo anterior, sin embargo se especifica en el caso de México.

El propósito consistía en tratar de responder a las anteriores preguntas, sin tomar en cuenta preconcepciones.

Fueron formuladas al principio dos hipótesis de carácter empírico que debían ser contestadas en el mismo proceso de investigación:

Hipótesis particulares

En una alta proporción **los estudiantes de derecho** racionalizan de manera deficiente su proceso de aprendizaje, y aplican deficiientemente la racionalidad epistémica en la construcción de conocimientos nuevos.

Lo cual se tradujo en dos hipótesis muy concretas para analizar dos instituciones concretas:

En una alta proporción **los estudiantes de la Facultad de Derecho de la UNAM** racionalizan de manera deficiente su proceso de aprendizaje, y aplican deficiientemente la racionalidad epistémica en la construcción de conocimientos nuevos.

Cuyo correspondiente en una universidad particular se tradujo de la siguiente forma:

En una alta proporción **los estudiantes de la escuela de Derecho de la UNILA** racionalizan de manera deficiente su proceso de aprendizaje, y aplican deficiientemente la racionalidad epistémica en la construcción de conocimientos nuevos.

Para comprobar estos asertos la mejor forma hubiera consistido en hacer un estudio empírico de las cualidades de aprendizaje de los alumnos en ambas instituciones, sin embargo, posteriormente, se decidió no llevara cabo dichos estudios por las siguientes razones:

a) Los estudios empíricos se podrían aplicar solamente sobre una pequeña población o muestra que muy probablemente no podría ser representativa.

b) Por parte de la Facultad de Derecho de la UNAM, si bien es una institución muy importante, estadísticamente podría no ser representativa de lo que ocurre en la enseñanza del derecho en el nivel nacional, o incluso en el propio nivel local, aunque su importancia como entidad académica hubiera justificado el estudio. Sin embargo, se hacía presente de nuevo la primera objeción.

c) Dada el corto tiempo del estudio, tan solo dos semestres lectivos, los datos arrojados podrían no ser relevantes.

d) El gasto generado para el estudio empírico rebasa el presupuesto de la investigación.

e) La posibilidad de argumentar desde otros ángulos la sustentabilidad de la hipótesis.

Se optó finalmente por el segundo camino, analizar teóricamente la sustentabilidad de la hipótesis y se buscaron entonces los elementos de razón suficiente correspondientes.

Este camino de teorizar sobre la racionalidad y encontrar elementos de razón suficiente para determinar la existencia de racionalidad en el derecho y en la propia enseñanza del derecho incluyó por principio de cuentas elaborar un concepto de racionalidad que considera al menos tres elementos estrechamente vinculados entre sí, racionalidad se entiende entonces:

a) Como cualidad especial que tienen los seres humanos y que sirve para distinguirlo de otros seres; una facultad exclusiva que le permite conocer el universo que le rodea más allá de la satisfacción de sus necesidades inmediatas, e incluso le permite darse cuenta de su posesión y le permite estructurar un discurso especial en torno de dicha cualidad;

Esto implica que la estructuración de un discurso en torno de la racionalidad es indicativo de la existencia de racionalidad (argumento que por sí mismo parece autorreferencial, pero que al sustentarse en los siguientes argumentos pierde dicha circularidad)

b) Como la potencialidad de poder hacer uso de la facultad definitoria de su propia humanidad, lo cual implica que al ser una “potencialidad” no siempre se desarrolla, o no lo hace de manera permanente o de la misma intensidad en todas las culturas o en todos los individuos.

Como cualidad se tiene, está presente en todos los seres humanos (salvo excepciones que tienen que ver con enfermedades o deficiencias muy específicas del aparato cognitivo); es decir, como cualidad es propia de toda la especie *homo sapiens sapiens*, pero como una potencialidad se desarrolla de manera diferenciada. Finalmente, la racionalidad se entiende:

c) Como el proceso a través del cual se construyen conocimientos nuevos a partir de conocimientos previos. Aspecto que constituiría la concreción tanto de la cualidad como de la potencialidad antes enunciada. Obviamente esta posibilidad de construcción de conocimientos nuevos le permite asimismo operar sobre su entorno y sobre sí mismo.

Este sentido se relaciona con la manifestación más evidente de la racionalidad, la construcción de conocimientos nuevos a partir de conocimientos previos y la evidencia que queda de ello en algunos de los productos culturales.

Con estos elementos y con la definición sobre los distintos tipos de racionalidad anotados anteriormente se trataron de encontrar los límites de la racionalidad humana y que pueden ser estudiados desde distintos aspectos y ciencias, se eligieron tres grandes grupos de límites y a continuación se enuncia su impacto en el proceso enseñanza-aprendizaje:

1. Los límites naturales.

Dentro de los límites naturales se consideraron dos grandes grupos:

Los estrictamente fisiológicos (neurofisiológicos)

Los mentales (presencia de trastornos mentales)

En los aspectos neurológicos se revisaron algunas de las teorías que explican en funcionamiento del cerebro, mismas que establecen ciertos límites que podemos establecer como “estructurales” a la racionalidad. Estos límites estructurales explican porqué calificamos como racional o no racional al ser humano, desde un punto de vista neurológico es muy difícil, dado que por su estructura el ser humano se comporta en algunos momentos de manera racional y en otros de manera irracional, dado que en su comportamiento intervienen partes del cerebro donde tradicionalmente se identifica el surgimiento de la racionalidad y de los procesos racionales (específicamente en el neocórtex) y en otras ocasiones, el comportamiento está dictado por elementos más “profundos” del cerebro, que remiten a etapas evolutivas más primitivas y que intervienen en la conducta.

De tal forma que no puede esperarse que de una manera continuada los alumnos o los profesores se comporten de una manera racional en el salón de clase. Sin embargo, esto no es un pretexto para el comportamiento inadecuado en el aula, y su conocimiento, por parte de los agentes que participan en el proceso educativo es fundamental para prevenir o para mitigar los eventos desagradables que sucedan en clase o en su caso para aplicar mayor control.

Respecto del segundo elemento considerado, el estado mental, se puede considerar que el proceso enseñanza-aprendizaje del derecho es racional (en un nivel individual) si y sólo si el sujeto cognoscente:

a) No tiene algún trastorno mental que afecte dicho proceso.

b) Teniendo algún trastorno mental, la naturaleza de este no implique una perturbación significativa sobre el PEA.

Respecto del PEA en el nivel grupal, la existencia de alumnos con trastornos mentales afectará sí y sólo si, genera conflictos entre el sujeto que padece el trastorno y el resto de los alumnos que se encuentra más o menos sanos o en equilibrio.

2. Los límites formales, en los cuales se revisaron sobre todo las fallas en el proceso de pensamiento desde el punto de vista lógico-formal, muy específicamente en las falacias, y se examinó además una teoría elaborada por un psicólogo cognitivo y que se denomina “los túneles de la mente”.

En relación con el PEA del derecho, se puede enunciar:

Los límites formales del razonamiento afectan al PEA del derecho sí y sólo si se presentan dentro del aula o son argüidos por alguna de las partes que intervienen en el proceso.

De tal forma que si alguno de los agentes y muy especialmente si el profesor emplea falacias en el PEA, le está restando carácter de racionalidad al mismo, sobre todo si el papel que está desempeñando el profesor se ubica dentro de la denominada escuela “tradicional”.

Es probable que el impacto sea menor si el profesor está desempeñando el papel de facilitador del conocimiento en el aula o el de simple coordinador de experiencias educativas .

Respecto de la teoría de los túneles de la mente, es necesario aclarar que al parecer tiene hasta el momento el carácter de una teoría de carácter fenomenológico, que no vincula aún con teorías de otras disciplinas y que muy probablemente requiere todavía de una mayor comprobación de tipo empírico. Sin embargo, como hipótesis es interesante considerarla. Habría que diseñar en todo caso, experimentos que estén relacionados con la solución de casos en el derecho.

2. Límites sociales y culturales. En este caso se analizaron como un grupo, aunque podría hacerse una pequeña diferencia de grado entre los límites sociales y los culturales. En este grupo se analizaron los siguientes aspectos:

Los sistemas de construcción social del conocimiento (SCSC), cada uno de los cuales implica una logicidad propia (capacidad de estructuras coherentemente discursos) pero cierta limitación respecto de la posibilidad de entrar verdaderamente en la racionalidad, ya sea epistémica o práctica. De estos sistemas de construcción social del conocimiento, el que mayor grado de certidumbre y que potencialmente puede crear conocimientos derivados de la racionalidad en cualquiera de sus dos ámbitos, es el conocimiento científico. Los demás SCSC producen discursos y enunciados que tienen muy poca probabilidad de ser ubicados como racionales (lo cual no excluye la posibilidad perfectamente de que sean coherentes y tengan por lo tanto “logicidad”).

Falta todavía analizar la dimensión de los SCSC en el estudio del derecho, si la conceptualización del derecho como un conocimiento científico todavía constituye un problema en el ámbito de lo jurídico, el resto de los SCSC todavía no es muy analizado. Se ha revisado el deslinde que han hecho, particularmente los positivistas respecto de la relación entre derecho y religión, pero falta abundar en la influencia recíproca, pero sobre todo la influencia que ejerce el discurso religioso en ciertas decisiones de carácter jurídico, o en el caso de nuestro país, el impacto que tienen los grupos religiosos en determinadas políticas del estado que necesariamente influyen en lo jurídico.

Respecto de los demás SCSC, la ideología y el imaginario social, se ha explorado más el impacto de la ideología en el derecho, aunque sobre todo se ha explorado desde la teoría marxista la vinculación entre la ideología burguesa y el discurso que se encuentra detrás de lo jurídico. Desde elementos de justificación del status quo que indican algunos pensadores, hasta el papel ideológico que llega a desempeñar en ocasiones el derecho.

El imaginario social y su impacto en lo jurídico ha sido poco explorado, especialmente se dedica un apartado a revisar la forma en que afecta el discurso del imaginario colectivo respecto del crimen y castigo en la sociedad mexicana, a la percepción social que se tiene acerca del derecho.

En el mismo sentido faltaría analizar el impacto de los imaginarios sociales o colectivos y el impacto del discurso religioso en las preconcepciones que tienen los alumnos que ingresan a la licenciatura en derecho, y la forma en que dicha preconcepciones se constituyen en obstáculos epistemológicos durante la carrera.

El segundo elemento de análisis fue específicamente la actividad científica, si bien es la que tiene mayores probabilidades de producir discursos racionales, tampoco está exenta del error. Se analizaron específicamente dos, el primero se relaciona con el lisenkismo en la ex Unión Soviética y la segunda con el relativismo cultural de la tesis de los paradigmas científicos de Kuhn.

Si bien es cierto que el lisenkismo se puede considerar como un desafortunado accidente que le pasó a la ciencia soviética en un periodo muy específico, en el caso del uso y abuso del concepto de paradigma, parece que si hay todavía ciertos hechos dignos de ser estudiados en el ámbito del derecho. Asimismo, algunos de los discursos de la postmodernidad que son atacados por Sokal, debería de ser analizado su efecto en el discurso jurídico y en la enseñanza del derecho.

Una última parte está constituida por los límites racionales respecto del conocimiento de la norma en algunos sistemas jurídicos con una sobreproducción normativa o que han acumulado muchas normas a lo largo del tiempo.

En el ámbito de la enseñanza del derecho, la repercusión más importante que tiene la explosión demográfica de las normas en nuestro sistema jurídico nacional se relaciona con la

cuidadosa elección de qué normas deben ser enseñadas en los planes curriculares y sobre todo, de la sustitución del aprendizaje memorístico por un aprendizaje centrado más en el estudio de las estructuras como punto de partida para el estudio particular de las leyes y de otras normas.

Todos los límites expuestos en este inciso deben ser considerados por la reflexión racionalista que hemos tratado de exponer.

CONCLUSIONES

1. El concepto de racionalidad consta de tres elementos:

a) Como cualidad especial que tienen los seres humanos y que sirve para distinguirlo de otros seres (el ser humano definido como “animal racional”), una facultad exclusiva que le permite conocer el universo que le rodea más allá de la satisfacción de sus necesidades inmediatas, e incluso le permite darse cuenta de su posesión y le permite estructurar un discurso especial en torno de dicha cualidad;

b) Como la potencialidad de poder hacer uso de la facultad definitoria de su propia humanidad, lo cual implica que al ser una “potencialidad” no siempre se desarrolla, o no lo hace de manera permanente o de la misma intensidad en todas las culturas o en todos los individuos.

c) Como el proceso a través del cual se construyen conocimientos nuevos a partir de conocimientos previos. Aspecto que constituiría la concreción tanto de la cualidad como de la potencialidad antes enunciada. Obviamente esta posibilidad de construcción de conocimientos nuevos le permite asimismo operar sobre su entorno (social y natural) y sobre sí mismo.

Los conceptos se compenetran y se implican mutuamente:

2. La racionalidad debe ser analizada en los planos de la realidad: eje sincrónico y eje diacrónico, sobre todo éste permite visualizarla como una “potencialidad” que se puede desarrollar más que un hecho definitivo. Como potencialidad implica que:

a) Se desarrolla plenamente de acuerdo con los parámetros determinados en una sociedad y tiempo específicos (de manera vaga considerando el contexto social o de manera más precisa tal y como definirían “desarrollo pleno” un conjunto de especialistas).

b) Que no se llega a desarrollar o se detiene su desarrollo o va en retroceso el mismo en atención de diversos factores, tales como las enfermedades o trastornos mentales.

c) Se desarrolla de manera diferenciada, atendiendo también a diversos factores.

3. La racionalidad se puede clasificar en los siguientes tipos:

La racionalidad epistémica tiene como propósito conocer por conocer; mientras que la segunda tiene como propósito “conocer para actuar”.

Del primer tipo de racionalidad se deriva la racionalidad científica y la epistémica; la científica (RECi) está ligada al uso del método hipotético deductivo y a un necesario referente de carácter empírico; mientras que la racionalidad epistémica crítica (RECri) está ligada al uso de otros métodos generales de conocimiento, no necesariamente tiene un referente de carácter empírico y se permite la especulación y la sospecha.

Respecto de la racionalidad práctica, que tradicionalmente se ha relacionado con la moral, puesto que se supone prevista para acción, donde necesariamente se alude a la moral; se estableció una separación: con referencia a la moral y sin referencia a la moral.

Tiene referencia a la moral, si es una racionalidad donde se involucre el cumplimiento conciente y voluntario de un valor. No tiene referencia al moral, si solamente constituye una guía de acción.

Estos cuatro tipos de racionalidades operacionalmente fueron suficientes para el estudio.

4. Es importante distinguir entre racionalidad y logicidad. La racionalidad tiene el triple sentido ya mencionado (característica-potencialidad y construcción de conocimientos nuevos), mientras que la logicidad se refiere, en un sentido muy amplio al carácter lógico de un pensamiento o discurso, y en un sentido estricto, a la “cualidad de estructuración coherente que tiene un discurso”.

Esta distinción permite suponer que hay discursos que tienen logicidad pero no necesariamente tienen racionalidad (por ejemplo los discursos religiosos tienen coherencia interna, pero no necesariamente “racionalidad”).

En tanto que un discurso racional implica necesariamente tener “logicidad”.

5. La racionalidad como característica-potencialidad humana tiene límites que tienen que ser analizados desde las ciencias naturales y las sociales, con el objetivo de establecer el peso de los factores en el contexto histórico determinado, hay momentos y lugares en los cuales el mayor peso lo tiene el elemento de carácter natural y en otros, el sociocultural. Los límites se pueden clasificar en: I. Naturales y II. Socio culturales:

6. En cuando al Límite de racionalidad establecido por la actividad consciente vale el enunciado:

“El ser humano es racional cuando se encuentra en estado de vigilia, es decir, cuando está consciente” (y aún, en algunos casos en los cuales está consciente no siempre actúa de manera racional).

Naturalmente la racionalidad tiene límites al momento en que cesa la actividad de vigilia. el ser humano duerme al menos durante la tercera parte d su vida y durante ese periodo no se puede considerar que esté realizando actividades racionales, aunque el sueño sirva para reforzar actividades racionales que se llevan a cabo durante la vigilia.

7. Los límites de la racionalidad considerando padecimientos mentales

Enunciados:

- El ser humano es **potencialmente** racional sí y sólo si, no tiene “padecimientos psicológicos, afecciones o lesiones” que impidan el desarrollo de tal potencialidad.

- Si el ser humano tiene padecimientos psicológicos, afecciones o lesiones cerebrales, entonces no puede construir conocimientos nuevos a partir de conocimientos previos (proceso denominado “razonamiento”), y si no puede elaborar razonamientos, entonces no es racional.

Hay que matizar la proposición de acuerdo con los padecimientos psicológicos, afecciones o lesiones cerebrales de que se trató, algunas de ellas significarán una imposibilidad casi total de construir razonamientos y en su caso de considerar al paciente como “racional” y otras simplemente limitarán ese ejercicio en algunos aspectos.

En el estudio se revisaron algunos de los padecimientos incluidos en el Manual de Desórdenes Mentales (DSM-IV), los cuales no se reproducirán de nuevo en estas conclusiones, cabe señalar simplemente que efectivamente hay algunos desórdenes que afectan de manera más grave a la racionalidad y a la convivencia del ser humano que lo padece con los demás seres humanos.

8. Los límites estructurales de la racionalidad se relacionan con la estructuración del cerebro y una de las teorías al respecto es la teoría trino-cuatruno de MacLean y Von der Becke, En la tesis trino-cuatruno el cerebro del ser humano estructuralmente tiene los componentes antiguos y los nuevos en la actualidad, evolutivamente se pueden descubrir estructuras arcaicas, que se comparten con los reptiles; estructuras modernas, compartidas con los mamíferos y los primates, y las estructuras más recientes, del neocórtex y el neocórtex del lóbulo prefrontal (la parte más reciente del cerebro humano). La racionalidad puede ubicarse en los niveles superiores: el neocórtex, sin embargo, el comportamiento del ser humano se manifiesta desde los tres-cuatro niveles. Los impulsos violentos, los celos y el enojo se generan como reacción desde los niveles más profundos.

Culturalmente tal vez sea posible reducir la proporción del comportamiento que tiene su origen en los componentes más antiguos. Sin embargo, el control no puede llegar a ser absoluto. Respecto de su consecuencia en el ámbito educativo, solamente resta a la escuela informar a los alumnos, como sujetos cognoscentes, de la variable que se introduce en el comportamiento humano.

9. Los hemisferios izquierdo y derecho del cerebro tienen funciones diferenciadas, cuyos conocimientos es relevante para el proceso enseñanza-aprendizaje: en síntesis se puede señalar que el hemisferio izquierdo es el lógico discursivo, matemático, lineal y analítico, mientras que el derecho es el creativo, emotivo, totalizador y de producción musical. Culturalmente se educa en nuestra sociedad occidental para que los varones desarrollen más las habilidades que se encuentran en el hemisferio izquierdo y a las mujeres en el derecho.

La forma en que el predominio de uno de los dos hemisferios puede afectar a la racionalidad se manifiesta en los siguientes niveles:

a) En el nivel individual cuando el sujeto sufre una separación en el cuerpo calloso y se interrumpe o se vuelve deficiente la comunicación entre los dos hemisferios,

- b) En el mismo nivel individual cuando el sujeto ha sufrido un proceso de culturización que implica el predominio de uno de los hemisferios y el detrimento del otro.
- c) En el nivel general, cuando existe la tendencia en la sociedad de favorecer exclusivamente las funciones derivadas de uno de los hemisferios, por ejemplo el caso de una fría sociedad racional que solamente auspicia y apoya las manifestaciones en el ámbito lógico-matemático en detrimento de la creatividad y de la emotividad.
- d) En el nivel general, cuando en ciertos ámbitos se favorece que el individuo desarrolle habilidades ubicadas en uno de los hemisferios, mientras que en otros ámbitos se favorece respecto de las habilidades del hemisferio opuesto, pero en ninguna de las instancias se enseña a los miembros de la sociedad a integrar ambos aspectos.

10. Los límites desde la dimensión proxémica

Otro de los factores que pueden limitar la racionalidad es la dimensión proxémica, que tiene que ver con el espacio vital personal, propio de cada especie y con variaciones personales dentro de cada especie. La ruptura del espacio personal puede provocar serios conflictos entre los miembros de una misma especie. John Calhoun analizó el efecto de “vertedero comportamental” dado en sociedades donde hay hacinamiento y se aumentan los índices de violencia, los suicidios y parafilias y la agresión sexual; sin embargo todavía es un fenómeno tan complejo que no se puede reducir simplemente a lo proxémico.

Lo que se puede aventurar por lo pronto, es que el desconocimiento del nivel proxémico puede traer como consecuencia la falta de racionalización de dichos procesos, es decir, la posibilidad de comprender porqué hay grupos humanos que soportan más o soportan menos el contacto humano y el hacinamiento.

11. Aplicado al aula, parece que algunos de los efectos del vertedero comportamental se pueden observar en algunos salones de clase que se encuentran densamente poblados. Si bien es cierto que los salones de clase constituyen microsociedades ¿hasta que punto reproducen en pequeña escala la complejidad que tienen las grandes sociedades?, una hipótesis para tratar de matizar la idea de que las escuelas reproducen a la sociedad es:

- Las escuelas de las comunidades constituyen de una manera más fiel el reflejo de las mismas,
- Las escuelas de las grandes sociedades tienden a reflejar menos la sociedad dentro de la cual están insertas.

La explicación a esta diferencia radica en que las sociedades grandes potencialmente son más plurales. Obviamente que la segunda hipótesis admite diversas acotaciones, por ejemplo, la diferencia que hay entre escuela pública y privada, dentro de las segundas, los roles se encuentran más definidos y más restringidos.

12. Uno de los límites formales lo constituye el uso de falacias en la vidas cotidiana y sobre todo en el proceso educativo.

Las falacias son fallas en el proceso de pensamiento desde el punto de vista lógico-formal, hay muy variadas y se presentan en los procesos dialógicos, en particular cuando hay una cuestión sometida a juicio, tal y como sucede en algunas acciones del proceso educativo. Se analizaron muchas en el trabajo de investigación, se remite a ellas para su revisión.

En relación con el PEA del derecho, se puede enunciar:

Las falacias afectan al PEA del derecho sí y sólo si se presentan dentro del aula o son argüidos por alguna de las partes que intervienen en el proceso.

Si alguno de los agentes y muy especialmente si el profesor emplea falacias en el PEA, le está restando carácter de racionalidad al mismo, sobre todo si el papel que está desempeñando el profesor se ubica dentro de la denominada escuela “tradicional”.

Es probable que el impacto sea menor si el profesor está desempeñando el papel de facilitador del conocimiento en el aula o el de simple coordinador de experiencias educativas.

13. Los túneles de la mente constituyen otro límite de carácter formal. La teoría de los túneles de la mente plantea la existencia de ciertas rutinas de pensamiento que conducen al error y que se deben en ocasiones a falsas percepciones de los sentidos o a fallas del razonamiento que no tienen que ver con falacias. El autor de esa teoría las plantea como constantes del propio pensamiento. Esta teoría al parecer tiene hasta el momento un carácter fenomenológico, que no vincula aún con teorías de otras disciplinas y que muy probablemente requiere todavía de una mayor comprobación empírica.

14 Respecto de los límites socioculturales, la diferenciación de los Sistemas de Construcción Social del Conocimiento (SCSC) permite conocer límites a la racionales que no se consideran usualmente. Los SCSC son subsistemas de construcción y socialización de productos para la interpretación de la realidad y se pueden considerar al menos cuatro: la ideología, la religión, la ciencia y el imaginario social.

Cada SCSC y sus productos tienen diversos grados de racionalidad y en ocasiones sus discursos solamente tienen “logicidad”. El impacto de esos discursos sobre el derecho como práctica profesional, sobre la divulgación de los contenidos y principios normativos y sobre el cumplimiento y concepción del derecho es muy importante.

El imaginario social y su impacto en lo jurídico ha sido poco explorado, analizamos en el trabajo de una manera muy superficial la forma en que afecta el discurso del imaginario colectivo respecto del crimen y castigo en la sociedad mexicana, a la percepción social que se tiene acerca del derecho. En términos generales se puede concluir:

El imaginario colectivo, por su falta de racionalidad epistémica potencialmente puede ser un límite muy importante en la enseñanza del derecho, particularmente si el alumno no es capaz, vía racionalización de abandonar preconcepciones formadas desde el imaginario.

15. Las limitaciones a la racionalidad epistémico-científica a partir de las desviaciones provocadas por el dogmatismo

Una de las razones por la cuales no se deben abandonar los procesos de autocrítica y autocorrección en la ciencia es evitar los errores de la ciencia, en particular cuando se combina con el discurso ideológico y propicia actitudes dogmáticas. Los ejemplos analizados en el trabajo fueron el lisenkismo en la ex Unión Soviética, donde a partir de una interpretación muy literal de los principios del materialismo dialéctico se llevó a la quiebra del sistema agrícola y alimentario de ese país.

El enunciado que se puede construir es: “El dogmatismo científico constituye un límite muy importante a la racionalidad científica.”

16. El relativismo cognitivo como límite a la racionalidad

La tesis de los paradigmas científicos de Kuhn ha tenido una influencia muy fuerte en las ciencias, no sólo en las naturales sino también en las sociales, el uso abusivo del concepto de paradigma lleva al relativismo, puesto que niega la posibilidad de comparar y de vislumbrar el progreso científico al declarar la inconmensurabilidad de los paradigmas que lleva implícito. La idea es analizar la pertinencia de su uso en el derecho y en su caso, el ajuste pertinente al ámbito jurídico.

17. Los límites racionales de la posibilidad de comprensión de la norma

La sobreproducción legislativa establece límites racionales respecto del conocimiento de la norma. En el ámbito de la enseñanza del derecho, las repercusiones más importante que tiene la existencia de una gran cantidad de normas en nuestro sistema jurídico nacional tienen que ver con dos factores:

a) La imposibilidad material de poder leer, aprehender y aprender la gran cantidad de normas que rigen los diferentes aspectos de la vida social regulada por el derecho

b) La elección (y sus criterios) para saber qué normas deben ser enseñadas en los planes curriculares y sobre todo, de la sustitución del aprendizaje memorístico por un aprendizaje centrado más en el estudio de las estructuras como punto de partida para el estudio particular de las leyes y de otras normas.

18. Además de tomar en cuenta todas las limitantes de la racionalidad anteriormente mencionadas es necesario establecer qué condiciones se deben cumplir para que el proceso educativo sea racional o afine su racionalidad, entre los aspectos formales se encontró la relevancia de que exista una correspondencia entre cuatro niveles de justificación en los planes y programas de estudio: objetivo general del plan de estudios, perfil de egreso, objetivos generales de las materias y objetivos particulares de las unidades que conforman a las asignaturas.

Esta conformidad puede denotar la presencia de una racionalidad epistémica (sobre todo de tipo crítico) en la conformación de los planes y programas, y una racionalidad práctica, si los procesos de enseñanza-aprendizaje se llevan a cabo a partir de ese plan de estudios.

19. La coordinación parcial entre los cuatro niveles de Justificación y operación de los planes de estudio genera incertidumbre entre los alumnos y la posibilidad de que los planes de estudios no logren consolidar plenamente sus propósitos.

La práctica más frecuente en algunos planes y programas de escuelas de derecho es que se no se elaboren los objetivos particulares de las unidades que integran las materias del programa. Hecho que impide que el programa esté completo y abre la posibilidad de una inconsistencia entre el contenido de las materias y los objetivos que se deben cumplir en ellas.

20. No se puede obligar en este momento a las instituciones de educación superior (dada la normatividad de la SEP), especialmente a las particulares a elaborar los objetivos particulares de las unidades de sus planes de estudio, a menos que opere una reforma administrativa en tal sentido, debería procurarse, a través de las instancias colegiadas de acreditación, que en un acto de ética institucional se volvieran a instituir, dado que brindan una mayor consistencia racional de los planes y programas de estudio, y al mismo tiempo, brindan una mayor certidumbre a los alumnos respecto de lo que pueden esperar, como formación, de una institución, e incluso, lo que pueden exigir de la misma.

21. Una falta de racionalización del proceso de aprendizaje por parte de los alumnos y su deficiente capacidad para aplicar la racionalidad epistémica en la construcción de conocimientos nuevos tiene como consecuencia egresados con un perfil memorístico, más cercano al de técnico que al de científico social y con deficiencias en los procesos heurísticos.

22. Se identificaron las siguientes características limitantes de la memorización en el proceso educativo:

a) La memorización es un conocimiento superficial de los objetos de estudio, dada la falta de capacidad que tiene el ser humano para poder retener de manera eficaz un gran número de datos a partir de dicha operación.

b) La memorización como principal método de aprendizaje tiene su origen y razón de ser en una época y en una sociedad en la cual había pocos libros, la mayoría de ellos eran manuscritos y los alumnos forzosamente tenían que apuntar y memorizar las palabras de los catedráticos. La mejor forma de preservar el conocimiento y transmitirlo era a través de la memoria.

c) La memorización en sí misma no se puede calificar como un hecho negativo, ya que se puede considerar como el principio del proceso de conocimiento y el inicio de la actividad crítica y creativa. Lo criticable es que sea el único método de aprendizaje en la escuela.

d) La memorización como método único puede impedir u obstaculizar la reflexión, revisión y análisis del proceso de conocimiento como hecho individual y la posibilidad de revisarlo en el aspecto colectivo.

e) Habilidades como el razonamiento, la argumentación y la capacidad de problematizar y encontrar soluciones válidas a partir de un conjunto finito de principios o reglas, son características más valoradas en la época actual.

PROPUESTAS

RESPECTO DE LAS POSIBLES SOLUCIONES DEL PROBLEMA

Planteado el problema de la memorización exclusiva (como método de enseñanza-aprendizaje y como forma preponderante de evaluar), las soluciones propuestas son las siguientes:

1 Reforzar los procesos de racionalización en el proceso enseñanza-aprendizaje

Es necesario reforzar la racionalidad y la racionalización del proceso enseñanza-aprendizaje de la licenciatura en Derecho. Dadas las características de la sociedad contemporánea que es compleja y que exige del derecho y de los futuros operadores del derecho una profunda capacidad de análisis de los problemas y una capacidad suficiente para la problematización de los hechos sociales, es que se vuelve urgente el refuerzo de la racionalización de los estudios del derecho, ya sea en el nivel individual, como una responsabilidad del sujeto cognoscente considerado de manera individual, que deberá hacerse consciente de sus procesos cognitivos y como una responsabilidad de dos instancias de autoridad, en primer lugar, del profesor, que debe estar más atentos a enseñar estructuras lógicas de pensamiento, soluciones lineales inscritas dentro del método axiomático y las soluciones no lineales que se pueden ubicar dentro de los procesos creativos. En segundo lugar, las autoridades educativas del plantel correspondiente, deberán diseñar estrategias e instrumentos de corroboración de la formación de esos perfiles en el egresado, es decir, deberán comprobar, de alguna manera, que los alumnos que se están formando en la institución están adquiriendo y desarrollando las habilidades de analizar, problematizar y dar soluciones a los problemas planteados, además de poder hacer uso de la racionalidad en esos procesos.

Los mecanismos institucionales son variados y no necesariamente deben tener un impacto sobre el destino académico de los alumnos, dada la falta de costumbre de enseñanzas de ese tipo, es probable que en los primeros años las evaluaciones obtenidas por los alumnos sean relativamente bajas y vayan en aumento en la medida en que los propios alumnos se van acostumbrando al tipo de reactivos en los cuales se solicita la intervención del razonamiento más que el uso de la memoria.

Específicamente se propone la implementación de evaluación sin valor curricular que tengan como propósito dar una idea de las capacidades de análisis, reflexión y racionalización de los alumnos que están en proceso de egresar. Dichas evaluaciones tendrán reactivos de:

- a) Ejercicios de problematización de hechos sociales (lo habitual está constituido por redacción de protocolos de investigación a partir del planteamiento de un problema específico).
- b) Ejercicios de axiomatización y construcción de reglas a partir de principios.
- c) Aplicación y solución de casos reales paradigmáticos, en los cuales se exija y se evalúe el proceso de justificación y de fundamentación, más que la solución en sí misma.

2.2 Conformar una racionalidad epistémica más consistente en los planes de estudios, a través del establecimiento de una mayor concordancia entre los cuatro niveles de Justificación y operación de los planes de estudio:

Nivel de objetivos generales de la licenciatura en Derecho.

Nivel de perfil de egresado, que puede considerarse como la concreción de los objetivos generales.

Nivel de los objetivos generales de las materias que integran el plan curricular.

Nivel de los objetivos específicos de aprendizaje dispuestos en cada una de las unidades que integran las materias del plan de estudios.

De tal forma que a mayor integración entre los cuatro niveles de un plan-programa de estudios, mayor será la racionalidad epistémica que contenga dicho programa.

A *contrario sensu*, entre mayor desvinculación y mayor discrepancia exista entre los cuatro niveles de un plan-programa de estudios, menor será la racionalidad epistémica que contenga dicho programa.

2.3 Conformar una racionalidad práctica en los planes de estudios, a través de la corroboración de la concordancia entre los cuatro niveles de Justificación y operación de los planes de estudio:

La racionalidad práctica, referida a los planes y programas de estudio, y más específicamente a la relación o concordancia entre los cuatro niveles de justificación y operación de los planes de estudio, se expresa a través de acciones muy concretas de los agentes del proceso enseñanza-aprendizaje para poder llevar a cabo los objetivos planteados.

De tal forma que la hipótesis en este aspecto se puede enunciar de la siguiente manera:

Si hay un conjunto de acciones, por parte de los docentes y de las autoridades educativas encaminadas a concretar y evaluar el cumplimiento de los objetivos planteados en los cuatro niveles de justificación y operación de los planes de estudio, luego entonces, podemos suponer que esa institución tiene racionalidad práctica.

La forma de corroborar este hecho es compleja y constituye una función de planeación educativa, ya que los resultados que arrojen las evaluaciones obtenidas se traducirán necesariamente en nuevas políticas educativas o en ajustes a las ya existentes.

Es de aclarar que la corroboración o estudio de la racionalidad práctica implica, como premisa, que exista en los planes y programas de la institución una correspondencia entre los cuatro niveles de Justificación y operación de los planes de estudio.

Entre los mecanismos de corroboración que se recomiendan se encuentran los siguientes:

a) Deberán evaluarse las habilidades de los alumnos que egresan, con el propósito de determinar si corresponde específicamente al perfil planteado en los planes y programas de estudio.

b) Deberá hacerse un seguimiento para determinar si los exalumnos, una vez que se encuentran colocados en el mercado de trabajo señalan la utilidad del perfil generado por la institución.

c) Deberá determinarse si la sociedad considera que efectivamente el perfil del egresado de la institución, no solamente en el aspecto profesional, sino también en el ético y en el humano, corresponde a las necesidades existentes.

El compromiso de las instituciones de educación superior encargadas de impartir la licenciatura en derecho, será la de ir perfeccionando sus planes y programas de estudio, con el objeto de que éstos posean un nivel adecuado de racionalidad epistémica y práctica, que ayude a satisfacer las necesidades de la propia sociedad.

3. Sobre la base de las propuestas hechas por Jacques Delors, Edgar Morin y Howard Gardner, las características generales que debería reunir la educación son:

a) Dotar a los alumnos de capacidades para el procesamiento de la información, no solamente la recibida a través del profesor, sino aquella que reciben a través de otros medios y la que pueden buscar ellos mismos.

b) Enseñar a los alumnos a aprender y no solamente memorizar un conjunto de datos que se consideran socialmente importantes.

c) Enseñar a investigar y a problematizar. Una de las habilidades primordiales para este tiempo es la capacidad de investigación. El modelo más logrado deriva del uso del método hipotético deductivo en las ciencias naturales, sin embargo, falta consolidar la disciplina de la investigación en las ciencias sociales y en las humanidades. Esto opera por supuesto para la enseñanza del derecho, en la cual

d) Enseñar disciplina, no solamente como respeto entre condiscípulos y hacia el profesor, sino también disciplina en el sentido de capacidad de fijar la atención durante periodos preestablecidos a desarrollar actividades de estudio o cognitivas, con el propósito de alcanzar determinadas metas.

e) Enseñar la complejidad del conocimiento, la complejidad de la vida y de la naturaleza y la obligación de abordarla y estudiarla, sin temor a las teorías igualmente complejas.

f) Formar en valores. La formación integral del futuro necesita además del aspecto axiológico y del ético, el alumno, en cualquiera de sus niveles, pero sobre todo en el de licenciatura, requiere de tener capacidad para reflexionar acerca de su profesión desde la axiología y tener además un comportamiento ético en los diversos ámbitos de su actividad, no solamente profesional, sino también en la vida cotidiana.

Si queremos consolidar un conocimiento impartido en la escuela, muy concretamente la enseñanza del derecho, con características muy consistentes de un conocimiento científico, técnico y filosófico, derivado de un cuidadoso proceso dialógico, fundado y argumentado, deberemos tomar en cuenta estas limitaciones al momento de diseñar planes y programas de estudio. Así como al momento de preparar profesores y de situarse en el estrado para impartir cátedra o para fungir como facilitador del conocimiento.

2.5 El seguimiento de los casos en los cuales se detecte en los alumnos de nuevo ingreso algunos problemas de orden cognitivo o en su caso de afecciones psicológicas.

Cada año, cuando hay el ingreso más grande de alumnos a la Facultad de Derecho de la UNAM, en el semestre lectivo de agosto-diciembre, se practican una serie de baterías de pruebas psicológicas que tienen como propósito establecer o detectar los perfiles y problemas más frecuentes entre los alumnos.

Esta información debería traducirse en una mayor intervención institucional para el apoyo a los alumnos que tengan afecciones psicológicas, problemas en sus hábitos de estudio o que se encuentren en estados transitorios que puedan agravarse, como por ejemplo, depresiones.

2.4 La enseñanza de los diferentes modelos de proceso de conocimiento y la consciente asunción de uno de ellos como programa de vida y de estudio, tanto por parte de los docentes como por parte de los alumnos.

La mayor parte de los alumnos que estudian la licenciatura en Derecho, al menos en la Facultad del mismo nombre en la UNAM, ignoran sus capacidades y cualidades cognitivas y desconocen asimismo, los modelos de proceso de conocimiento y las consecuencias que tiene la adopción consciente de alguno de ellos.

Uno de los aprendizajes más importantes que se pueden ofrecer en la Licenciatura en Derecho, consiste precisamente en el conocimiento y reflexión en torno de los diferentes modelos de proceso de conocimiento.

A partir de la formulación del epistemólogo francés Adam Schaff se conocen tres modelos diferentes de proceso de conocimiento. Sin embargo, una reflexión más detallada acerca de los mismos, nos puede dar como resultado cinco modelos diferentes.

Dado que en este incipiente programa para dotar de mayor racionalidad a la enseñanza del derecho en México, se propone la inclusión de una manera más detallada y precisa, en alguna de las materias de corte filosófico el estudio de los modelos de conocimiento.

En el caso del plan de estudios de la Facultad de Derecho de la UNAM, ya se encuentra previsto el tema, aunque de una manera muy superficial y poco detallada, se recomienda reforzar dicho contenido. En la parte correspondiente de “Realizaciones” se hace una propuesta más concreta.

El enunciado final puede expresarse de la siguiente forma:

Si enseñamos a los alumnos los modelos de proceso de conocimiento y las consecuencias en los ámbitos cognitivo, personal y social de los mismos, se tendrá como resultado un reforzamiento de los procesos de racionalización en la enseñanza y aprendizaje del derecho.

Dado el cambio de condiciones sociales y las tareas emergentes que se han atribuido a la escuela, es necesario que los métodos y técnicas pedagógicas se modifiquen, con el propósito de que la escuela siga funcionando como institución social con determinadas características y tareas.

La escuela en el mundo occidental surge como institución para cumplir fundamentalmente las funciones de preservar un cierto tipo de conocimiento atesorado en los monasterios (y sin mucho referente con la realidad social de la época medieval) y como órgano de socialización (no general, sino en dicho contexto). Bajo tales circunstancias la memorización constituía una técnica pedagógica idónea para cumplir con esos objetivos. Sin embargo, dado el cambio del contexto social en el cual se desenvuelve la escuela como institución social y la atribución de un conjunto de nuevas funciones que exigen la producción de un conocimiento útil (entendiendo por éste un conocimiento capaz de resolver determinados problemas de la sociedad), la socialización a un nivel general, además de una socialización específica en los casos de carreras terminales (el alumno egresado de las universidades “aprende” un lenguaje y una forma de relacionarse con los miembros de su propia profesión), la capacidad de problematizar las nuevas situaciones para postular posibles soluciones y en general una preparación para la vida social, reitero, dadas estas condiciones nuevas, la memorización no puede ser la única técnica en el proceso enseñanza-aprendizaje, ni tampoco puede ser el principal mecanismo para la evaluación que hace el profesor del desempeño escolar.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

I. LIBROS

- AGAZZI, Evandro. *La lógica simbólica*, trad. J Pérez Ballestar, Herder, Barcelona, 1979
- ALCHOURRON, Carlos (editor) *Lógica*, Col. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía núm. 7, Trotta, Madrid, 1995
- ALCHOURRÓN, Carlos E., MENDEZ, José M. Y ORAYEN, Raúl. *Lógica*, Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía núm 7, Ed. Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científica, Madrid, 1995
- AMUCHÁTEGUI REQUENA, Griselda. Derecho penal, 2ª ed., Oxford UP, México, 1999
- ARISTÓTELES, *Tratados de Lógica*, 13 ed., Porrúa, México, 2004, p 213
- BARKER, Paul. Las ciencias sociales de hoy. Trad, Rosa María Phillips, FCE, Breviarios, núm. 284, México, 1982.
- BLANCHÉ, Robert. *La axiomática*, trad. Ana Pulido Rul, FCE, México, 2002
- BLEUEL, Hans Peter. Sexo y sociedad en la Alemania Nazi, trad. Rafael Lassaletta Cano, Abraxas, Felmar, Madrid, 1974
- BOLADERAS, Margarita y CAMPOS, Neus. Filosofía social, Ed síntesis, Madrid, 2001
- BRAILOWSKY, Simón; Stein, Donal G. y Will, Bruno. *El cerebro averiado. Plasticidad cerebral y recuperación funcional*, 2ª ed., FCE, México, 2004
- BUNGE, Mario. *Epistemología*, 2ª ed., Siglo XXI, México, 2000
- CALSAMIGLIA, Albert. *Introducción a la ciencia jurídica*. Ariel, Barcelona, 1993
- CAPARRÓS, Antonio. *Historia de la psicología*, Biblioteca Básica de Psicología, ediciones CEAC, Barcelona, 1998
- CARUSO, Igor. Narcisismo y socialización. Fundamentos psicogenéticos de la conducta social, trad. Félix Blanco, Siglo XXI, México, col Mínima núm 75, 1979
- CASTELLANOS, Fernando. Lineamientos elementales de derecho penal, Porrúa, México, 1990
- CEBALLOS HERNÁNDEZ, Reynaldo et al. *Métodos de investigación I*, Nueva Imagen, México, 1994
- COHEN, Morris y NAGEL, Ernest. *Introducción a la lógica y al método científico*, trad. Nestro A. Miguez, Amorrortu, Buenos Aires, 1993,
- DE LA FUENTE, Ramón, María Elena Medina-Mora y Jorge Caraveo. Salud mental en México, Instituto Mexicano de Psiquiatría-FCE, México, 1997
- DELORS, Jacques. *La educación encierra un tesoro. Compendio*. Versión en PDF, UNESCO, París, 1997
- DÍAZ, Esther. *Posmodernidad*. 3ª ed., Editorial Biblos, Buenos Aires, 2005
- ORTEGA Esteban . *Lógica, introducción a la filosofía y a la ciencia*, Diana, México, 1993
- ESTRADA, Alejandro. Comportamiento animal. El caso de los primates, FCE, col. La ciencia desde México, núm. 65, México, 1989

- FERNÁNDEZ PÉREZ DEL CASTILLO, Bernardo y BARREDA VÁZQUEZ, Luis Fernando, *Guía para los estudiantes de derecho* (orientación educativa y profesional), Porrúa, México, 2005
- GADOTTI, Moacir. *Historia de las ideas pedagógicas*, (trad. Noemí Alfaro), Siglo XXI, México, 2000
- GARCÍA RAMÍREZ, Sergio. *Derecho Penal*, col. Panorama del Derecho Mexicano, McGraw-Hill, IJ-UNAM, México, 1998
- GARDNER, Howard. *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Trad. Sergio Fernández Éverest, FCE, 1995
- GARDNER, Howard. *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*, trad, Genís Sánchez Barberán, Paidós, Col. Transiciones, Barcelona, 2000
- GARDNER, Howard. *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, trad. Genís Sánchez Barberán, Paidós, Barcelona, 2001
- GARDNER, Howard. *Las cinco mentes del futuro. Un ensayo educativo*, trad. Genís Sánchez Barberán, Paidós, col. Asterisco, núm 11, Barcelona, 2005
- GINER, Salvador et al. *Diccionario de sociología*,
- GOMEZ, Pedro y Cristina Gómez. *Sistemas Formales, Informalmente*, Grupo Editorial Iberoamérica-Universidad de los Andes, México, 1995
- HACKING, Ian. *Revoluciones científicas*, (trad. Juan José Utrilla), Col. Breviarios núm. 409, FCE, México, 1985,
- HALL, Edward T. *La dimensión oculta*, (trad. Félix Blanco), 8ª ed., Siglo XXI, México, 1983
- HERNÁNDEZ-PACHECO, Javier. *Hypokeímenon. Origen y desarrollo de la tradición filosófica*. Ed. Encuentro, Madrid, 2003
- HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. *Paradigmas en psicología de la educación*, Paidós, México, 1998
- HERNER, Irene. *Mitos y monitos*, UNAM.Nueva Imagen, México, 1979.
- HESSEN, Juan (sic) *Teoría del conocimiento*, trad. José Gaos y estudio preliminar de Francisco Larroyo, Ed Porrúa, col. Sepan cuántos núm. 351, México, 1996
- HOLLAND, J.G. y SKINNER, B. F. *Análisis de la conducta*, (trad. Gustavo Fernández), Trillas, México, 1990,
- HORGAN, John. *El fin de la ciencia. Los límites del conocimiento en el declive de la era científica*, trad. Bernardo Moreno Carrillo, Paidos, col, transiciones núm 7, Barcelona, 1998,.
- JENSEN, Eric. *Cerebro y aprendizaje. Competencia e implicaciones educativas*, Narcea, 2000,
- Jorge Abia “Cómo se construye la realidad” en ROBLES, Teresa. *Concierto para cuatro cerebros en psicoterapia*, Instituto Milton H. Ericson de la ciudad de México, México, 1990,
- Joseph M. Walker. *Los etruscos*, Edimat, Madrid, 2003
- KAMINSKY, Gregorio. *Socialización*, 2ª ed., Trillas, México, 2001

- KANDEL, Eric R., SCHWARTZ, James H. y JESSELL, Thomas M. *Principios de neurociencia*, trad Dr. José Luis Agud Aparicio y otros, 4ª ed., McGraw-Hill Interamericana, Madrid, 2001
- KUHN, Thomas S. la estructura de las revoluciones científica, trad. Agustín Contin, FCE, Breviarios, México, 1990
- KUPER, Adam. *El primate elegido*. Naturaleza y diversidad cultural, (trad. Oriol Canals), Drakontos, Barcelona, 1996.
- LAERCIO, Diógenes. Vida de los filósofos más ilustres, versión PDF en biblioteca virtual Miguel de Cervantes.
- LARROYO, Francisco, *La Lógica de las ciencias*, Porrúa, México 1979
- LEWONTIN, R.C., STEVEN Rose y LEON J. Kamin. *No está en los genes*. Racismo, genética e ideología,
- LYOTARD, Jean-Francois. La condición posmoderna, trad. Mariano Antolín Rato, cátedra, Madrid, 1989,
- MARGADANT S., Guillermo Floris. *Introducción a la historia del derecho mexicano*, 17ª ed., Esfinge, México, 2000,
- MARGADANT, Guillermo. Derecho Romano, 26ª ed., Esfinge, México, 2002,
- MARTÍNEZ-FREIRE, Pascual F. *La nueva filosofía de la mente*. Gedisa, Barcelona, 1995,
- MARTINEZ MARZOA, Felipe. *Historia de la filosofía antigua*, Akal, Madrid, 2000
- MENDIETA Y NUÑEZ, Lucio. Historia de la Facultad de Derecho, UNAM, México, 1997,
- MÉRÖ, Lazslo. *Los azares de la razón*, trad. Daniel Menezo García, Piados, col. Contextos 57, Barcelona, 2001,
- MIRALLES, Teresa. *Métodos y técnicas de la criminología*, col, cuadernos del INACIPE, núm. 9, Instituto Nacional de Ciencias Penales, México, 1982,
- MORIN, Edgar. “La complejidad hoy”, conferencia dictada en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, México, 2000
- MORIN, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, Correo de la UNESCO, México, 1999,
- MUÑOZ, Jacobo y VELARDE, Julián. Compendio de Epistemología, Trotta, Madrid, 2000
- NINO, Carlo S. *Consideraciones sobre la dogmática jurídica*. UNAM, México, 1989,
- OLIVÉ, León (coord.). *Racionalidad epistémica*. Enciclopedia Iberoamericana de filosofía núm. 9, Ed Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científica, Madrid, 1995,
- OLIVÉ, León. El bien, el mal y la razón. Facetas de la ciencia y de la tecnología, Paidós-UNAM, México, 2000,
- ONFRAY, Michel. *Las sabidurías de la antigüedad. contrahistoria de la filosofía, I*, trad. Marco Aurelio Galmarini, Anagrama, col. argumentos 361, Barcelona, 2007
- Organización académica y programas de estudios de Licenciatura 1986*, UNAM, México, 1985,

- OVILLA MANDUJANO, Manuel. *Teoría del Derecho*, Duero, México, 1990,
- OVILLA MANDUJANO, Manuel. *Teoría política*, 3ª ed., (s. E.), México, 1993,
- PALACIOS, Jesús. *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, 4ª ed., Fontamara, México, 1999.
- PÉREZ RANSANZ, Ana Rosa. *Kuhn y el cambio científico*. FCE, México, 1999,
- PÉREZ TAMAYO, Ruy. *¿Existe el método científico? Historia y realidad*, FCE-Colegio Nacional, México, 1993,
- PIATELLI PALMARINI, Massimo. *Los túneles de la mente*, trad. María Pons, Drakontos crítica, Barcelona, 1995,
- PINILLOS, José Luis. *La mente humana*. Espasa-Calpe, serie Temas de Hoy, México, 1993,
- Planes y programas de Estudio de la Facultad de Derecho*, Tomo I, UNAM, México, 1993,
- PONCE, Aníbal. *Educación y lucha de clases*, Editores Mexicanos Unidos, México, 1990,
- PUGA, Cristina; PESCHARD, Jacqueline y CASTRO, Teresa. *Hacia la sociología*, 3ª ed., Addyson-Wesley-Longman, México, 2003,
- RECASENS SICHES. *Tratado General de Filosofía del Derecho*, 8ª ed., Porrúa, México, 1983,
- RITZER, George. *Teoría sociológica clásica* (trad. María Teresa Casado Rodríguez), MacGraw Hill, Santafé de Bogotá, 2001,
- ROSAS, Alejandro y VILLALPANDO, José Manuel. *Los presidentes de México*, Planeta, México, 2001.
- RUIZ, Rosaura y AYALA, Francisco J. *El método en las ciencias. Epistemología y darwinismo*, FCE, México, 1998,
- SACKS, Oliver. *El hombre que confundió a su esposa con un sombrero*, trad. José Manuel Álvarez, Anagrama, Barcelona, 2002.
- SAGAN, Carl. *Cosmos*, Trad. Miquel Muntaner et el., Planeta, Barcelona, 1984,
- SAGAN, Carl. *Los dragones del edén. Especulaciones sobre la evolución de la inteligencia humana*. Grijalbo, México, 1984, p 74
- SAMBRANO, Jasmín. *Cerebro*. Manual de uso, Alfaomega grupo editor, México, 2000, p 23
- SARRAMONA, Jaume. *Teoría de la educación*. Reflexión y normativa pedagógica, Ariel educación, Barcelona , 2000,
- SAVIGNY, Friedrich Karl von. *Metodología juridical*, trad. J J Santa-Pinter, Depalma, Buenos Aires, 1979,
- SCHAFF, Adam. *Historia y verdad*, Grijalbo, México, 2001,
- SELZNICK-BROOM, Sociología, CECSA, México,
- SERPA FLOREZ, Roberto. *Psiquiatría médica y jurídica*, Temis, Bogotá, 1994,
- SMITH, Ronald E., SARASON, Irving G. y SARASON, Barbara. *Psicología*. Fronteras de la conducta, trad. José Carmen Pecina, 2ª ed., Harla, 1993,

- SOBERANES FERNANDEZ, José Luis. *Historia del Derecho Mexicano*, Porrúa, México, 1999,
- SOKAL, Alan y BRICMONT, Jean. *Las imposturas intelectual* (trad. Joan Carles Guix Vilaplana), Paidós, col. Transiciones no. 10, Barcelona, 1999,
- TAMAYO Y SALMORÁN, Rolando. *Razonamiento y argumentación jurídica*. El paradigma de la racionalidad y la ciencia del derecho. 2ª ed., IIJ-UNAM, México, 2005,
- TAMAYO Y SALMORÁN, Rolando. *Razonamiento y argumentación jurídica: el paradigma de la racionalidad y la ciencia del derecho*, IIJ-UNAM, México, 2003
- THIEBAUT, Diccionario de Filosofía, Herder, Madrid, 1998,
- VERNEUX, Roger. *Introducción general y lógica* (trad. Josep A. Pombo), Herder, 1989,
- WATZLAWICK, Paul *La coleta del baron de Münchhausen*, trad. José A. De Prado Díez y Xosé M. García Álvarez, Herder, Barcelona, 1992,
- WEBER, Max Max. *Economía y sociedad*. Esbozo de sociología comprensiva, (trad. José Medina Echavarría y otros), 2ª ed., FCE, México, 1983,
- WITKER, Jorge “Docencia crítica y formación jurídica”, en *Revista de la Facultad de Derecho de México*, núms.. 199-200, enero-abril de 1995, Facultad de Derecho, UNAM, México,

II. DICCIONARIOS Y ENCICLOPEDIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Diccionario de filosofía* (trad. Alfredo N. Galleti), FCE, México, 1974,
- FERRATER MORA, José. *Diccionario de filosofía*, t Q-Z, Ariel Filosofía, Barcelona, 2001
- SAUL, John R. *Diccionario del que duda*, p 287.
- Enciclopedia Hispánica*. Lexipedia vol. 3. N-Z, Encyclopaedia Británica Pub., Kentucky (EUA), 1995,
- Jordi Cortés Morató y Antoni Martínez Riu (coord.) *Diccionario de filosofía* en CD-ROM. Editorial Herder S.A., Barcelona, 1999.
- Diccionario de filosofía* en CD-ROM. Editorial Herder S.A., Barcelona, 1999.
- Biblioteca de Consulta Microsoft ® Encarta ® 2005. © 1993-2004 Microsoft Corporation
- DSM-IV Manual diagnóstico y estadístico de los tratamientos mentales, edición electrónica. cd.rom

III. ARTÍCULOS (FIRMADOS) DE INTERNET

- Araceli Oñate y Iñaki Piñuel “Los 25 comportamientos del acoso moral” en <http://www.acosomoral.org>
- Carlos von Der Becke. “Modelo Triune del cerebro (Paul MacLean) y los nuevos descubrimientos”, en <http://club.telepolis.com/ohcop/salument.html>, consultado el 24 de septiembre de 2005
- Cristina Del Barrio “Los mitos de la violencia”, fragmento tomado de: <http://www.acosomoral.org/bully9.htm> consultado el 17 de marzo de 2007.

Ernesto Abdala “Formación por alternancia. Un esbozo de la experiencia internacional” en <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/alternan/pdf/abdal.pdf> consultada el 29 de enero de 2007.

Francisco Massó “El constructivismo en psicología” en <http://www.cop.es/colegiados/M-00407/CONSTRUCTIVISMO.HTM> Colegio Oficial de Psicólogos, España.

Imanol Ordorika “Privatización y mercantilización de la educación superior” en <http://www.jornada.unam.mx/2002/11/11/011a1pol.php?origen=opinion.html>, consultado el 17 de marzo de 2007.

Juan Manuel Moreno Olmedilla “Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa”, en <http://roble.cnice.mecd.es/~fromero/violencia/articulo3.htm>

Fernando la Palma “Inteligencias múltiples” en <http://galeon.hispavista.com/aprenderaaprender/intmultiples/caractmi.htm>

Leticia Barrios Graziani “Visión crítica de las teorías postracionalistas de la educación” en http://www.uclm.es/PROFESORADO/RICARDO/Docencia_e_Investigacion/5/Barrios.doc

Mario Carretero “Constructivismo y educación” en http://www.uls.edu.mx/~estrategias/constructivismo_educacion.doc

Matías Loja “La mercantilización de la educación” en Firgoa, Universidade Pública. Um spazo comunitario. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/18612>, consultado el 17 de marzo de 2007.

Raymond Colle “Los pilares de las ciencias cognitivas”, en www.facom.udp.cl/CEM/grl/creacion/reprecon/cap2.htm (fecha de consulta 14 de septiembre de 2002)

Ricardo López Pérez “Constructivismo Radical de Protágoras a Watzlawick”, Revista Excerpta, núm. 7, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile en <http://rehue.csociales.uchile.cl/rehuehome/facultad/publicaciones/Excerpta/excerpta7/constructivismo.htm>

Robert Kurtz (www.lahaine.org/internacional/kurtz_asesinos.htm)

<http://www.clarin.com/diario/2000/10/12/i-04101.htm>

Rocío Lleó Fernández “La violencia en los colegios” en <http://roble.cnice.mecd.es/~fromero/violencia/articulo2.htm> consultado el 16 de marzo de 2007.

IV. CONSULTAS EN INTERNET

www.aldeaeducativa.com “cognitivism”, consultado el 12 de septiembre de 2002.

“Lev Semionovich Vygotski: notas biográficas” en rehue.csociales.uchile.cl/rehuehome/facultad/publicaciones/psicologia/vol6/psicolo7.htm,

“El legado de Vigotsky” entrevista con Michael Colle, en www.fortunecity.com/campus/lawns/380/legadovig.htm

http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/act_permanentes/conciencia/fisica/newton/nw4.htm,

http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/act_permanentes/conciencia/fisica/newton/nw4.htm,

http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=3328&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html,

UNESCO. Textos fundamentales, (versión electrónica en PDF), UNESCO, París, 2004, p. 9, tomada de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001337/133729s.pdf#page=7>

http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=3328&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html,

“Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático” en http://es.wikipedia.org/wiki/Convenci%C3%B3n_Marco_de_las_Naciones_Unidas_sobre_el_Cambio_Clim%C3%A1tico

cf. Protocolo de Kioto en:

http://es.wikipedia.org/wiki/Protocolo_de_Kioto_sobre_el_cambio_clim%C3%A1tico

“Protocolo de Kioto. Situación actual y perspectivas” en <http://www.wwf.es/descarga/Protocolo%20Kioto.pdf>

“Protocolo de Kioto. Situación actual y perspectivas” en <http://www.wwf.es/descarga/Protocolo%20Kioto.pdf>

<http://personal.iddeo.es/redes/violen001.htm>, consultada el 16 de marzo de 2007.

www.rae.es

http://v880.derecho.unam.mx/web2/modules.php?name=facultad&file=perfil_ingreso, fecha de consulta: 5 de febrero de 2007.

Los problemas y las soluciones en el papiro Rhind” en www.egiptologia.org/ciencia/matematicas/papiro_rhind.htm

V. REVISTAS

Carl Zimmer “Grandes misterios de la evolución humana” en *Discover en español*, México, octubre de 2003, p 22.

José Luis Martínez “Nezahualcóyotl. Coyote hambriento (1402-1472)” en *Arqueología Mexicana*, p. 23, versión PDF obtenida de <http://www.arqueomex.com/S8N3ArtLineaEsp.html>, consultado el 23 de enero de 2007.

VI. NORMAS CONSULTADAS EN INTERNET

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, versión electrónica consultada en www.camara.dediputados.gob.mx el 6 de Julio de 2006.

Código Penal Federal en www.camaradediputados.gob.mx

Ley Federal para Combatir y Eliminar la Discriminación en www.camara.dediputados.gob.mx el 6 de Julio de 2006.

Ley General de Salud, consultada en www.camara.dediputados.gob.mx el 6 de Julio de 2006.

Norma Oficial Mexicana NOM-025-SSA2-1994 consultada en <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/025ssa24.html> el 8 de julio de 2006.

Norma Oficial Mexicana NOM-168-SSA1-1998, del expediente clínico consultada en http://www.cmp.org.mx/nom_oficial.htm el 9 de julio de 2006.