

Congreso Internacional de Investigación y Pedagogía

nuevos ESCENARIOS
SUJETOS
ESCUELAS nuevas



11-15
OCTUBRE

Freire y la Educación Contemporánea 2021





LA FORMACIÓN DE LA RAZÓN PRÁCTICA IRRACIONALIDAD DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA CON PRETENSIONES PRÁCTICO-MORALES

Autor:

Hernández Buitrago, Willian Fernando

Licenciado en Filosofía, Magíster en Educación y estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación. Profesor en la Facultad de Derecho de la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja

Correo electrónico: willisophia@gmail.com

Eje temático: Filosofía en la Escuela, el Aula y los contextos

Resumen: Hasta ahora la hegemonía de la formación moral en la escuela la ha tenido en nuestro sistema educativo el que denominaré ***tradicional paradigma de la formación en los valores humanos***. Este paradigma parte de la idea de que los valores son entidades preexistentes frente a las cuales no tenemos más tarea que la de adaptar nuestro entendimiento y nuestra conducta. A la luz de este paradigma en los valores no existe la equivocidad y, por tanto, no es necesaria la interpretación de su contenido. En tanto realidades dadas de antemano la labor docente ha consistido en transponer didácticamente sus contenidos para hacer de los estudiantes sujetos pacientes (no agentes) adaptables a los perfiles diseñados.

Si existe univocidad en los valores, tal y como lo concibe este paradigma, no es posible el disenso –y si lo hay acarrearía graves inconvenientes– y no es dable la interpretación. Se trata entonces de una simplificación desde la que no es menester problematizar ni discurrir. Lo justo es lo justo y lo injusto es lo injusto

porque así ha quedado establecido por quien, legitimado por ese discurso dado de antemano, ejerce dominación sobre los demás. Cuestionar es un problema porque supone, o bien incompreensión, o bien ansia de destrucción. Si la justicia ya está dada y, por tanto, definida, no queda nada más que interiorizarla. Frente a una situación en la que no deba hablarse de justicia sino de elección este paradigma experimenta serias dificultades. Cuando, por ejemplo, “una injusticia es tolerable [porque es] necesaria para evitar una injusticia aún mayor” (Rawls, 1995, p. 18), el paradigma de la formación en los valores humanos queda sin sustento.

Una acción que se dice pedagógica pero que no comprende en sí misma estas condiciones no puede tener pretensiones de integralidad. Las dificultades para la formación de la racionalidad práctico-moral son, en esencia, un asunto de irracionalidad teleológica, valorativa y comunicativa (que también tiene un carácter teleológico). Si se trata de proponerse una serie de fines y de hacer uso de los medios más idóneos (racionales) para conquistarlos, de comprender y hacerse comprender y de dejarse “tocar” por cualquier situación in/justa, una importante tarea será la de identificar y caracterizar las condiciones de imposibilidad, es decir, de irracionalidad.

Si la educación es fundamentalmente, en primer lugar, formación para la autoafirmación y, concomitantemente, formación para la justicia, no es suficiente con dar cuenta de las condiciones ideales en las que eso sería una posibilidad. Por condiciones ideales entiendo la perspectiva de realizaciones hipotéticas sustentadas en la noción de un deber ser cuyos fundamentos tienen un carácter ideológico y cuyos propósitos se modelan primordialmente al interior de los discursos. Las condiciones de irracionalidad, sin más, por su parte, corresponden al conjunto de circunstancias concretas de los sujetos y las experiencias que viven en su entorno más cercano y en el interior de las instituciones primordiales que configuran sus esenciales posibilidades



existenciales.

Dentro de las condiciones de imposibilidad la investigación se concentra en la caracterización de aquellas que pueden establecerse como impedimentos circunstanciales (obstáculos) de la razón práctico-moral, es decir, las condiciones de irracionalidad –instituciones, discursos, acciones, convicciones y ambientes– que impiden el desarrollo de la capacidad para dar razón, justificar o defender un estilo o un modo de vida junto con las acciones y las omisiones que de él se desprenden a la luz de determinados principios prácticos.

La propuesta -que forma parte del anteproyecto de investigación adelantado dentro del Doctorado en Ciencias de la Educación de la UPTC- pretende dar cuenta de los fundamentos teóricos desde los que puede posibilitarse una comprensión de las condiciones de irracionalidad de la acción pedagógica con pretensiones formativas práctico-morales (el Valor, con mayúscula, para diferenciarlo de los valores) de los niños y los jóvenes. En primer lugar, se presenta una descripción del problema planteado en términos de la “irracionalidad” de los sujetos desde tres perspectivas: irracionalidad teleológica, irracionalidad teórico-comunicativa e irracionalidad axiológica. Posteriormente se desarrollan dos planteamientos hipotéticos y, finalmente, un primer acercamiento a las categorías fundamentales de la investigación.

Palabras clave: Irracionalidad, Razón práctico-moral, Acción pedagógica.

Introducción

En *Ética a Nicómaco* Aristóteles afirma que “cada oficio así como cada método y, del mismo modo, cada acción y cada libre elección tiende hacia algún bien. Por eso, certeramente, se ha dicho que el bien es aquello hacia lo que todos tienden” (1094a). Frente al “bien” de la educación, esto es, en relación con el propósito que se persiga desde una perspectiva pedagógica o curricular, si bien

puede haber tantos fines como intencionalidades institucionales –y de eso no es difícil percatarse si echamos un vistazo a los lemas y/o las misiones de cualquier institución educativa–, lo cierto es que los propósitos fundamentales de la educación son, bajo el nombre que quiera ponérseles, la formación para la autoafirmación y la formación para la justicia.

Puede pensarse toda propuesta educativa con pretensiones de integralidad como acción pedagógica racional o irracional *a) con arreglo a fines, b) teórico-comunicativa y c) con arreglo a valores*. El interés de la propuesta está puesto en las condiciones de irracionalidad de la acción con pretensión pedagógica. Una acción irracional será entendida, desde esta perspectiva, como obstáculo para la formación de la racionalidad práctico-moral así:

- a. Una acción puede ser racional/irracional con arreglo a fines cuando es motivada por las “expectativas en el comportamiento tanto de objetos del mundo exterior como de otros hombres” (Weber, 2014, p. 151).
- b. Una acción teórico-comunicativa puede ser racional/irracional en tanto todo proceso educativo es, en esencia, proceso comunicativo.
- c. Una acción puede ser racional/irracional con arreglo a valores ya que todas nuestras prácticas (entendidas desde esta perspectiva como acciones justas/injustas-remediables) están condicionadas por nuestras creencias (conscientes o inconscientes) en ciertos valores éticos, estéticos y/o religiosos.

El problema

Si la educación es fundamentalmente, en primer lugar, formación para la autoafirmación y, concomitantemente, formación para la justicia, no es suficiente con dar cuenta de las condiciones ideales en las que eso sería una posibilidad. Por condiciones ideales entiendo la perspectiva de realizaciones

hipotéticas sustentadas en la noción de un deber ser cuyos fundamentos tienen un carácter ideológico y cuyos propósitos se modelan primordialmente al interior de los discursos. Las condiciones reales, por su parte, corresponden al conjunto de circunstancias concretas de los sujetos y las experiencias que viven en su entorno más cercano y en el interior de las instituciones primordiales que configuran sus esenciales posibilidades existenciales.

Dentro de las condiciones reales la investigación se concentra en la caracterización de aquellas que pueden establecerse como impedimentos circunstanciales (obstáculos) de la razón práctico-moral, es decir, las condiciones de irracionalidad –instituciones, discursos, prácticas, convicciones y ambientes– que impiden el desarrollo de la capacidad para dar razón, justificar o defender un estilo o un modo de vida junto con las acciones y las omisiones que de él se desprenden a la luz de determinados principios prácticos.

El obstáculo moral es un problema que puede ser abordado por la psicología, el psicoanálisis, la sociología, la antropología, la neurociencia o la filosofía de la educación. La presente investigación busca afrontarlo desde esta última perspectiva procurando develar las condiciones bajo las cuales es razonable afirmar que existe una reducción o eliminación de la posibilidad de construir, entre otras cosas, espacios de libertad del sujeto para la configuración de su racionalidad práctico-moral; es decir, las situaciones que pueden entorpecer la capacidad para “formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida ([considerando] la libertad de conciencia y de observancia religiosa)” (Nussbaum, 2016, p. 54).

Las condiciones ideales escapan al control de la escuela y de la familia. Son el resultado de lo que Nussbaum (2016) denomina "*Libertades sustanciales*", esto es, las condiciones políticas, sociales y económicas que hacen posible el

desarrollo de las capacidades. Tener claro que “las mejores condiciones posibles del ambiente” representan una mejor perspectiva de éxito educativo, significa comprender también que ellas, en sí mismas, no significan per se la consecución del propósito.

Primer planteamiento hipotético:

Si bien las condiciones ideales son una utopía, es decir, el lugar de la aspiración imperecedera, son, por lo mismo, la razón de ser de los esfuerzos cotidianos, de los planes, los proyectos y las acciones. Si el camino hacia el ideal no nos permite llegar hacia él, con seguridad nos permite caminar y avanzar, cada vez más inequívocamente, hacia nuestros propósitos cuando ponemos todos nuestros esfuerzos en la identificación de las condiciones que los imposibilitan. Una contribución para asegurarnos de que vamos por un buen camino será dar cuenta de las circunstancias que impiden la consolidación de aquellas “mejores condiciones posibles del ambiente”. Así, la pretensión de la investigación es caracterizar las condiciones de imposibilidad (irracionalidad) más que las de posibilidad en tanto la pretensión de aquellas puede fundamentarse, aunque dicha fundamentación contenga alguna carga especulativa, mientras que la pretensión de éstas será siempre esencialmente especulativa, aunque pretenda fundamentarse.

Es menester, por tanto, que los agentes educativos directos, es decir, aquellos que manifiestamente pretenden incidir pedagógicamente en la vida de los niños y los jóvenes, tomen conciencia de las condiciones de irracionalidad en las que tal propósito, aún con buenas intenciones, es simplemente imposible. Aunque la concienciación de las condiciones de irracionalidad (obstáculos) que impiden la conformación del mejor ambiente posible junto con los subsiguientes esfuerzos por superarlas no sean *la conditio per quam* de la formación de la racionalidad



práctico-moral (razón suficiente), son *la conditio sine qua non* de posibilidad (razón necesaria) (planteamiento hipotético 1).

Para dar cuenta de las situaciones que imposibilitan la formación de la racionalidad práctico-moral tomo como referencia dos preguntas fundamentales: “¿Por qué es tan difícil que la ley moral dirija efectivamente nuestras vidas?” (Camps, 2011, p. 13) y “¿Por qué resulta que casi todas las personas que conozco se consideran de algún modo buenas y sin embargo haya tanta injusticia e infamia en el mundo?” (Precht, 2010, p. 20). En relación con ellas cabe preguntarse: ***¿Cuáles son y qué características tienen las condiciones de irracionalidad que pueden configurarse como obstáculos de la formación de la racionalidad práctico-moral en las dos instituciones primordiales?***

Para resolver el problema de la racionalidad práctico-moral¹ el tradicional paradigma de la formación en valores humanos, como ya se dijo, resulta ser insuficiente en la medida en que la da por sentada. En este paradigma el carácter abstracto del Valor² en sí mismo, no es necesaria ni suficientemente

¹En referencia a los conceptos de racionalidad, desarrollados por Weber (2014), Habermas (2002) desarrolla un concepto de racionalidad cognitivo-instrumental también denominada racionalidad práctica entendida “en el sentido de los criterios conforme a los que los sujetos aprenden a controlar su entorno” (p. 228). Esta noción de “racionalidad con arreglo a fines” o “racionalidad práctica” debe diferenciarse, de acuerdo con el filósofo de la escuela de Fráncfort, de la “racionalidad práctico-moral” cuyas pretensiones de validez “controvertidas”, esto es, susceptibles de fundamentación, no corresponden a la eficacia de las acciones teleológicas sino a la rectitud de las normas de acción.

²El Valor, con mayúscula, hace referencia a la racionalidad práctico-moral. Los valores, con minúscula, son todas las acciones que al ser manifestación del Valor, se constituyen tales. Sin el Valor, los valores no existen. Hablo de “Valor” y no de “valores” en una perspectiva similar a la de Dworkin (2014). La unidad del valor, según el filósofo norteamericano, significa que, lo que se afirma de algo considerado como valor, debe poder afirmarse de cualquier otra cosa que consideremos igualmente como valor.

tenido en cuenta. El Valor (la racionalidad integral), como realidad catalizadora que es, reúne en sí mismo el significado de los valores y *la praxis* de los mismos. En primera instancia comprende los conceptos que se constituyen en resultado de una experiencia de pensamiento materializada en un conjunto de categorías sustentadas en una perspectiva teórica, esto es, un “punto de vista”. Esta perspectiva conceptual supone la necesaria referencia a las constelaciones discursivas cimentadas en las razones de los desacuerdos alrededor de las nociones de libertad, obligación, “lo bueno”, “lo malo”, lo correcto, lo aceptable, lo justo, etc., ya que ellas pueden sustentarse desde diversas posturas tal y como lo muestra la siguiente figura.

El paradigma de los *valores humanos* es una práctica educativa que adolece de una triple dificultad. En primer lugar es una práctica que desconoce la necesidad de desarrollar los fundamentos filosóficos de lo que predica y prescinde de ellos en favor de concepciones simples, optimistas y reduccionistas sobre el significado de “los valores”; en otras palabras, por ser una práctica sin discurso es en últimas una práctica de ***irracionalidad valorativa (primera dificultad)***.

La falta de discurso trae como consecuencia la imposibilidad de comprender el carácter abstracto –entiéndase complejo– de lo que solemos denominar “valores”. Sin discurso no es posible determinar, por ejemplo, el carácter moral de emociones como la aflicción, el amor, la esperanza, la ira o el temor (Nussbaum, 2008), o de la desobediencia, la objeción de conciencia, la mentira, el silencio, la irreverencia, la capacidad de fundamentación o argumentación de nuestros “haceres” y “omitires”.

La ausencia de una clara conciencia del Valor genera una falsificación de los valores. Si una persona es incapaz de fundamentar sus acciones y sus omisiones, aunque las unas o las otras coincidan externamente con algún tipo

de principios prácticos, su proceder carece de Valor y no puede caracterizarse como un ejercicio de construcción social; es, simplemente, una ilusión cuando no un engaño. Ahora bien, de acuerdo con Stalsett (2005) "Poco ayuda que se camine correctamente hacia una meta errónea; no sirve para nada seguir las reglas si estas son malas. [Es necesaria] la calidad ética fundamental de las metas y la sustancia y legitimidad de las reglas" (p. 43). Sin embargo, "legitimidad de la regla" y "calidad ética de la meta", no son lo mismo que "conciencia de la legitimidad de la regla" o "conciencia de la calidad ética de la meta".

Las acciones o las omisiones, cuya correspondencia con dicha "legitimidad" y dicha "calidad" sean absolutas, pueden seguir siendo una falsificación de los valores si les falta la posibilidad de fundamentación, propia de la razón práctico-moral, esto es, del Valor. Esta falsificación de los valores puede llevar a que la sumisión se confunda fácilmente con el respeto, el servilismo con el servicio y la laboriosidad, la imprudencia con la honestidad, la injusticia con la verdad, el despotismo con el liderazgo, el chovinismo con el patriotismo, la complicidad con la lealtad, la irreflexividad con la obediencia, el fundamentalismo con el sentimiento religioso, etc.

En segundo lugar es una práctica **de irracionalidad teleológica (segunda dificultad) y comunicativa (tercera dificultad)** en cuanto a las pretensiones de verdad proposicional y de eficiencia del sujeto agente a quien le resulta imposible, como ya se dijo, fundamentar dichas pretensiones las cuales, por tanto, no son susceptibles de crítica por cuanto sus emisiones y sus intervenciones no encarnan un saber fiable (Habermas, 2002).

Desde la perspectiva de Singer (2009) es claro que un discurso ético que no tenga un auténtico asidero en la vida concreta de la persona no puede ser tal. En otras palabras, si la ética no es práctica, simplemente no puede ser ética. "Defender el modo de vida de uno" equivale a la necesidad de hacer afirmaciones cuyas pretensiones de validez deben ser fundamentadas. Dicha necesidad de fundamentación comprende los argumentos como "medios con cuya ayuda puede obtenerse un reconocimiento intersubjetivo para la pretensión de validez" (Habermas, 2002, p. 47); esto es, a partir del ejercicio entre el proponente y el oponente es dable que el sujeto agente pueda reconocer la falibilidad de sus emisiones.

La incapacidad de justificar lo que se hace supone, pues, la irracionalidad de las pretensiones de validez y, por tanto, la inexistencia de una racionalidad práctico-moral tanto desde la perspectiva de las acciones y las omisiones como de las emisiones del sujeto agente. Ahora bien, de acuerdo con Habermas (2002) los argumentos están compuestos de emisiones problemáticas acompañadas de pretensiones de validez y de razones o fundamentos de las mismas. En el ámbito de la razón práctica las acciones cuya pretensión está dirigida hacia principios prácticos, sean estos de carácter objetivo (leyes morales), sean de carácter subjetivo (máximas), requieren de fundamentación cuando se han vuelto problemáticas, es decir, cuando desde la perspectiva de otros sujetos la acción elegida no es necesariamente "buena".

En este sentido, particularmente problemáticas resultan ser las pretensiones de validez que no se reducen a lo "verdadero" o a lo "probable" (Habermas, 2002). En el ámbito de la racionalidad práctico-moral cuyas proposiciones obedecen tanto a lo "bueno" como a "la mejor opción" las pretensiones de validez indican líneas de acción frente a las que no siempre es dable la fundamentación sin entrar en controversias. Las denominadas "elecciones trágicas" son el mejor ejemplo de ello. De acuerdo con Nussbaum (2010) la elección trágica nos



obliga a “elegir mal”, es decir, que, a diferencia de los momentos en los que debemos elegir entre lo que de manera cierta y segura es bueno o correcto, en el ámbito de las elecciones trágicas una elección con la que queremos evitar una injusticia puede llevarnos a cometer otra injusticia. No se trata siempre de elegir el bien, es decir, escoger “entre dos obligaciones o dos objetivos de los que resulta evidente que son igualmente importantes pero del todo incompatibles” como lo asegura Precht (2014, p. 38); muchas veces se trata de optar por el mal menor, situación ésta llena de aristas. Lo cierto del caso es que optar por el mal menor no tiene por qué ser una “mala elección” como lo asevera Nussbaum.

Segundo planteamiento hipotético:

De otra parte la identificación de condiciones y situaciones de injusticias solucionables en las dos instituciones primordiales es cardinal ya que en una y otra dichas condiciones se constituyen en los obstáculos fundamentales que impiden la formación de la racionalidad práctico-moral (planteamiento hipotético 2). En otras palabras, dentro las condiciones que impiden la formación en la racionalidad práctico-moral hemos de contar las relaciones asimétricas –injustas aunque remediabiles – que se presentan al interior de estas instituciones en todos los niveles de relación.

La asimetría en las relaciones interpersonales ocupa un lugar cardinal en la comprensión de la configuración de obstáculos para la formación de la racionalidad práctico-moral; el resto de circunstancias se desprende de ella. En este sentido debe hacerse una diferenciación entre las relaciones personales *per se* y las relaciones en cuanto al *rol*, esto es, *las responsabilidades* de los sujetos dentro de las instituciones. En cuanto al *rol* o *las responsabilidades* la relación supone un vínculo de poder que por supraordinación o por subordinación la determina en cuanto al tipo y el nivel de responsabilidad. Por

su parte la relación *per se* debe ser siempre horizontal, de ahí que ésta sustente a aquella y que en ningún caso el respeto o la consideración por los intereses del otro dependa del rol que se desempeñe. Que como docente, secretaria, estudiante, coordinador, rectora, aseo, etc., tenga que cumplir unas obligaciones o rendir informes sobre mis responsabilidades, no significa que como sujeto deba estar subordinado a alguien.

La acción irracional con pretensión pedagógica

La noción de racionalización referida a toda acción social incluye a la acción pedagógica. La idea de un conjunto de acciones irracionales con pretensión pedagógica puede presentarse como una consecuencia lógica de las tesis planteadas tanto por Weber como por Habermas sobre la racionalidad; es decir, frente a la descripción de una acción racional cualquiera, es posible dar cuenta de la acción irracional correspondiente. De acuerdo con Habermas (2002) la acción racional es tal por ser susceptible tanto de crítica como de fundamentación. Las acciones manifiestamente irracionales, aunque no puedan fundamentarse sí son susceptibles de crítica en la medida en que consideramos que los sujetos agentes de las mismas están en capacidad de actuar racionalmente. En este sentido es necesario hacer dos claridades: en primer lugar, no podemos confundir las acciones irracionales con las acciones susceptibles "de los más diversos grados de racionalidad" (Habermas, 2002, p. 229) y, en segundo lugar, los grados de dicha racionalidad implican que una acción puede ser catalogada como "menos racional" solamente cuando la alternativa demuestra ser más eficiente. En este caso, el grado menor puede ser irracional.

Consideremos dos casos paradigmáticos: una afirmación con que A manifiesta con intención comunicativa una determinada opinión y una intervención teleológica en el mundo con la que B trata de lograr un determinado fin. Ambas encarnan un saber fiable, ambas son intentos que pueden resultar fallidos. Ambas manifestaciones, tanto la acción comunicativa como la acción teleológica, son susceptibles de crítica. Un oyente puede poner en tela de juicio que la afirmación hecha por A sea verdadera; un observador puede poner en duda que la acción ejecutada por B vaya a tener éxito (Habermas, 2002, p. 25).

Tomaré como referencia solamente el primer caso (A) ya que considero que en una acción comunicativa cualquiera no solo es posible que el oyente cuestione la "verdad" de la afirmación, sino que la misma idea de "intención comunicativa" significa que puede ponerse en duda el éxito de la pretensión comunicativa; es decir, toda acción con intención comunicativa es una "intervención teleológica en el mundo". Pensemos, por ejemplo, en la pretensión de comunicar una idea de carácter moral, en este caso, la noción de "no reciprocidad lógica" de Estanislao Zuleta:

Hay que observar con cuánta desgraciada frecuencia nos otorgamos a nosotros mismos, en la vida personal y colectiva, la triste facilidad de ejercer lo que llamaré una no reciprocidad lógica; es decir, el empleo de un método explicativo completamente diferente cuando se trata de dar cuenta de los problemas, los fracasos y los errores propios y los del otro cuando es adversario o cuando disputamos con él. En el caso del otro aplicamos el esencialismo: lo que ha hecho, lo que le ha pasado es una manifestación de su ser más profundo; en nuestro caso aplicamos el circunstancialismo, de manera que aún los mismos fenómenos se explican por las circunstancias adversas, por alguna desgraciada coyuntura. Él es así; yo me vi obligado. Él cosechó lo que había

sembrado; yo no pude evitar este resultado. El discurso del otro no es más que un síntoma de sus particularidades, de su raza, de su sexo, de su neurosis, de sus intereses egoístas; el mío es una simple constatación de los hechos y una deducción lógica de sus consecuencias. Preferiríamos que nuestra causa se juzgue por los propósitos y la adversaria por los resultados (Zuleta, 2009, pp. 16-17).

La pretensión de hacer la transposición didáctica, esto es, de ayudar a hacer comprensible el significado de “no reciprocidad lógica”, de “circunstancialismo” y de “esencialismo” no solo se constituye en un problema sobre la verdad de lo que afirma quien pretende hacer inteligibles estos tres conceptos ante un grupo de estudiantes. Puede ser cierto todo lo que afirme sobre ellos, pero también puede ser cierto que, a pesar de su coherencia y de su dominio teórico, no consiga hacerlos inteligibles debido al carácter abstracto que sus afirmaciones podrían tener para los otros sujetos agentes (los estudiantes). En este caso el oyente –habermasiano– no podría poner en tela de juicio la *verdad* de las afirmaciones, pero sí dudar del *éxito* de hacer inteligibles dichos conceptos.

Si la coherencia discursiva y la claridad conceptual hacen del sujeto agente un actor racional en términos de “dominio teórico de la realidad”, su incapacidad para hacer inteligibles los tres conceptos, hace de él un “hombre irracional” en términos comunicativos. De otra parte, cuando hablamos de las mejores condiciones posibles –no de las condiciones ideales por la carga primordialmente especulativa que tiene esta idea– que podrían favorecer la formación de la racionalidad práctico-moral, partimos de la necesidad de develar en primer lugar las condiciones que podrían imposibilitarla.

En el caso que nos ocupa a la irracionalidad comunicativa podríamos añadir –solamente como hipótesis del ejemplo en cuestión– una irracionalidad teleológica en cuanto a la pretensión de hacer de las ideas inherentes a la “no



reciprocidad lógica” ideas susceptibles de ser transformadas en acciones concretas. Que un estudiante lo comprenda todo y decida no hacerlo efectivo en su vida puede depender tanto de su elección personal como del ambiente en el que vive. Aquí entra en juego el segundo planteamiento hipotético: si las condiciones y situaciones de injusticias solucionables se constituyen en obstáculos para la formación de la racionalidad práctico-moral, la “no reciprocidad lógica” *in situ* se constituiría en óbice.

La “no reciprocidad lógica”, al constituirse en “injusticia solucionable”, plantea dos posibilidades. Por un lado, si es persistente, es decir, si teniendo conciencia los sujetos agentes (primordialmente los profesores) de las prácticas cotidianas enmarcadas dentro de ella, mantienen dichas acciones, se fortalecerá como obstáculo en la medida en que los demás sujetos agentes (primordialmente los estudiantes) podrán dar cuenta de la incoherencia de un discurso sin relación con la vida concreta de quien lo emite. Por otro lado, si frente al discurso de la “no reciprocidad lógica” el sujeto agente actúa con “reciprocidad lógica”, estará ofreciendo “el mejor ambiente posible” para que los demás reconozcan la validez práctica de sus afirmaciones. Además, si el autor de la injusticia solucionable es cualquiera otro, aquella se constituirá en ocasión para ofrecer condiciones de racionalidad para solucionar el problema.

Conclusiones

Si pensamos en la “ley de la motivación” de Schopenhauer (2009) que, *grosso modo*, sugiere la inexistencia de leyes morales y, en su lugar, afirma que toda acción y toda omisión obedecen a motivos suficientes que determinan nuestras elecciones, es posible dar cuenta de que el desconocimiento de la motivación moral, propio del racionalismo, supone la incapacidad para “dar respuesta a una pregunta secular: ¿Por qué el conocimiento del bien no nos hace buenas personas?” (Camps, 2011, p. 17)

En esa misma línea la teoría cognitiva-evaluadora de Nussbaum (2008) sostiene que “si se omiten las emociones, se descuidará no un mero apéndice psicológico [del] pensamiento ético, sino una parte del propio pensamiento ético” (p. 23). El desconocimiento y/o el rechazo de las emociones se constituyen en obstáculos morales en tanto ellas atribuyen a los objetos externos relevancia para nuestro bienestar ya que en dicha teoría adquieren el carácter de “formas de juicio moral”. En este sentido, un juicio moral que prescinde de las emociones queda reducido a una mera racionalidad *apática* incapaz de dar cuenta de que, por ejemplo, la indignación, a diferencia de la ira, conlleva razones. El iracundo actúa en el instante, el indignado ha tenido tiempo para ponderar la situación y tomar una decisión. En muchas situaciones lo que nos mueve no es necesariamente saber que se ha cometido una injusticia o una iniquidad sino la indignación por la injusticia o la iniquidad cometidas. Aunque una emoción puede paralizar y entorpecer, también puede ser la causa de la acción racional. La racionalidad no siempre se relaciona con el saber. También es cuestión del sentir.

En concordancia con estas posiciones Cabrera (2015) señala que “cuando el intelecto organiza el material sensible-afectivo, entra en interacción con él, no en una relación jerárquica de mano única, pues el intelecto también será guiado por el materia sensible-afectivo que intenta organizar” (p. 16). A partir de lo que el autor denomina conceptos “logopáticos” se capta el mundo adecuadamente, lo que significa que en ausencia de ellos, no es posible la racionalidad práctico-moral. El intelectualismo apático, al ser un rechazo de lo sensible-afectivo, es un obstáculo moral. En este sentido Díaz (2005) arguye que la “dinámica de los afectos”, esto es, el afinamiento de las actitudes, más que el conocimiento racional de los principios y las normas, es la tarea de la verdadera formación en valores. El obstáculo moral se presenta por una contradicción en la comprensión del aprendizaje de los valores ya que pretende



que sea primero racional y luego afectiva. “Cuando se traducen al plano racional (...) se convierten en lenguaje lógico, que no necesariamente se encuentra integrado al sujeto” (Díaz, 2005 p. 7). En otras palabras, el obstáculo se da por pretender formar en los valores desde una relación lógica-afectiva y no, como la propone el autor, desde una óptica afectivo-lógica.

La investigación desarrollada por Buxarrais y Martínez (2009) sugiere que las instituciones educativas no han dado respuestas adecuadas sobre las dimensiones cognitiva, conductual y afectiva de la persona. En este sentido la educación que no sea emocional no puede ser considerada educación en valores.

Todas estas posturas coinciden en afirmar categóricamente que prescindir de lo emocional como elemento clave para la formación moral de los sujetos es un grave problema. En ningún caso se sostiene que deba existir una confianza absoluta en las emociones ni que ellas resistan siempre la crítica racional. Esos puntos de vista simplemente pretenden llamar la atención sobre las dificultades de desentendernos de una realidad de la que no puede sustraerse ni siquiera el que al cometer un delito –con excepción de quien sufre algún trastorno psicopático– actúa con sangre fría. Me refiero, por ejemplo, al asesino que sufre al ver sufriendo a su madre.

De otra parte Sen (2010), en su crítica a lo que él mismo denomina “institucionalismo trascendental”³, sostiene que más allá de la idoneidad de las

³La crítica está dirigida a la idea rawlsiana de que la ordenación, la eficiencia y la constitución idónea y racional de las instituciones es suficiente para pensar la justicia. Para Sen aunque una institución (Constitución y/o principales determinaciones sociales y económicas) esté perfectamente planteada, pueden darse graves problemas de justicia como consecuencia de las acciones concretas de quienes conforman dicha institución. A partir de las nociones de Niti y Nyaya desarrolla su propuesta frente al institucionalismo trascendental.



instituciones sociales, las “transgresiones del comportamiento” configuran prácticas de injusticia, desarrollándose así cierto tipo de obstáculo moral. Tanto Sen como Nussbaum desarrollan el concepto de “libertades sustanciales” entendidas estas como las condiciones sociales políticas y económicas que les permiten a los sujetos elegir aquello que quieran “ser y hacer”. Si tales condiciones, que dependen en gran medida de las “políticas públicas”, no permiten el “desarrollo de capacidades” –particularmente de las denominadas capacidades centrales de Nussbaum–, se constituyen en obstáculos morales.

Dentro de su repertorio de “capacidades centrales”, esto es, de libertades sustanciales concretas, la razón práctica y la afiliación ocupan un lugar privilegiado. En ausencia de tales condiciones no es posible

...poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida (...), poder vivir con y para los demás [ni] disponer de las bases sociales necesarias para que no sintamos humillación y sí respeto por nosotros mismos... (Nussbaum, 2012, p. 54).

De otra parte, según Precht (2010), hacer más fácil el bien y más difícil el mal obedece a una transformación de las instituciones, lo que significa, por oposición y en consideración a esa tesis, que la no transformación de ellas se constituye en óbice de la racionalidad práctico-moral.

El enfoque de la comunidad justa de Kohlberg (1997) permite pensar el obstáculo moral tanto desde la perspectiva de los ambientes como de los discursos, las prácticas pedagógicas y las instituciones. Mientras se generen discursos a favor de la democracia en instituciones no democráticas, aún con las mejores intenciones, el desarrollo de la racionalidad práctico-moral será imposible. El respeto por las normas es fundamental, pero la falta de reflexión

constante y/o la incompreensión sobre la legitimidad y la validez de ellas impiden que los niños y los jóvenes puedan comprender el sentido de fundamentar tanto las acciones como las omisiones.

Las dudas que pueden generarse en este enfoque tienen que ver con la posibilidad real de que se dé una relación entre el juicio moral (racionalidad cognitiva) y la racionalidad práctico-moral y las vidas que realmente viven los estudiantes por fuera de la escuela de comunidad justa. No se trata sólo de actuar de acuerdo con aquello que consideramos bueno ya que puede ser cuestión de pura irreflexividad, pero tampoco de mera racionalidad cognitiva. Se trata de conseguir una adecuada conjunción entre el saber, el decir y el hacer.

En el mismo sentido podemos afirmar, junto con Parra (2003), "que los valores no pueden ser enseñados como se enseñan los contenidos disciplinares [ya que] la consecuencia (...) es una "intelectualización" de los valores" (p. 85). Del planteamiento del autor se desprende que no desarrollar el sistema de valores dentro del contexto, la inexistencia de un clima social que desarrolle la capacidad para tomar decisiones, la falta de claridad sobre el sentido de los valores por parte del profesor, el no aprovechar cualquier circunstancia existencial y la ausencia de interdisciplinariedad, se constituyen en obstáculos para la racionalidad práctico-moral.

Otro estudio plantea que es muy común en nuestras sociedades depositar "progresivamente en la institución escolar casi toda la responsabilidad de la transmisión de los valores humanos" (García y Mínguez, 2011, p. 263). He ahí otro obstáculo ya que la escuela es necesaria pero insuficiente. Creer que la escuela tiene un papel paliativo es un serio problema a la hora de formar para la racionalidad práctico-moral. Ahora bien, a esto habría que añadir también que la idea de "transmitir" valores es de por sí problemática.



De acuerdo con Gallardo, Lozano y García (2013) podemos señalar como obstáculo el enfoque de las competencias en la medida en que esta perspectiva se desentiende de las posibilidades reales a partir de las cuales las personas pueden elegir efectivamente la vida que desean vivir. La perspectiva de las competencias sigue fortaleciendo la idea de ciertos estándares que resulta problemática en la medida en que supone como dadas ciertas condiciones que deben ser creadas.

Referentes Bibliográficos

Arendt, H. (2013). Eichmann en Jerusalén. Barcelona: Debolsillo.

Berlin, I. (2018). Dos conceptos de libertad. El fin justifica los medios. Mi trayectoria intelectual. Madrid: Alianza.

Cabrera, J. (2015). Cine: 100 años de filosofía. Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas. Barcelona: Gedisa.

Camps, V. (2011). El gobierno de las emociones. Barcelona: Herder.

Dostoievski, F. (2015). Crimen y Castigo. Bogotá: Panamericana.

Dworkin, R. (2014). Justicia para erizos. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Habermas, J. (2002). Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social. México: Taurus.

Kelsen, H. (2011). Teoría pura del derecho. Introducción a los problemas de la ciencia jurídica. Madrid: Trotta.

Kohlberg, L. (1997). La educación moral. Barcelona: Gedisa.



- Levi, P. (2015). Trilogía de Auschwitz. Bogotá: Ariel.
- Nussbaum, M. (2008). Paisajes del pensamiento. Bogotá: Magnum.
- (2012). Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
- Piaget, J. (1971). El criterio moral en el niño. Barcelona: Fontanella.
- Precht, R. (2010). El arte de no ser egoísta. Una reflexión sobre la moral y los obstáculos para practicarla. Barcelona: El ojo del tiempo.
- Regan, T. (2016). En defensa de los derechos de los animales. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (1979). Teoría de la Justicia. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- (1995). Liberalismo político. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Schapp, J. (1998). Derecho civil y filosofía del derecho. La libertad en el derecho. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Schopenhauer, A. (2009). Los dos problemas fundamentales de la ética. Madrid: Siglo XXI.
- Singer, P. (2009). Ética práctica. Madrid: Akal.
- Weber, M. (2014). Economía y Sociedad. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.