

EL RETORNO DEL SOFISTA: EDUCACIÓN, PRAGMATISMO Y POSMODERNIDAD

Juan José Ramírez

EL RETORNO DEL SOFISTA:
EDUCACIÓN, PRAGMATISMO
Y POSMODERNIDAD

Juan José Ramírez

EL RETORNO DEL SOFISTA: EDUCACIÓN, PRAGMATISMO Y POSMODERNIDAD

Ramírez, Juan José
El retorno del sofista : educación, pragmatismo y posmodernidad / Juan José
Ramírez. - 1a ed. - Córdoba : EDUCC - Editorial de la Universidad Católica de
Córdoba, 2026.
Libro digital, PDF/A

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-626-701-4

1. Educación. 2. Pragmatismo. 3. Democracia. I. Título.
CDD 370

De la presente edición:
Copyright © by Educc – Editorial de la Universidad Católica de Córdoba

Diseño de interior: Gabriela Callado
Arte de tapa: Gabriela Callado

Está prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier
método fotográfico, fotocopia, mecánico, reprográfico, óptico, magnético o
electrónico, sin la autorización expresa y por escrita de los propietarios del
copyright.

ISBN: 978-987-626-701-4



Obispo Trejo 323. X5000IYG
Córdoba. República Argentina
educc@ucc.edu.ar – libros.ucc.edu.ar

CONTENIDO

Prólogo	7
Introducción	9
La violencia de la epistemología y la ciencia como solidaridad: El científico como ejemplo moral en el neopragmatismo de Richard Rorty	13
Contribuciones neopragmatistas a una pedagogía democrática	22
Una lectura pragmatista de la investigación educativa	39
Educación, sentimientos y solidaridad en la comunidad democrática liberal de Richard Rorty	55
El retorno del sofista: herramientas para una educación democrática en contexto de posmodernidad	67
Aportes de Richard Rorty para la organización de una biblioteca pública	80

A Tomás

PRÓLOGO

El orden de las reflexiones que integran esta obra no responde a una secuencia cronológica y, si bien cada una comporta una lógica propia, todas ellas constituyen recorridos caracterizados por una geografía análoga. La fotografía del paisaje intenta captar el aspecto que adopta la educación y las reflexiones pedagógicas en el contexto de una comunidad democrática con signos de corte posmoderno. La imagen evoca, para los memoriosos, el movimiento cultural de la Grecia del siglo V a.C. denominado Sofística. Se trata de una imagen en movimiento de aristas borrosas; un tapiz en el que se funden perspectivas filosóficas, problemáticas educativas, expectativas políticas e impresiones vitales ambivalentes que se corresponden con un escenario líquido, contingente y en constante cambio. El orden institucional gestado en la matriz reflexiva de la modernidad no tambalea por una racionalidad alternativa, en cambio sucumbe a la exacerbación de los pilares que le dieron origen. El lector podrá apreciar una estética propia en cada uno de los senderos que se transitan, sin embargo, como los caminos de Kafka, ninguno de esos senderos conducen a una arquitectura definitiva de bordes perfectamente delimitados. Cada apartado de esta obra puede ser leído con independencia de los demás, no obstante el autor comete el atrevimiento de sugerir “un ordenamiento” (entre otros posibles) que conduce al peregrinar desde los amplios caminos de la Epistemología y la Pedagogía hasta los pasajes estrechos de una biblioteca, es decir, desde especulaciones con mayor nivel de generalidad y abstracción, hasta conversaciones pragmáticas para guiar decisiones concretas en torno a cuestiones educativas.

Con la sensación de quien debe saldar una deuda de gratitud impostergable, quiero expresar un especial agradecimiento a la responsable editorial de la revista de la Facultad de Educación, *Diálogos Pedagógicos*, y a todos y cada uno de los colegas y estudiantes de esa unidad académica; de modos diversos

ellos me han estimulado a “poner en papel” largas conversaciones socráticas en torno a las problemáticas educativas actuales. Sin aquellas conversaciones, el impulso que hizo posible este emprendimiento se hubiera agotado tempranamente.

El ensayo titulado “La violencia de la epistemología y la ciencia como solidaridad: el científico como ejemplo moral en el neopragmatismo de Richard Rorty” es una contribución a las *XV Jornadas interdisciplinarias* organizadas por la Facultad de Filosofía de la Universidad Católica de Córdoba en el año 2017. La contribución fue publicada por la Editorial de la Universidad Católica de Córdoba en Pedoni, Octavio Marino y otros, *Violencias*, págs. 105–114, 2018.

“Contribuciones neopragmatistas a una pedagogía democrática” fue escrito y publicado bajo el título “La contribución de Richard Rorty para una pedagogía democrática en contexto de posmodernidad” en la revista *Diálogos Pedagógicos* de la Universidad Católica de Córdoba (año XVIII, N.º 35, págs. 24–36, 2020).

El texto “Una lectura pragmatista de la investigación educativa” fue escrito y publicado en la revista *Diálogos Pedagógicos* de la Universidad Católica de Córdoba (vol. 23, N.º 46, págs. 2–15, 2025).

“Educación, sentimientos y solidaridad en la comunidad democrática liberal de Richard Rorty” fue publicado por la revista *Diálogos Pedagógicos* de la Universidad Católica de Córdoba (año XIV, N.º 27, págs. 45–55, 2016).

El texto “El retorno del sofista: herramientas para una educación democrática en contexto de posmodernidad” se publicó en la revista *Diálogos Pedagógicos* de la Universidad Católica de Córdoba (vol. 22, N.º 44, págs. 4–14, 2024).

“Aportes de Richard Rorty para la organización de una biblioteca pública” es un texto publicado por la revista *Diálogos Pedagógicos* de la Universidad Católica de Córdoba (año XIX, N.º 37, págs. 27–39, año 2021).

INTRODUCCIÓN

Hay un acertijo que desvela de manera constante a pedagogos y educadores: cómo sintetizar y conciliar los sentidos que encierra la doble raíz etimológica del término “educación”. ¿Qué sentido tiene la acción de educar si el vocablo “educación” deviene de “educare” y también de “ex ducere”?, ¿es posible que una misma acción –la acción de educar– tenga su origen en el interior y en el exterior del sujeto que se educa? La pregunta atenta contra los principios de toda lógica. Sin embargo, no son pocos los textos de pedagogía que insisten en el impulso de afirmar, una y otra vez, que el acto de educar constituye una avenida con tránsito de doble mano. No son pocos los pedagogos que sostienen que educar es, al mismo tiempo, “aportar desde fuera” y “sacar desde dentro”.

Durante todos mis años de estudiante y, no pocos años de docencia, intenté dar respuesta a la pregunta por la posibilidad de reunir en una misma acción, ambas disposiciones. Todos los esfuerzos resultaron estériles. La reflexión me condujo, una y otra vez, a un dilema: si la educación es “educare”, entonces es resueltamente una técnica; si en cambio es “ex ducere”, decididamente –como sostiene Hans Georg Gadamer– “educar es educarse”, o al menos, un acto que lejos de ser mecánico y de ejercer presión sobre el otro, busca develar al sujeto que se educa.

Así como Richard Rorty no alcanzó a sintetizar a Trotsky con sus orquídeas, a mí me resultó imposible conciliar en una única imagen educativa las acciones que comportan “educare” y “ex ducere”. En la reflexión sobre aquel ensayo autobiográfico del norteamericano pude comprender que la educación puede alcanzar tanto a los valores sociales (públicos) de las personas como al cultivo de sus intereses privados. El valor social que se le puede otorgar a Trotsky y la fascinación personal que se puede adquirir por las orquídeas silvestres no son cuestiones extrañas a un proceso formativo que

apuntala la formación ciudadana y el desarrollo de los intereses privados de las personas. La formación ciudadana no se limita a la transmisión de los valores sociales que comparte una comunidad, su extensión alcanza a la cultura compartida por los miembros de la tribu de la que somos parte. La transmisión de esa cultura, y de los valores que ella comporta, no es sino un proceso educativo que se origina en el exterior del individuo. Se trata de lo que Jean Paul Sartre concibe como el cuadro de “situación” espacio temporal en la que se forja nuestra existencia. Desde nuestro nacimiento somos integrados al grupo por un proceso de inculturación que forja nuestra pertenencia a la comunidad. En ese proceso, nuestros antepasados y nuestros mayores juegan un papel activo en la enseñanza, son ellos quienes nos guían y nos conducen al saber de la comunidad. Ahora bien, no solo somos portadores de la red de creencias y valores del grupo del que formamos parte. Nuestra identidad no se resuelve únicamente en ese proceso educativo de socialización. Además, contamos, con la pretensión de ser únicos y distintos, con la esperanza de individualizarnos y el anhelo de poder desarrollar nuestros proyectos privados. Este proceso de individualización también es educativo y, aun cuando requiere de otros, es un proceso en el que el actor principal somos nosotros mismos.

La educación es *ex ducere*, sin embargo, ese *ex ducere* solo es posible después del *educare*. La relación entre los términos de la ecuación es simple, y puede ser afirmada en términos educativos: el proceso formativo de una persona comienza siempre en el seno de la comunidad; solo después de aquella iniciación pueden desandarse las condiciones necesarias para una autoafirmación privada. Educar es sembrar, pero la siembra solo es fructífera cuando se reconoce que cada semilla tiene rasgos propios y únicos, y qué si bien podemos hacer con todas “lo mismo” obtendremos siempre “resultados diferentes”.

La tarea propia del pedagogo es ocuparse del sentido de la educación. La pedagogía no irrumpe en interrogantes utilitarios respecto de la enseñanza ni ahonda en los procesos psicológicos del desarrollo humano; la pedagogía no cuestiona la función social de las escuelas, ni se enreda en procesos políticos relativos a los sistemas educativos. El pedagogo no mide ni pesa, no hace cálculos ni experimenta. El pedagogo no tiene que dar explicaciones de ningún tipo. La tarea indispensable del pedagogo es intentar dar cuenta

del sentido de la educación. La pregunta por el sentido de la educación es la única la pregunta que desvela al pedagogo, todos los esfuerzos están centrados en esa empresa.

Ahora bien, ¿por qué ser pedagogo?, ¿para qué ser pedagogo? La pregunta me provoca el recuerdo del poeta alemán Friedrich Hölderlin, quién lejos de ocuparse de la poesía, consideraba necesario comprender la tarea del poeta. La pregunta de Hölderlin, ¿para qué ser poeta?, es hasta el día de hoy, ocasión de seminarios y conferencias. No son pocos los estudiosos que intentan desentrañar el sentido que tiene la pregunta en el contexto cultural en el que la misma es formulada. Pero, a diferencia de la pregunta de Hölderlin por el poeta, la pregunta por el pedagogo no está inmersa en una cultura romántica que pretende resistir al mundo de la técnica mientras añora el regreso de los dioses. Nuestra cultura no extraña ni añora el pasado. Esas sensaciones solo pertenecen a intelectuales nostálgicos que asisten a los fenómenos de nuestra época, como quien asiste a una obra de teatro teñida de ficción. Hace tiempo que la reflexión contemporánea ha dejado de ser onto-teológica para posicionarse en esa condición que Jean Francois Lyotard ha denominado “La condición posmoderna”. Es en el contexto de esta condición que nos preguntamos ¿para qué ser pedagogos? El pedagogo persigue el sentido de la educación independientemente de su filiación política y su perspectiva respecto de las instituciones sociales. Pensadores de izquierda y de derecha coinciden (seguramente por distintas razones) en la importancia de la educación. Críticos y funcionalistas reclaman con insistencia (seguramente también por razones diversas) sobre la necesidad de más y mejores instituciones educativas. El pedagogo, no exento de sus posiciones intelectuales privadas, cree que la educación es una herramienta que puede y debe contribuir a la mejora de la comunidad y a la autorrealización privada de los individuos. Ser pedagogo implica portar una actitud pública de esperanza aun cuando dicha disposición esté reñida con una posición personal respecto del rumbo que adquieren muchos de los acontecimientos sociales de nuestros días.

La esperanza del pedagogo posmoderno no radica en la pretensión de que la educación se ajuste a una metodología de enseñanza adecuada ni es congruente con la idea de que los individuos alcancen algún tipo de desarrollo personal signado por los rasgos de una antropología particular. Este pedagogo se ha liberado de cualquier tipo de anclaje que lo sujete a un

puerto epistemológico con las pretensiones de un genuino conocimiento respecto de la auténtica esencia de los procesos educativos. El contraposición con la actitud propia de sacerdotes y científicos, el pedagogo de nuestro tiempo transita a tientas el recorrido que conduce del presente al futuro. Ese recorrido es “a tientas” en virtud de que no se poseen otras luces más que las que son provistas por el presente. Para este tipo de pedagogo, el futuro no se encuentra enmarcado por preceptos éticos o predestinación alguna. El futuro solo está limitado por la interpretación provisoria y contingente del presente, y por las posibilidades de nuestra imaginación.

Entre las pretensiones del pedagogo no se encuentra el ánimo de emprender una revolución educativa de alcance global. Él encarna aspiraciones menos ambiciosas. El pedagogo posmoderno ensaya metáforas nuevas para modelar la educación de la comunidad ofreciendo alternativas para el mejoramiento de prácticas vigentes. Su deseo reside en contribuir a la educación pública de la tribu y a la edificación de sus ciudadanos. Cómo se señaló anteriormente, para él no hay recetas adecuadas; después de todo, él entiende que el valor de los procedimientos es relativo a los resultados que se obtengan a partir de la ejecución de estos. Ahora bien, la valoración de los métodos en función de los resultados no debe confundirse con la idea de que cualquier procedimiento puede ser válido para la sola obtención de lo deseado. La validez de los métodos también se encuentra entrelazada con la aceptación que los mismos tienen en la comunidad. Tanto los métodos cuanto las finalidades esperadas del quehacer educativo se encuentran sometidas al reconocimiento comunitario; de allí deviene su autoridad. El pedagogo posmoderno imagina e intenta persuadir a la comunidad de los beneficios de lo imaginado, él no fuerza decisiones ni acomete experimentos sociales al margen de la comunidad.

La actitud del pedagogo deriva en una narrativa pedagógica local e inestable; esa narrativa amalgama orgullo y confianza por la cultura propia con la creencia de que la educación puede renovar y fortalecer los vínculos con los conciudadanos y, como quiere Clifford Geertz, ampliar nuestro vocabulario a través de conversaciones nuevas, aun cuando no desentrañemos los misterios de las riñas de gallos en Bali.

LA VIOLENCIA DE LA EPISTEMOLOGÍA Y LA CIENCIA COMO SOLIDARIDAD: EL CIENTÍFICO COMO EJEMPLO MORAL EN EL NEOPRAGMATISMO DE RICHARD RORTY

Durante siglos, la filosofía occidental ha venerado a la epistemología como la guardiana de la verdad, relegando a la hermenéutica a la periferia de las “ciencias del espíritu” y dejando que el mundo objetivo fuese la prerrogativa de las ciencias “duras”. Esta división no solo jerarquiza la cultura y el conocimiento, sino que también confirió a la ciencia tradicional una autoridad incuestionable, capaz de silenciar cualquier “ruido” que amenazara la normalidad de su vocabulario. El presente ensayo se sumerge en la deconstrucción radical que el neopragmatista Richard Rorty realiza de esta jerarquía, argumentando que la supuesta “objetividad” científica es, en realidad, una manifestación de acuerdo comunitario y, en su afán por la normalización, un acto de violencia epistemológica.

El propósito que se persigue es examinar la redefinición rortyana de la ciencia como un ejercicio de solidaridad comunitaria, y desvelar cómo la dureza de sus “hechos” no se basa en el descubrimiento de naturalezas ontológicas, sino en la firmeza de los acuerdos previos. La tesis central de este texto es que, al rechazar las distinciones tradicionales (epistemología–hermenéutica y espíritu–naturaleza), Rorty desplaza el valor de la investigación desde su método hacia su capacidad de generar consenso. La hermenéutica, por su parte, es elevada de mero método interpretativo a una fuerza democratizadora que busca la continuación de la conversación a través de la redesccripción y la anormalidad (Rorty, 1996a).

Las texturas de la ciencia: epistemología y hermenéutica

La forma habitual de considerar la relación entre epistemología y hermenéutica está ligada a la obra de Wilhelm Dilthey, y consiste en sugerir que aquellas se dividan la cultura entre sí (Dilthey, 1949). En esta división la epistemología se ocuparía de la parte racional e importante de la cultura, y la hermenéutica de todo lo demás. Desde el enfoque pragmático de Rorty la distinción de epistemología y hermenéutica no es una distinción de métodos o disciplinas que encajen mejor con la investigación de determinados sectores de la realidad. No se trata de una elección de métodos alternativos, se trata de una distinción que pone en evidencia nuestra mayor o menor familiaridad para con la investigación (Rorty, 1996a, p. 284). En este sentido no se puede afirmar que la hermenéutica o la epistemología sean alternativamente mejores candidatos para determinadas conversaciones o investigaciones.

En consonancia con Dilthey, se ha entendido muchas veces, que la hermenéutica se acomoda especialmente a las ciencias del espíritu, mientras que el método de las llamadas ciencias duras (objetivista y positivista) es más apropiado para el estudio de la naturaleza. La opinión tradicional en la filosofía de las ciencias sociales considera que la hermenéutica describe mejor nuestra investigación del espíritu y que la epistemología hace lo propio con nuestra investigación de la naturaleza.

Para Rorty lo mejor es “abandonar por completo la distinción espíritu-naturaleza” (Rorty, 1995, p. 319) y la idea de que la línea divisoria entre epistemología y hermenéutica se corresponde con la distinción espíritu-naturaleza.

El pragmatismo rortyano rechaza ambas distinciones. La idea de dividir la cultura en un sector epistemológico y otro hermenéutico supone un conocimiento de la naturaleza de las cosas, y la consecuente clasificación de estas naturalezas en una lista que se correspondería mejor con el proceder epistemológico, y en otra que sería más conveniente para un abordaje hermenéutico. La distinción entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu no se sigue de una distinción de naturalezas de cosas existentes de las que tendríamos representaciones. Una vez que se abandona la idea de que es posible albergar representaciones de algo como la verdadera naturaleza de las cosas, ya no se necesita de la distinción espíritu-naturaleza, ni de alguna otra distinción semejante. Sin embargo, el abandono de esa distinción no significa que no hemos de reconocer diferencia alguna (Rorty, 1996a).

La distinción entre ciencias duras y ciencias blandas refleja el carácter de los acuerdos científicos sobre la conveniencia de suponer determinados hechos. De ahí que Rorty sostenga que:

La dureza del hecho en todos los casos no es más que la dureza de los acuerdos previos en una comunidad sobre las consecuencias de un acontecimiento determinado. La misma dureza prevalece en la moralidad o la crítica literaria si, y sólo si, la comunidad en cuestión tiene una igual firmeza sobre quien gana o quien pierde. (Rorty, 1996b, p. 116)

El contraste entre ciencias duras y ciencias blandas no obedece al descubrimiento de diferencias ontológicas ni a una mejor capacidad de representación de tal o cual aspecto de la realidad (Rorty, 1996a, p. 178). La diferencia estriba en la mayor o menor capacidad para lograr acuerdos al interior de la comunidad científica.

La epistemología procede con arreglo a procedimientos duros en la medida en que persigue la normalización de los discursos y el logro de acuerdos que silencien cualquier ruido que pudiera atentar contra la normalidad de su vocabulario. En este sentido, la epistemología comporta la violencia que implica la pretensión de silenciar otros discursos. La hermenéutica, en cambio, con el objetivo de hacer que la conversación continúe (y sin la pretensión de silencio a la que conduce hablar un lenguaje normal) procede ensayando nuevas redescripciones. Se puede afirmar que: “la diferencia entre ambos tipos de actividad [científica] no estriba en su temática [...] sino que viene determinada por la normalidad y la anormalidad” (Rorty, 1996a, p. 178).

Se cree que la diferencia de procedimientos entre las ciencias duras y las ciencias blandas no se origina en la textura del objeto de investigación. “Los filósofos que establecen una distinción tajante entre el hombre y la naturaleza se hallan bajo el embrujo de la idea de un compromiso ontológico” (Rorty, 1996a, p. 285). Las texturas de ciencias duras y ciencias blandas tienen su origen en las reglas que acuerdan practicar los miembros de las instituciones en las que se practican las investigaciones de textos y terrones. Pretender justificar la diferencia entre ciencias duras y ciencias blandas a partir de representaciones de hechos de distinta naturaleza, presupone la idea de un hombre con la capacidad para tener semejantes representaciones, o lo que es lo mismo, la idea de que nuestra mente es un espejo que puede reflejar la naturaleza de las cosas al margen de cualquier arreglo comunitario. Según

esta idea las naturalezas de las cosas son las que causan que utilicemos tal o cual método y hablemos tal o cual lenguaje. Pero,

la única manera de obtener un hecho no institucional sería encontrar un lenguaje para describir un objeto que fuese tan poco nuestro, y tanto el propio objeto, como las fuerzas causales del objeto. Si renunciamos a esa fantasía, ningún objeto parecerá más blando que otro. Más bien algunas instituciones parecerán internamente más diversas, más complejas, más polémicas en relación a las desideratas finales que otras. (Rorty, 1996b, pp. 120–121)

Ciencia, racionalidad y solidaridad

En nuestra cultura es común la creencia de que la ciencia es un tipo de conocimiento capaz de ofrecer lo que se denomina verdad objetiva, esto es, un único tipo de verdad, la verdad como correspondencia con la realidad. En este sentido los científicos son las únicas personas capaces de formular afirmaciones verdaderas. Aquellos que practican las denominadas ciencias blandas, esto es historiadores, filósofos, o críticos literarios, tienen que preocuparse de que sus métodos y tácticas se ajusten a los procedimientos de las denominadas ciencias duras, si es que quieren que sus conclusiones gocen del estatus de “verdadero” antes señalado, y sus producciones tengan el carácter de *racionales*.

La preocupación por el estatus cognitivo y la objetividad son características de una cultura secularizada en la que el científico ha reemplazado al sacerdote. En esta cultura “se considera al científico como la persona que mantiene a la humanidad en contacto con algo que está más allá de sí misma” (Rorty, 1996b, p. 57),¹ y esto es así en virtud de que la verdad es entendida como algo (extrahumano) que los hombres deben hallar desinteresadamente, en lugar de construir en función de sus intereses. “La verdad se concibe así ahora como el único punto en que el ser humano es responsable frente a algo no humano. El compromiso con la racionalidad y el método se considera un reconocimiento de esta responsabilidad” (Rorty, 1996b, p. 57).

¹ Esta descripción rortyana de una cultura secularizada sintetiza la desdivinización y la investigación como esencia de la ciencia; fenómenos que Heidegger considera esenciales de la modernidad. Véase Martín Heidegger “La época de la imagen del mundo” (1960, p. 68).

El científico, a causa de su proceder racional y metódico, se ha constituido en un ejemplo intelectual para la cultura de occidente. Según esta manera de pensar, las disciplinas académicas que deseen un lugar en el ágora deben proceder imitando a la ciencia. Cualquier profesional de las humanidades debe ajustar sus procedimientos a la racionalidad epistemológica de las ciencias naturales, si es que tiene la pretensión de que sus conclusiones sean valoradas. Para Rorty, la distinción entre hechos duros y blandos, así como la distinción entre objetividad y subjetividad, son instrumentos poco aptos para dividir nuestra cultura. Ahora bien, despojarse de este tipo de distinciones no implica degradar o descalificar la tarea del científico natural; comporta simplemente dejar de considerar al científico como un sacerdote; esto es dejar de considerarlo como un ejemplo de moralidad y racionalidad por su humildad ante fuerzas sobrehumanas, y por su proceder acorde a “la razón”.

La indistinción de ciencias duras y blandas despoja al científico natural de un carácter sacerdotal fundado en la supuesta objetividad de sus conclusiones y en la racionalidad de su proceder. Ahora bien, aun cuando se considere al hombre de ciencia, despojado de aquellos supuestos privilegios epistemológicos, nada impide que el mismo científico pueda ser considerado un ejemplo moral para su comunidad.

Una concepción pragmatista de la ciencia puede ser resumida en los siguientes términos:

Entenderé por ciencia un tipo de actividad de relativa simplicidad argumentativa: una actividad en la que cabe coincidir con respecto a ciertos principios generales que rigen el discurso en determinada área, para después aspirar al consenso concatenando inferencias entre estos principios y proposiciones menos generales al tiempo que más interesantes. (Rorty, 1996a, p. 219)

La coincidencia, por parte de los miembros de una comunidad científica, respecto de aquellos principios generales, y la capacidad para el logro de los consensos en la concatenación de inferencias, son las claves para la valoración una moral del científico.

Para valorar moralmente la tarea del científico sin la necesidad de continuar sosteniendo la distinción entre hechos duros y blandos, puede distinguirse dos sentidos del término “racionalidad”. En un sentido, “ser racional

es ser metódico, es decir tener criterios de éxito fijados de antemano” (Rorty, 1996b, p. 58). Es plausible considerar a la ciencia natural como el paradigma de la racionalidad, si se considera al científico como alguien que está dispuesto a abandonar cualquier hipótesis, a causa del resultado desfavorable de un único experimento en relación con la misma. Desde esta óptica, la actividad del científico no comporta mérito alguno más que su disposición para ajustarse al uso de determinadas reglas. Ahora bien, en otro sentido *racional* significa algo como *sensato* o *razonable*. En este caso el término “designa un conjunto de virtudes morales: tolerancia, respeto a las opiniones de quienes nos rodean, disposición a escuchar y recurso a la persuasión antes que a la fuerza” (Rorty, 1996b, p. 59)².

Si se adopta el segundo sentido del término “racional”, la distinción entre lo racional y lo irracional no guarda relación alguna con la diferencia entre las artes y las ciencias o, con el contraste entre ciencias blandas y ciencias duras. Según este sentido del término, ser racional no es más que examinar cualquier tema o problema, ya sea religioso, literario o científico, de un modo que descarte el dogmatismo y la actitud defensiva.

Si se sostiene la idea de racionalidad como tolerancia, la cuestión de la debilidad o racionalidad de las humanidades no constituye un problema. Tanto los científicos que practican disciplinas como la física o la biología, como aquellos que practican las humanidades y las artes, pueden mostrar o no las virtudes morales a las que se hizo referencia antes.

Los problemas surgen con el anhelo de una racionalidad asociada a la idea de verdad objetiva, con la expectativa de alcanzar algo como una adecuada correspondencia con la realidad y la creencia de que para ese logro ha de seguirse un método singular y atender a criterios previamente establecidos.

Según Rorty,

no deberíamos intentar satisfacer este anhelo, sino más bien intentar erradicarlo. Sea cual sea la propia opinión sobre la secularización de la cultura, fue un error convertir al científico natural en un nuevo tipo de sacerdote, un vínculo entre lo humano y lo no humano. (Rorty, 1996b, p. 60)

² Inicialmente Rorty ha distinguido entre los dos sentidos del término racionalidad aludidos aquí; años más tarde diversificará aún más los sentidos del término. Véase Richard Rorty “Una visión pragmática de la racionalidad y la diferencia cultural” (1998, p. 83 y ss.).

Deberíamos evitar la concepción de la “racionalidad” en su sentido más fuerte, esto es, la idea de que se tiene alguna virtud especial cuando se conoce de antemano criterios de éxito y estándares para medir el progreso. Evadir ese primer sentido de racionalidad puede conducirnos a contentarnos con un sentido más débil de racionalidad, tal el tipo de reflexión filosófica que promueve Rorty (1993). Es conveniente también, sustituir el deseo de objetividad, entendido como el deseo de estar en contacto con una realidad que sea algo más que alguna comunidad con la que nos identificamos, por el deseo de solidaridad con esa misma comunidad.

Si se piensa en el científico como en alguien que posee el hábito de recurrir a la persuasión en lugar de la fuerza, como quien es capaz de respetar las opiniones de sus colegas, como alguien capaz de sentir curiosidad y avidez de nuevas ideas y datos, entonces estaremos en presencia de un verdadero ejemplo de virtudes morales. Considerado el científico de este modo, no hay razones para elogiarlo por su pretendida objetividad y su carácter lógico o metódico; sin embargo, sí puede ser valorado por sus virtudes morales y políticas. Para Rorty (1996b), “hay muchas razones para elogiar las instituciones que han creado y en las que trabajan, y para utilizarlas como modelo para el resto de la cultura. Pues estas instituciones dan concreción y detalle a la idea de acuerdo no forzado” (p. 62).

Abandonar el sentido fuerte del término racionalidad, esto es, la idea de racionalidad entendida como la adhesión a criterios de éxito fijados de antemano, no implica necesariamente, la imposibilidad de valorar al científico natural.

La ciencia, y la ciencia natural en particular, no comportan ningún carácter de privilegio intelectual respecto de las denominadas ciencias blandas o respecto del conocimiento no científico. No obstante, el quehacer de la ciencia natural puede ser considerado ejemplar, y esto es así debido a que la actividad de los científicos comporta un modelo de solidaridad humana. El proceder del científico, en tanto modo no violento de resolver las diferencias, constituye un modelo de conducta moral para la convivencia social. En este sentido se cree que: “deberíamos concebir a las instituciones y prácticas que componen las diversas instituciones científicas como sugerencias sobre la manera en que puede organizarse el resto de la cultura” (Rorty, 1996b, p. 63).

Una vez que la ciencia y la actividad científica son valoradas, no como modelo de racionalidad (en el primero de los sentidos que se le dio al término anteriormente), sino como ejemplo moral y político, ya no es necesaria la preocupación por el estatus epistemológico de un determinado tipo de conocimiento o por cual es el aspecto que deben tener las ciencias humanas para constituirse en “verdaderas ciencias”.

Si se considera la objetividad como una mera conformidad con la regla de procedimiento que la comunidad científica ha consensuado (Rorty, 1996a, p. 221), entonces el deseo de objetividad puede redesccribirse como “el deseo de obtener creencias que [...] sean objeto de un acuerdo no forzoso en el curso de un encuentro libre y abierto con personas que sustenten otras creencias” (Rorty, 1996b, p. 65).

Siguiendo a Robert Brandom, Rorty cree que “todas las cuestiones de autoridad o privilegio, y en particular de autoridad epistémica, son cuestiones vinculadas con la práctica social” (Rorty, 2010, p. 28). En la interpretación que Rorty hace de Brandom, el único tipo de autoridad que debe reconocer y acatar una comunidad es el que deviene de su derecho a decidir por sí misma. Al margen de esta autoridad, no hay ningún tipo de potestad teológica, filosófica o científica que deba ser admitida.

El eventual rechazo a la prioridad de lo social, en pos de la defensa de obsesiones privadas en materia de epistemología, equivale a sostener que la sociedad se halla sometida a algún tipo de autoridad religiosa, filosófica o científica. La prioridad de lo social que sostiene Brandom comporta la convicción de que no hay otra autoridad más que la de la misma comunidad. Desde esta perspectiva, cualquier intento por resolver cuestiones políticas o culturales a través de una supuesta autoridad epistémica, constituye una actitud engañosa. En este sentido la “verdad” de la ciencia no es otra cosa que la verdad de la comunidad científica.

Para Rorty (2010), “la presunta autoridad de todo cuanto no sea la comunidad misma no pasa de ser sino un nuevo puñetazo en la mesa” (p. 31), es decir un acto de violencia epistémica.

Referencias bibliográficas

- Dilthey, W. (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu. En la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y la historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (1960). *Sendas pérdidas*. Losada.
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Paidós.
- Rorty, R. (1993). *Ensayo sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos*. Escritos filosóficos 2. Paidós.
- Rorty, R. (1995). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Cátedra.
- Rorty, R. (1996a). *Consecuencias del pragmatismo*. Ténos.
- Rorty, R. (1996b). *Objetividad, relativismo y verdad*. Escritos filosóficos I. Paidós.
- Rorty, R. (1998). *Pragmatismo y política*. Paidós.
- Rorty, R. (2008). *El pragmatismo, una versión: antiautoritarismo en epistemología y ética*. Ariel.
- Rorty, R. (2010). *Filosofía como política cultural*. Escritos filosóficos 4. Paidós.

CONTRIBUCIONES NEOPRAGMATISTAS A UNA PEDAGOGÍA DEMOCRÁTICA

La posibilidad de una pedagogía democrática en la posmodernidad constituye un campo de batalla intelectual que amenaza con clausurar el proyecto educativo mismo. Desde la tradición moderna, académicos como Ayuste González y Trilla Bernet (2005) han declarado la imposibilidad de una “pedagogía posmoderna,” argumentando que las características anti-fundacionalistas de la época –el abandono de la universalidad y la autolimitación teleológica– son irreconciliables con las exigencias normativas, de coherencia y generalidad históricamente atribuidas al saber pedagógico. Para estos críticos, la pedagogía permanece indisolublemente ligada a los valores de la Ilustración: progreso y racionalidad (Ayuste González & Trilla Bernet, 2005).

No obstante, esta conclusión rigurosa se basa en una definición inespecífica de la posmodernidad, creando una aporía que pensadores como Xavier Laudo Castillo (2011) han intentado desmontar, abriendo la puerta a nuevas formas de entender la racionalidad pedagógica. El presente ensayo argumenta que el neopragmatismo postanalítico de Richard Rorty ofrece las herramientas conceptuales precisas para mediar esta controversia y delinear una pedagogía democrática viable que no sucumba a las contradicciones que sus críticos señalan. La filosofía de Rorty permite reinterpretar las exigencias normativas del “deber ser” educativo no como una metanarrativa trascendente, sino como una construcción ética y política de la comunidad a través de la imaginación y la solidaridad.

Este trabajo se propone, por lo tanto, analizar la contribución específica del pensamiento de Richard Rorty para la configuración de una pedagogía democrática en contextos de posmodernidad. Específicamente, se contrastará el rigor lógico que niega la posibilidad de una pedagogía posmoderna con

el enfoque de Rorty, que busca desplazar los fundamentos epistemológicos por acuerdos comunitarios y fines prácticos.

Pedagogía y posmodernidad

En el marco de la discusión respecto de la posibilidad de una pedagogía de corte posmoderno, Ayuste González y Trilla Bernet (2005) consideran imposible la afirmación de dicha pedagogía. Ellos entienden que los rasgos propios de la cultura posmoderna excluyen las exigencias que le son atribuidas al tipo de reflexión que pretende constituir una pedagogía.

Ayuste González y Trilla Bernet señalan que aquella reflexión que tenga la pretensión de configurar una pedagogía debe satisfacer, al menos, tres requisitos: a) debe ofrecerse como una reflexión sobre la educación en general y no solo sobre algún tópico específico de las problemáticas educativas, b) debe comportar la voluntad de una coherencia interna discursiva y c) no debe tener un carácter meramente descriptivo, sino que, además, debe incluir contenidos normativos.

Los primeros dos requisitos que se le exigen a un discurso para ser pedagógico constituyen exigencias propias de cualquier ciencia moderna. La generalidad y la coherencia son, entre otras, exigencias epistemológicas propias de una disciplina científica. En lo que hace al tercer requisito (la necesidad de comportar un carácter normativo y no solo descriptivo), este acerca la idea de pedagogía de los investigadores, no a una disciplina de carácter fáctico y, entonces, empírico, sino a un saber teñido de rasgos emparentados con la denominada filosofía práctica. Si la pedagogía es considerada como un saber que no debe autolimitarse a sus posibilidades descriptivas respecto del fenómeno educativo, sino que, además debe poder señalar el “deber ser” de ese fenómeno, entonces, estamos en presencia de una exigencia disciplinaria de carácter ético-político. Esta exigencia renueva las discusiones en torno a qué tipo de saber comporta la pedagogía.

Para Ayuste González y Trilla Bernet (2005), “no hay pedagogías relevantes elaboradas desde el pensamiento postmoderno [...] y en rigor no puede haberlas” (p. 231). Ellos creen que la idea de pedagogía se encuentra indisolublemente unida a los valores de la Ilustración. Sin ideas como las de progreso, racionalidad o conocimiento, parece no ser posible pensar en tér-

minos pedagógicos. En este punto, los investigadores parecen liar la idea de pedagogía con principios, requisitos y un aparato conceptual argumentativo particular; para ellos, no hay pedagogía al margen de un léxico que comporte esas exigencias puntuales.

La historia de la pedagogía revela que la reflexión en torno a la educación excede el marco histórico-cultural moderno. En este sentido, parece conveniente justificar las razones por las que se considera que este saber debe estar enlazado, de manera necesaria, con las categorías propias de un momento histórico particular de la cultura.

Las reflexiones posmodernas en torno al fenómeno educativo son, para Ayuste González y Trilla Bernet (2005), meros relatos discursivos sobre la educación; aquellas reflexiones no alcanzan el rango epistemológico exigido para constituirse en pedagogías. Los discursos educativos posmodernos son meramente descriptivos, o bien se orientan a esbozar denuncias y críticas respecto de alguna arista del hecho educativo. Según Ayuste González y Trilla Bernet, los discursos educativos de la posmodernidad no avanzan más allá de lo que lo hiciera alguna pedagogía moderna; y si acaso algún discurso tuviera esa pretensión, su intención parece condenada a sucumbir en contradicciones con los presupuestos propios de la filosofía posmoderna. La idea de una pedagogía posmoderna parece ser, en este contexto, una contradicción en sí misma. La conclusión de los profesores de Barcelona posee un rigor lógico impecable; sin embargo, las premisas de las que emana aquella conclusión no precisan, de modo inequívoco, la noción de posmodernidad que comportan. Los catalanes no señalan explícitamente si refieren a la condición posmoderna del saber descrita por Jean Francois Lyotard, al neopragmatismo postanalítico de Richard Rorty, a la hermenéutica nihilista de Gianni Vattimo o a una producción cultural que posea cierto aire de familia con alguno de los denominados pensadores posmodernos.

El carácter antifundacionalista, el abandono de la universalidad y la consiguiente autolimitación para esbozar horizontes teleológicos, que los pedagogos atribuyen al pensamiento posmoderno, parecen ser características de un tipo de racionalidad que, según Ayuste González y Trilla Bernet (2005), están reñidas con la posibilidad de una auténtica reflexión pedagógica.

Xavier Laudo Castillo (2011), en contraposición con la perspectiva de Ayuste González y Trilla Bernet, abona la posibilidad de una pedagogía con

rasgos posmodernos. Para él, no hay, en los rasgos generales y comunes del pensamiento posmoderno, herramientas conceptuales que obturen la posibilidad de una pedagogía posmoderna. Castillo no solo descreo de aquellos obstáculos epistemológicos, sino que, además, echa luz sobre los rasgos epocales de una cultura posmoderna y muestra que, en cualquier caso, no están reñidos con las posibilidades pedagógicas, sino que contribuirían a una nueva forma de entender la disciplina en cuestión. En este contexto, la pedagogía no exige necesariamente una racionalidad entendida como moderna³, sino que está abierta a nuevas formas de entender la racionalidad que impulsa y orienta el saber pedagógico.

Para Castillo (2011), parece quedar claro que la intención de Ayuste González y Trilla Bernet (2005) no ha sido otra que atribuir al pensamiento posmoderno un tipo de meta narrativa que clausura las posibilidades de una disciplina que se ha erigido, históricamente, sobre una meta narrativa olvidada y en desuso. El valioso aporte de Castillo a la discusión radica en el desmontaje de todos y cada uno de los obstáculos que Ayuste González y Trilla Bernet han sugerido como impedimentos objetivos para la posibilidad de una pedagogía posmoderna.

El crítico norteamericano Henry Giroux es señalado por Ayuste González y Trilla Bernet (2005) como uno de los teóricos de la educación que representan las ideas de la izquierda liberal progresista de Norteamérica. La obra de Giroux constituye, para ellos, lo más próximo que puede encontrarse a una pedagogía posmoderna. Al mismo tiempo, Ayuste González y Trilla Bernet se encargan de señalar, con justa razón, que esa proximidad de ningún modo permite identificar el pensamiento crítico de Giroux con los rasgos propios del pensamiento posmoderno.

³ Rorty distingue dos sentidos del término “racionalidad”. El primero de esos sentidos es el que refleja lo que, en este trabajo, se entiende por “racionalidad moderna”. En un sentido, “ser racional es ser metódico, es decir tener criterios de éxito fijados de antemano” (Rorty, 1996, p. 59). Es plausible considerar a la ciencia natural como el paradigma de la racionalidad, si se considera al científico como alguien que está dispuesto a abandonar cualquier hipótesis, a causa del resultado desfavorable de un único experimento en relación con ella. Desde esta óptica, la actividad del científico no comporta mérito alguno más que su disposición para ajustarse al uso de determinadas reglas. En otro sentido racional significa algo como sensato o razonable. En este caso, el término “designa un conjunto de virtudes morales: tolerancia, respeto a las opiniones de quienes nos rodean, disposición a escuchar y recurso a la persuasión antes que a la fuerza” (Rorty, 1996, p. 59).

La reflexión crítica de Giroux concibe la educación como una práctica cultural, política y social. En esa línea, se realiza un cuestionamiento a la escolaridad como forma de subordinación que promueve inequidades sociales. El hecho de que Giroux se permita entablar conversaciones con el pensamiento posmoderno no lo convierte en un pensador posmoderno. La pedagogía crítica de Giroux pretende afirmarse como un espacio de intersección entre modernidad y posmodernidad que rescata lo mejor de ambas geografías culturales. La pedagogía crítica estadounidense constituye una renovada crítica cultural de la modernidad. Para esa renovación, aquella crítica se nutre de herramientas que son propias de la cultura posmoderna; sin embargo, la crítica misma sigue siendo moderna. Se trata de una crítica que sigue impulsando los valores del mundo moderno y que se revela a sí misma en franca oposición con algunos de los principios del pensamiento de la posmodernidad. El sentido de la crítica moderna, en modo alguno, puede ser equivalente a las formas críticas de la posmodernidad. Cualquier forma de crítica en contextos de modernidad comporta la proposición de una alternativa positiva y superadora respecto de lo que se ha criticado. La crítica, en clave posmoderna, no puede albergar aquellas pretensiones sin portar una contradicción. La crítica posmoderna se identifica con un desmontaje de lo que se critica y la sugerencia de olvido respecto de lo criticado.

Un debate pedagógico entre Henry Giroux y Richard Rorty

Los rasgos que evidencian el carácter moderno del pensamiento de Giroux se revelan con claridad en la disputa que éste sostiene con algunos sectores de la filosofía posmoderna norteamericana. Para Giroux:

La filosofía posmoderna, y en especial la variante liberal norteamericana ha tendido a sacrificar el desarrollo de un discurso pedagógico de la ética, el albedrío y la política, en aras de un lenguaje de la crítica orientado a la demolición de toda pretensión del conocimiento en cuanto certidumbre y primeros principios. (Giroux, 1993, p. 105)

Giroux entiende que el trabajo de Richard Rorty constituye una representación de la versión del antifundacionalismo norteamericano propio de una filosofía posmoderna y liberal. La perspectiva posmoderna del filósofo norteamericano comporta, para Giroux, un lenguaje crítico que “menospre-

cia cualquier llamado a la esperanza” (Giroux, 1993, p. 106). Giroux considera que, en el pensamiento del pragmatista, el conocimiento, y entonces también la sociedad, son considerados como un asunto meramente práctico que ha sido despojado de su carácter político y de las relaciones de poder que explicarían aquellas instituciones.

En la perspectiva del crítico cultural norteamericano, el filósofo posmoderno es portador de una ideología que amarra intencionalmente las posibilidades del intelectual en la vida de la comunidad. Para Rorty, la idea de una crítica ideológica es sinónimo de una intelectualidad estéril. Una auténtica crítica de las instituciones sociales solo se constituye en tal en la medida en que puede imaginar y proponer instituciones alternativas a aquellas de las que disponemos.

Para Giroux, el filósofo entiende al intelectual como un sujeto despolitizado, alguien sin posibilidades de compromiso o de lucha social. La versión posmoderna que encarna el pragmatismo *rortyano* “es fundamentalmente antiutópico en el sentido de que socava y despolitiza el proyecto *deweyano* de vincular la voluntad pública con la idea de la democracia radical” (Giroux, 1993, p. 108).

Giroux cree que el antifundacionalismo *rortyano* puede constituir una herramienta útil para criticar las tradiciones y los códigos intelectuales que se legitiman mediante formas diversas de trascendentalismos; sin embargo, aquella disposición antifundacionalista obtura la posibilidad de ofrecer algún fundamento ético o político para denunciar el sufrimiento y las contradicciones de la sociedad moderna. Desde esta perspectiva, el intelectual *rortyano* es incapaz de portar herramientas morales o políticas para luchar por una sociedad más justa.

En clara alusión crítica a la posición posmoderna del filósofo neoyorquino, Giroux afirma:

Si se quiere que los conceptos de discurso moral y visión política se conviertan en algo más que otra ramificación flotante dentro de la comunidad de las conversaciones sociales, los educadores críticos tendrán que desplazarse más allá de las limitaciones teóricas e ideológicas que subyacen a los diversos enfoques derechistas y liberales frente a las cuestiones afines de la educación escolar, la moralidad y la autoridad. (Giroux, 1993, p. 110)

Richard Rorty se ha manifestado, en numerosas ocasiones, como un pensador norteamericano liberal y antifundacionalista; sus ideas sintonizan claramente con los rasgos de lo que se ha dado en llamar filosofía posmoderna. No obstante, el filósofo norteamericano nunca se ha considerado a sí mismo en términos de un pensador “derechista”, y su perspectiva filosófica y política difícilmente pueda ser considerada como conservadora⁴.

La posición política del filósofo ha sido criticada tanto por pensadores de derecha como por intelectuales de izquierda (Rorty, 1998a); la crítica de Giroux se orienta en la dirección de estos últimos. Las diferencias de Rorty con la izquierda cultural norteamericana radican en las exigencias epistemológicas y lingüísticas que los cambios sociales requieren. Rorty cree que, para realizar la esperanza de una sociedad mejor, los intelectuales deben dejar de asumir que su función política es la de llevar a cabo una crítica radical de las instituciones, “a través de una sobre filosofización del debate político” (Rorty, 1998b, p. 137).

El debate entre Giroux y Rorty bien podría centrarse en la forma y el alcance que debe adquirir la crítica social. Para Giroux, esta crítica solo es posible si adquiere la forma de una crítica radical. Para Rorty, en cambio, la crítica solo puede ser fructífera en la medida en que sea local y reformista. Para Giroux, la idea de una crítica reformista es insuficiente y estéril; para Rorty, la idea de una crítica radical redundaría en aspiraciones epistemológicas totalitarias.

El pragmatista entiende que “el vocabulario de la política social democrática [...] no necesita de una mayor sofisticación por parte de los filósofos” (Rorty, 1993, p. 46) y podría decirse que lo mismo cuenta para cualquier sector de la cultura que quiera enriquecer las instituciones de la vida pública. Las contribuciones más eficaces para la justicia social pueden ser realizadas al interior del sistema democrático constitucional y estos aportes no requieren de un vocabulario filosófico excesivamente complejo o de cualquier otro

⁴ El pensamiento rortyano nunca vislumbró la necesidad de un marco institucional y político diferente del de Estados Unidos y esto se debe a que el propósito de su reflexión nunca fue escapar del patriotismo y las contingencias locales. La reflexión neopragmatista de Rorty está signada por un carácter etnocéntrico y un marcado rechazo de la idea de una racionalidad universal. Para un estudio pormenorizado, véase Rorty, 2005. Para justificar los elementos que hacen a la consideración de Rorty como un pensador de izquierda no conservador, véase además Rorty, 1998a.

vocabulario extrapolítico. Para una educación democrática tampoco se necesita de una pedagogía que apele a un léxico sofisticado.

Educación y democracia en contextos de posmodernidad

La educación es una de las instituciones que habitan el interior del sistema democrático. Cualquier intelectual preocupado por el costado público de las instituciones democráticas ha hecho referencias explícitas referidas a la educación. Richard Rorty, quizás impulsado por la obra de su pensador favorito, no constituye una excepción. El norteamericano, en tanto admirador de John Dewey y filósofo de la democracia, ha promovido la idea de una educación sentimental. Seguramente, el asunto de si su propuesta educativa comporta o no una pedagogía es una disquisición que para el filósofo carece de importancia.

Los límites de las disciplinas que cohabitan una cultura son siempre difusos⁵ y no reflejan más que el carácter de los acuerdos que las diversas comunidades científicas han podido establecer. La demarcación de los límites de una esfera cultural es siempre autorreferencial para los miembros de aquellas comunidades; en este sentido, la distinción entre pedagogías y discursos educativos no encubre otra cosa que el interés por separar las propias y legítimas producciones pedagógicas de extrañas pseudo-pedagogías. Si nos despojamos del propósito de conmensurar las propuestas educativas según nuestros propios marcos referenciales, se podrá considerar a cualquier discurso vinculado a la educación como un intento válido por mejorar nuestras instituciones educativas y por hacer de la educación una herramienta más entre otros utensilios al servicio de la propia comunidad⁶. La valoración de otros discursos educativos por su grado de acercamiento con el marco epistemológico de la propia pedagogía, en vez de enriquecer las posibilidades para articular discursos, estrecha nuestros marcos de referencia.

⁵ La problemática que comporta el deseo epistemológico de plantear límites disciplinarios en la cultura moderna puede considerarse con detenimiento en Popper (1972).

⁶ La idea de despojarnos del propósito de conmensurar los discursos educativos para que estos se ajusten a una particular forma de entender la pedagogía está en sintonía con la noción de inconmensurabilidad planteada por Thomas Kuhn (1996).

Los rasgos de una educación democrática se pueden identificar con los de una propuesta pedagógica que valore la aceptación de las diferencias y promueva, en los ciudadanos, conductas no violentas para con aquellos que no comparten algunas o muchas de las creencias propias. Para Rorty, y desde lo que se puede entender como una perspectiva posmoderna, el tipo de conducta que consideramos reproachable en una comunidad democrática no es una conducta irracional. El par racional-irracional no ha resultado un instrumento particularmente beneficioso para estimular la convivencia democrática entre ciudadanos con diferentes obsesiones privadas. Las creencias de aquellas personas cuyas conductas pueden parecer reprochables no son más o menos racionales que nuestras propias creencias. En el contexto de la postfilosofía rortyana, aquello que se considera racional está atado a las condiciones de justificabilidad y esas condiciones son, siempre y en todo caso, de orden etnocéntrico⁷. Desde esta perspectiva, las razones para juzgar conductas que pueden parecernos reprochables son etnocéntricas y, en modo alguno, se trata de razones que puedan imponerse universalmente de un modo no violento.

Rorty cree que:

Sería preferible enseñarles a nuestros alumnos que esas malas personas no son menos racionales, ni menos esclarecidas, ni más prejuiciosas que las buenas personas que respetamos la otredad. Más bien el problema de las malas personas es que no han tenido la misma suerte que nosotros en cuanto a las circunstancias de su crianza. (Rorty, 2000, p. 235)

En el marco de una educación democrática, no parece conveniente recurrir a la idea de que determinadas personas son irracionales o inmorales para explicar el tipo de conducta que consideramos reproachable. Parece más conveniente considerar a esas personas como sujetos desposeídos de seguridad y de simpatía. En este contexto, el término seguridad designa condiciones de vida lo suficientemente libres de riesgos como para convertir, en no esenciales para la propia estima y el sentido de dignidad, las diferencias con los otros. Se entiende por simpatía algo así como el tipo de reacciones que aumentaron entre los griegos después de contemplar *Los Persas* de Esquilo (Rorty, 2000, p. 235).

⁷ Para un análisis pormenorizado del carácter etnocéntrico de la idea de racionalidad, véase Rorty, 1996.

Rorty, acordando con Annette Baier, sugiere, para una educación democrática, el reemplazo de la noción de obligación por la noción de confianza, como categoría moral fundamental. El giro propuesto apunta a reflexionar sobre las ventajas pragmáticas de los fundamentos pedagógicos y la posibilidad de obtener mejores resultados educativos a partir de ese desplazamiento.

Una educación de tipo sentimental como la que sugiere Rorty no propone valores sobre la base de fundamentos sólidos y evidentes que hagan de esa propuesta una verdad universal indiscutible⁸. Una educación sentimental como la que propone el norteamericano no impone una jerarquía axiológica objetiva. Esos procedimientos didácticos se corresponden, no solo con una forma de entender la educación, sino también con una manera de concebir la racionalidad y la comunidad. La educación sentimental es compatible con la idea de que nuestras decisiones morales no se fundan en un conocimiento epistemológico o de orden metaético. Por el contrario, la pragmatista duda de la eficacia de algún tipo de conocimiento de ese orden para orientar nuestra conducta moral. Los hombres no somos portadores de algún tipo de racionalidad indicativa de cómo debemos obrar.

La educación sentimental que propone el pragmatista es el tipo de educación moral y ciudadana que apela a los sentimientos, en lugar de algún tipo de cognición, para orientar la conducta de los ciudadanos. Este tipo de educación no pretende justificar racionalmente las conductas que “debemos” tener para con los demás; por el contrario, dejando de lado aquella supuesta justificación, lo que se propone es indagar en los motivos por los que “debemos” albergar ciertas conductas para con aquellas personas que nos son extrañas o para con el tipo de personas cuyas creencias son significativamente diferentes de las nuestras.

Aquel tipo de educación aspira a estimular sentimientos de solidaridad. Esta aspiración se realiza con base en las redescripciones que realizamos de los demás y de nosotros mismos. Los sentimientos de solidaridad dependen de las semejanzas y las diferencias con los demás que nos resulten más rele-

⁸ La educación sentimental que sugiere Rorty es incompatible con una fundamentación metafísica; en lugar de ello, se articula con una disposición ironista, entendiendo por ironista “a la persona que reúna estas tres condiciones: 1) tenga dudas radicales y permanentes acerca del léxico último que utiliza [...] 2) advierta que un argumento formulado con su léxico actual no puede ni consolidar ni eliminar esas dudas; 3) [...] no piensa que su léxico se halle más cerca de la realidad que los otros” (Rorty, 1991, p. 91).

vantes. Se experimentan sentimientos más profundos con quienes son, en algún sentido, más semejantes a nosotros. En cambio, podemos llegar a ser insensibles con personas muy diferentes, como con aquellos que consideramos demasiado extraños.

Las semejanzas y diferencias con los demás no constituyen el producto de un reconocimiento de verdaderas identidades ni son el fruto de un hallazgo causado por nuestra agudeza intelectual. La relevancia de las similitudes o de las diferencias para con el resto de las personas es un hecho contingente que se vincula con las descripciones que tenemos a mano, en un determinado momento histórico, de los propios hábitos y expectativas. La tarea de ampliar nuestra solidaridad solo puede realizarse minimizando las diferencias y haciendo cada vez más notorias las semejanzas que tenemos con los demás. El progreso de nuestra solidaridad comporta:

La capacidad de percibir cada vez con mayor claridad que las diferencias tradicionales (de tribu, de religión, de raza, de costumbres y las demás de la misma especie) carecen de importancia cuando se las compara con las similitudes referentes al dolor y la humillación. (Rorty, 1991, p. 210)

Las herramientas didácticas para una educación sentimental que estimule la solidaridad en los términos señalados parecen no ser compatibles con leyes o manuales que fundamenten la obligación moral de los ciudadanos. Las reglas que impulsan estos manuales están, por lo general, atadas a fundamentos con pretensión de evidencia y universalidad; se trata de prescripciones morales impulsadas al margen de cualquier contexto social e histórico contingente. Una didáctica sentimental puede beneficiarse de relatos, cuentos o novelas que estimulen los procesos de identificación con otras personas, más allá de las diferencias que tengamos con esa gente. Las novelas de Mauro de Vasconcelos, del tipo de *Barro Blanco* o *Mi planta de naranja lima*, *Oliver Twist* de Charles Dickens y *Las aventuras de Tom Sawyer* de Mark Twain constituyen un material didáctico que puede ser de utilidad para una biblioteca de educación ciudadana. Ese tipo de herramienta didáctica no prescribe obligaciones; su función didáctica radica en sugerir y estimular formas de identificación con personajes y situaciones que propicien sentimientos nuevos.

Si el sentido de la solidaridad se basa, como quiere Rorty, en “el sentimiento de un peligro común” (Rorty, 1991, p. 107), entonces el reconocimiento de sí mismo como alguien que puede ser objeto de crueldad y hu-

millación se vuelve relevante como motivo para desear evitar el sufrimiento de otros.

La idea de que podemos experimentar situaciones no deseadas para nosotros mismos puede llevarnos a evitar esas mismas situaciones para con otras personas. En esta perspectiva, la enseñanza de valores que apunten a evitar la crueldad o la humillación de los otros no necesita de un respaldo argumentativo que evidencie un fundamento ontológico o epistemológico. La enseñanza de esos valores puede resultar más efectiva si se sugiere trabajar la idea de un sentimiento común con los demás ciudadanos. Una didáctica sentimental al servicio de la democracia requiere, también, de un tipo particular de ficción. Se trata de un género literario que pueda mostrar:

El modo en que nuestros intentos de autonomía, nuestras obsesiones privadas por el logro de determinada forma de perfección pueden hacernos olvidar el dolor y la humillación que estamos causando. Son libros en los que se dramatiza el conflicto entre los deberes para consigo mismo y los deberes para con los demás. (Rorty, 1991, p. 160)

En una comunidad democrática, los valores y las creencias de los ciudadanos merecen igual respeto. Es propio de este tipo de comunidad el estímulo de la igualdad de oportunidades para que los ciudadanos puedan desarrollar sus intereses privados sin obstaculizar las oportunidades de sus conciudadanos. El sentido de una comunidad democrática radica en ofrecer a todos sus ciudadanos la libertad y la igualdad para la realización de sus proyectos privados. En este sentido, una educación de carácter democrático es aquella que admite, sin extrañeza, la pluralidad de diferencias artísticas, literarias, religiosas y hasta políticas. La educación conveniente para este tipo de comunidad no pretende uniformar la cultura o las opiniones de sus ciudadanos. Por el contrario, la mejor educación para una comunidad democrática es aquella que pueda ofrecer una pluralidad de perspectivas al interior de cada geografía cultural sin que ninguna de ellas tenga primacía por sobre las demás. En este sentido, la educación ciudadana, que en este contexto no puede ser sino democrática, puede hacerse efectiva desde cualquier parcela del currículo escolar. De lo que se trata es de ofrecer la posibilidad de reescribir las perspectivas ajenas sin considerarlas insignificantes o menos importantes que la propia, por el solo hecho de no ser la perspectiva propia. Los intereses estéticos, literarios o filosóficos de los demás no son menos valiosos que el propio por ser ajeno; simplemente no son propios.

Sin embargo, por eso mismo, pueden ser una ocasión para redescubrir las propias creencias y expectativas.

En resumidas cuentas y a modo de conclusión, podemos afirmar que “pedagogía” y “posmodernidad” no constituyen expresiones excluyentes o, al menos, no son excluyentes si la noción de pedagogía no es constitutivamente moderna. Si no concebimos la pedagogía como una parcela cultural necesariamente amarrada a una epistemología con pretensiones de conmensuración, nada impedirá imaginar las posibilidades de una pedagogía posmoderna.

La propuesta *rortyana* de una educación sentimental constituye una herramienta pedagógica que puede ser de utilidad para una educación democrática. Esbozar un diseño de procedimientos didácticos sobre el desplazamiento de la noción de obligación moral en dirección a la noción de confianza puede ser una ocasión para reflexionar sobre las propias prácticas educativas y abrir la puerta a la obtención de resultados deseados para la escolaridad actual. Si acaso esos resultados no se condicen con nuestras expectativas, no habremos perdido mucho, si consideramos que las prácticas educativas actuales no parecen acertar con los objetivos de nuestros sistemas educativos.

Una pedagogía entre la epistemología y la hermenéutica

Para el filósofo norteamericano, el término “filosofía” es un término ambiguo que puede ser utilizado con significaciones muy diversas. No existe algo semejante a “la filosofía”, puesto que la filosofía no comporta ninguna esencia. En la historia de la filosofía, pueden distinguirse dos tipos muy diferentes de filósofos: los pensadores cuyas obras son esencialmente constructivas y aquellos intelectuales cuyas obras son esencialmente reactivas (Rorty, 1995, p. 331). El contraste entre los *filósofos constructivos* y los *filósofos reactivos* es el contraste entre aquellos que se centran en la epistemología y quienes, por el contrario, mantienen una actitud de sospecha y desconfianza hacia las pretensiones epistemológicas de la filosofía.

Los filósofos, *constructivos* o *sistemáticos*, se caracterizan por la pretensión de poseer un conocimiento verdadero y evidente. Pero, además de los filósofos sistemáticos, existen también figuras filosóficas periféricas o reactivas; estas son figuras intelectuales que “se emparentan entre sí por su desconfianza para con la idea de que la esencia del hombre es la de un ser conocedor

de esencias” (Rorty, 1995, p. 332). Estos pensadores entienden que nuestras creencias, vocabularios y lenguajes no expresan representaciones privilegiadas respecto de la esencia de las cosas, sino que constituyen creencias y vocabularios particulares en el concierto de infinitas creencias e infinitos vocabularios posibles. Para estos *filósofos periféricos*, nuestro vocabulario se asemeja a una herramienta más, entre otras herramientas posibles, a la mano de las personas para el logro de sus propósitos. A estos pensadores periféricos, respecto de las corrientes dominantes de la historia de la filosofía de occidente, el norteamericano los denomina *filósofos edificantes*.

El contraste entre los filósofos sistemáticos y los filósofos periféricos evidencia dos modos alternativos de concebir la verdad y, por ende, de comprender la filosofía.

Echando mano al lenguaje de Thomas Kuhn, Rorty ofrece otra distinción: aquella que distingue a los *filósofos normales* de los *filósofos revolucionarios*. El *filósofo normal* no tiene dudas respecto de los problemas que discute; su actitud es la de alguien que reconoce que sus discusiones giran en torno a problemas reales y no necesita cuestionar los términos en que esos problemas se discuten (Rorty, 2000, p. 300). *Filósofo revolucionario*, en cambio, es aquel que sostiene que todo, o la mayor parte del trabajo realizado por sus antecesores en un área determinada, se ha basado en un error (Rorty, 2000, p. 300). La distinción entre *sistemáticos* y *edificantes* no es equivalente a la diferencia entre *filósofos normales* y *filósofos revolucionarios* (Rorty, 1995, p. 333) ya que se pueden distinguir dos tipos de actitudes revolucionarias: la de aquellos filósofos que, a partir de una ruptura ontológica y/o epistemológica, aspiran a fundar nuevas escuelas dentro de las cuales practicar una nueva “normalidad filosófica” y la actitud de los *revolucionarios edificantes* (Rorty, 1995, p. 333). Para un *revolucionario sistemático*, la inconmensurabilidad de su vocabulario para con los vocabularios antiguos es un problema pasajero. La institucionalización del nuevo léxico propuesto y el uso, por parte de sus predecesores, de este nuevo vocabulario resuelve las diferencias. El *revolucionario edificante*, a diferencia del *revolucionario sistemático*, no tiene la pretensión de que su nuevo vocabulario sea conmensurable con el de la tradición.

“La idea de un filósofo edificante constituye una paradoja” (Rorty, 1995, p. 333). La figura de un *filósofo edificante* comporta la dificultad de conciliar

filosofía y edificación. La consideración de este tipo de intelectual como filósofo es posible en la medida en que el pensador utilice el lenguaje institucionalizado por la comunidad filosófica. Sin embargo, su carácter de edificante reside justamente en la utilización de un vocabulario que no sea de este tipo.

La paradoja del *filósofo edificante* no reside en la utilización de un vocabulario revolucionario (lo que también hace el filósofo revolucionario sistemático), sino en la utilización de un vocabulario que, además de ser revolucionario, no es considerado filosófico (Rorty, 1995, p. 334). La revolución que promueve el *filósofo edificante* tiene lugar en un metaanálisis respecto de las revoluciones que impulsan los *filósofos sistemáticos*. Los *filósofos edificantes* no sugieren un mero cambio de reglas que acomodan mejor que las reglas institucionalizadas para dar cuenta de la realidad, como lo hacen los *filósofos sistemáticos*. Los filósofos edificantes desean que olvidemos la idea de que la filosofía debe proceder según algún tipo de regla (Rorty, 1995).

El desmontaje terapéutico de la epistemología que se realiza en *La filosofía y el espejo de la naturaleza* puede contribuir en la discusión que impulsan Ayuste González y Trilla Bernet (2005). Las exigencias de los catalanes para que un discurso educativo constituya una pedagogía revelan una actitud que puede emparentarse con la idea de una “pedagogía sistemática”, esto es, una pedagogía que procede con arreglo epistemológico y el propósito de delimitar qué es y cómo “debe ser” una auténtica educación.

Los discursos educativos que no reúnen las exigencias epistemológicas de Ayuste González y Trilla Bernet comportan léxicos alternativos e incommensurables y, por esa misma incommensurabilidad, no gozan del privilegiado estatus epistemológico que los ubicaría en el ágora de una clasificación pedagógica. Se trata de discursos que pueden ser considerados como “periféricos y reactivos”. Esos discursos enfrentan la paradoja de una “pedagogía edificante”⁹ y no pretendían lograr una representación ajustada de la esencia de la educación.

⁹ La idea de una “pedagogía edificante” aparenta una redundancia si se entiende que el término “edificante” que usa Rorty comporta la recuperación del sentido de la expresión que “*Bildung*” tiene en la obra de Gadamer. No obstante, la expresión alude a un carácter que puede ser atribuido tanto a la pedagogía como a otras disciplinas. En el caso de Rorty, la expresión hace referencia al carácter propio de un modo de concebir la filosofía. Para una consideración de la expresión en la obra de Gadamer, véase Gadamer, 2015.

La pedagogía, entendida como la reflexión sobre las condiciones de posibilidad de representaciones y vocabularios ajustados al auténtico modo de ser de la educación, constituye la actitud propia y esencial de un “pedagogo sistémico”. Una “pedagogía edificante” procedería, en cambio, de manera hermenéutica. La hermenéutica, como la entiende el norteamericano, no debe ser considerada como una sucesora de la epistemología. Una pedagogía que proceda de manera hermenéutica no aspira a constituir un discurso que pretenda reflejar el verdadero sentido de la educación o de evidencias pedagógicas ajustadas a una naturaleza humana. Una pedagogía de corte hermenéutico no pretende ocupar el lugar, en desuso, de las pedagogías de la modernidad. Hermenéutica constituye solo otro nombre para el ocaso de la epistemología. Los denominados “discursos educativos”, que no comportan el estatus epistemológico de las pretendidas “auténticas pedagogías”, pueden contribuir a fortalecer las discusiones educativas actuales. Quizás desde las periferias de la pedagogía sistemática puedan emerger discusiones innovadoras, propuestas como la de una educación sentimental y nuevos léxicos para estimular conversaciones aún no imaginadas sobre nuestras propias prácticas educativas.

Referencias bibliográficas

- Ayuste González, A. y Trilla Bernet, J. (2005). Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación. *Revista de educación*, 336, 219–248.
- Gadamer, H. G. (2015). *Verdad y método I*. Sígueme.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI.
- Kuhn, T. (1996). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Laudó Castillo, X. (2011). La hipótesis de la pedagogía moderna. Educación, verdad y relativismo. *Teoría Educativa*, 43, 45–68.
- Popper, K. (1972). *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*. Paidós.
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Paidós.
- Rorty, R. (1993). *Ensayo sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos. Escritos filosóficos 2*. Paidós.

- Rorty, R. (1995). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Cátedra.
- Rorty, R. (1996). *Objetividad, relativismo y verdad*. *Escritos filosóficos I*. Paidós.
- Rorty, R. (1998a). *Pragmatismo y política*. Barcelona: Paidós.
- Rorty, R. (1998b). Respuesta a Ernesto Laclau. En S. Critchley, J. Derrida, E. Laclau. R. Rorty y Ch. Mouffe (1998), *Deconstrucción y pragmatismo* (pp. 135–146). Paidós.
- Rorty, R. (2000). *Verdad y progreso*. *Escritos filosóficos 3*. Paidós.
- Rorty, R. (2005). *Cuidar la libertad*. *Entrevistas sobre política y filosofía*. Edición de Eduardo Mendieta. Trotta.

UNA LECTURA PRAGMATISTA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Las reflexiones que siguen intentan ofrecer un conjunto de herramientas para transitar posibles reflexiones en torno a un interrogante: ¿de qué hablamos cuando hablamos de investigación educativa? La pregunta pone en juego la relación entre ciencia e investigación y conduce, de manera inevitable, a explicitar categorías epistemológicas en torno al saber educativo.

¿Qué es la investigación? ¿Cómo se relaciona la investigación con la ciencia? ¿Qué tipo de ciencia es la ciencia o las ciencias de la educación? ¿En qué difieren los métodos utilizados en la investigación educativa? ¿A qué obedece la distinción entre ciencias de la educación y pedagogía? Estos son algunos de los interrogantes que se recorren en una argumentación sin pretensiones epistémicas.

La narrativa que se ofrece se ordena en tres momentos: 1) se caracteriza la ciencia moderna y se enuncian las diferencias que tiene con el saber científico de la antigüedad, 2) se describe y critica el contraste entre las denominadas ciencias duras y ciencias blandas y 3) se brindan algunas precisiones en torno a la diferencia entre el saber propio de la pedagogía y el tipo de conocimiento que ofrecen las denominadas ciencias de la educación.

Ciencia y modernidad

Martín Heidegger (1960) afirma que, entre los fenómenos esenciales de la Edad Moderna, se encuentran la ciencia moderna, la técnica, la colocación del arte en el campo de lo visual, la concepción y realización del obrar humano como cultura y la des divinización del mundo. Para el filósofo, la ciencia moderna, en su esencia, es radicalmente diferente respecto de la ciencia griega y, en este sentido, no resulta conveniente realizar comparaciones valorativas entre el conocimiento científico producido por los antiguos y aquel

que se origina en los pensadores modernos¹⁰. Del mismo modo en que no se puede afirmar que la literatura moderna sea más adelantada que la griega, tampoco es posible sostener que los enunciados científicos de la modernidad sean más acertados que las producciones científicas de los antiguos.

Para comprender el papel que juega la historia en el análisis y la consideración de las diversas producciones científicas, se cree que pueden ser de utilidad los aportes de Thomas Kuhn (2004). Para el estadounidense, al igual que para Heidegger, resulta inconveniente la idea de que la ciencia moderna sea más acertada que la ciencia antigua. La diferencia entre estas producciones científicas no radica en un simple error de técnicas y métodos, lo que, eventualmente, permitiría valorar como más o menos ajustadas algunas perspectivas científicas modernas en detrimento de sus predecesoras. Para Kuhn (2004), la diferencia estriba en lo que él denomina “modos inconmensurables de ver el mundo y practicar en él las ciencias” (p. 25)¹¹.

Para Heidegger (1960), “la esencia de lo que actualmente denominamos ciencia es la investigación” (p. 70) y la esencia de la investigación radica en el hecho de que “el conocer se instala a sí mismo como proceso en un dominio del ente, de la naturaleza o de la historia” (p. 70). La comprensión de la ciencia moderna como proceso de dominio no invalida la consideración de la técnica como aplicación de un tipo particular de conocimiento. No obstante, la técnica –en tanto aplicación de conocimiento científico– no revela la esencia que tiene para Heidegger. La esencia de la técnica se encuentra implicada en la voluntad de dominio que comporta la ciencia moderna¹².

La instalación del conocimiento como proceso de dominio comprende la idea de que lo existente debe poder ser objetivado¹³ en la representación

¹⁰ Se ha de considerar que, de la Antigüedad a la Edad Media, el estatus de un determinado tipo de conocimiento estaba dado por la nobleza de su objeto, de aquí el valor de la metafísica para los griegos y de la teología natural para los pensadores medievales. Con el nacimiento de la moderna ciencia experimental y el nuevo significado de la teoría, el valor de un conocimiento pasa a ser cuestión no ya de la excelencia de su objeto, sino, más bien, del grado de precisión y de exactitud con que dicho objeto es alcanzado. Esta línea de valoración epistémica fue continuada y exacerbada por el positivismo.

¹¹ Para profundizar en la idea de inconmensurabilidad, véase: Kuhn, 2004, pp. 230 y subsiguientes.

¹² Para un análisis de la esencia de la técnica, véase: Heidegger, 1994.

¹³ La expresión “lo existente debe poder ser objetivado” presupone la distinción latina entre *ens* como participio presente de *sum* y *obiectus* como participio pasado de *obicio*. Según esta distinción,

que es operada por el investigador. El investigador objetiva lo existente en la representación y dicha objetivación tiene lugar en el proceso de la experimentación. Hacer un experimento significa: “representar una condición, en virtud de la cual se siga en su transcurso una determinada relación de movimiento en la necesidad, es decir, que de antemano pueda hacerse dominable para el cálculo” (Heidegger, 1960, p. 73).

La objetivación (y la objetividad resultante) que se opera en el procedimiento del experimento es posible por la representación del sujeto. En la medida en que el investigador es concebido como sujeto, su *representar el mundo* funda la totalidad de lo existente. El investigador moderno, devenido en sujeto de la representación, se constituye en el fundamento de lo existente. La modernidad es, para Heidegger, la época de la imagen del mundo. La expresión “imagen del mundo” no refiere a la ciencia moderna como un producto portador de un reflejo más ajustado a algo como la realidad. En la fórmula a la que se hace referencia, el mundo deviene en mundo en la imagen construida por el sujeto de la investigación. En términos del alemán:

Imagen del mundo, entendida esencialmente, no significa una imagen del mundo, sino el mundo comprendido como imagen. La totalidad de lo existente se torna ahora de suerte que lo existente empieza a ser y sólo es si es colocado por el hombre que representa y elabora. (Heidegger, 1960, p. 80)

La investigación científica moderna transmuta el vínculo que, en la antigüedad y en la Edad Media, tenía el hombre con la totalidad de lo existente. Esta relación había sido sentenciada en la Grecia antigua en el conocido poema de Parménides (Parménides *et al.*, 1984). La transmutación se hace patente en la afirmación hegeliana según la cual lo que es racional es real y lo que es real es racional¹⁴.

no hay identidad entre cosa y objeto. El término objeto debe ser leído en clave de “objeto de conocimiento”. En el mundo moderno, la objetividad es resultante del proceso de objetivación llevado a cabo por el sujeto (del latín *subiectum*), de manera tal que, aunque resulte en apariencia una contradicción, la objetividad es siempre y, en todo caso, posible por el sujeto.

¹⁴ La afirmación hegeliana aparece, inicialmente, en *La filosofía del derecho*. En este trabajo, se remite a la traducción inglesa de la obra original. En dicha traducción, se afirma: “What is rational is real; And what is real is rational” (Hegel, 2001, p.18). En la *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*, la expresión se formula en los siguientes términos: “Was vernünftig ist, das ist wirklich, und was wirklich ist, das ist vernünftig” (Hegel, 2017).

El proceso de desdivinización que opera la modernidad puede ser leído en clave de un nihilismo incompleto¹⁵, si se entiende que el investigador científico desplaza al teólogo en su capacidad de leer la verdad en la profundidad de las apariencias y pasa a ocupar el lugar de privilegio que antaño conservaba aquel. El científico, por su *representar el mundo*, construye (imagina) mundo y decide (opera) el mundo y, en esa acción, se constituye en el nuevo sacerdote¹⁶ de la época de la imagen del mundo.

La textura de las ciencias

La determinación de qué tipo de actividad constituye una auténtica investigación educativa es relativa a la perspectiva epistemológica que se adopte para delimitar la idea de ciencia.

La ciencia o las ciencias de la educación, si es que albergan la pretensión de poseer un auténtico carácter científico, han de enmarcarse en el conjunto de las denominadas ciencias sociales, ciencias humanas o simplemente ciencias blandas¹⁷. En términos coloquiales, una distinción de uso común en los distintos claustros académicos es la que se presenta en términos de ciencias duras y ciencias blandas. Las ciencias duras suelen ser caracterizadas del siguiente modo: son rigurosas, exactas, tienen un fuerte componente empírico, ofrecen un conocimiento basado en datos cuantificables, proceden con arreglo a un método “científico” consensuado por la comunidad de investigadores, son predictivas y aspiran a alcanzar un conocimiento de tipo objetivo. Como contraparte, las denominadas ciencias blandas no gozan de exactitud¹⁸, no realizan predicciones y no tienen pretensiones de objetividad; por lo regular, tienen que habérselas con la subjetividad y/o la intersubjeti-

¹⁵ La expresión “nihilismo completo” hace alusión a la ocupación y sustitución del lugar vacío provocado por la desaparición de Dios en la obra de Nietzsche. Para un estudio en profundidad de la cuestión, véase: *La frase de Nietzsche ‘Dios ha muerto’* (Heidegger, 1960, pp. 174–221).

¹⁶ La figura del Sacerdote representa al hombre singular que, en alguna suerte de situación de privilegio respecto de los demás humanos, tiene la capacidad de estar en relación con alguna realidad no humana (sea considerada esta con rasgos divinos o científicos).

¹⁷ A los fines de este trabajo, la distinción administrativa entre ciencias sociales y ciencias humanas se omite como producto de una autolimitación decidida.

¹⁸ Para Heidegger, la rigurosidad de la ciencia se halla estrechamente vinculada con el ente sobre el cual se realiza el proceso de dominio. Para la ciencia matemática y las ciencias físicas en general, el rigor se traduce en exactitud, “por el contrario, todas las ciencias del espíritu, y aún todas las

vidad y sus métodos, que usualmente constituyen objeto de disputas en las comunidades de investigación, si bien pueden tener un carácter empírico, difieren de manera sustancial con los de las ciencias duras.

Díaz y Heler (2002) entienden que existen tres perspectivas diversas sobre el estatus epistemológico de las ciencias humanas o sociales. Dichas posiciones son las siguientes: a) se las niega como ciencia, b) se las acepta como ciencia con la exigencia de que adecuen sus métodos a los de las ciencias duras y c) se las considera como ciencia sin una discusión profunda respecto de sus métodos y procedimientos. En este contexto, la investigación educativa enfrenta dos posibles escenarios: ser reconocida como investigación científica o no ser aceptada como una actividad científica. La eventual aceptación de la investigación educativa en términos de investigación científica depende, entonces, de la perspectiva epistemológica que se adopte y de las exigencias (particularmente, los requerimientos metodológicos) que se le impriman a la investigación para que la actividad en cuestión sea considerada científica.

Si se adopta la perspectiva de que existen dos tipos de ciencia (naturales y sociales), es menester indagar en la justificación que daría lugar a la interpretación de esos dos modos de saber científico. La distinción entre ciencias de la naturaleza (naturales) y ciencias del espíritu (sociales), que tiene arraigo en el pensamiento de Wilhelm Dilthey (1949), no hace más que traducir el reconocimiento de que existen dos tipos de hechos, los hechos físicos o naturales y aquellos hechos denominados sociales. En este sentido, la diferencia entre ciencias duras y ciencias blandas no es más que una exigencia del tipo de especificidad que se aborda mediante el conocimiento científico. Según esto, la diferencia entre el proceder de esos modos de conocer es reclamada por una diferencia entre modos de ser. Dilthey (1949) establece la existencia de dos parcelas que albergan entidades distintas y es esta misma diversidad la que promueve la necesidad de abordar la realidad de maneras diferentes¹⁹. Para Dilthey, la dualidad epistemológica no es sino reflejo de una dualidad anterior de orden ontológico.

ciencias de lo viviente, precisamente para permanecer rigurosas, tienen que ser necesariamente inexactas" (Heidegger, 1960, p. 71).

¹⁹ Otro tipo de dualidad es la que aun cuando no reconoce distinción entre tipos de hechos a investigar, sí sostiene la necesidad de utilizar métodos diversos de estudio. Este tipo de dualidad, que es de corte metodológico, termina constituyendo una variante de la perspectiva diltheyana.

A partir de la filosofía del Dilthey, si se ha de catalogar la investigación educativa en el marco de las actividades científicas, se ha de proceder con arreglo al tipo de métodos y procedimientos que son propios de las denominadas ciencias humanas, sociales o, simplemente, ciencias blandas. Ahora bien, ¿en qué eventual escenario se podría encontrar la investigación educativa y la ciencia (o las ciencias de la educación) si los hechos no se encuentran ordenados por una epistemología que reconoce la existencia de parcelas duras y blandas?

A propósito de la distinción entre ciencias duras y ciencias blandas que se realiza a partir de Dilthey, el filósofo norteamericano Richard Rorty (1995) entiende que lo mejor es “abandonar por completo la distinción espíritu-naturaleza” (p. 288).

El neopragmatismo rortiano rechaza ambas distinciones. Para el filósofo neoyorquino, la idea de dividir la cultura en un sector duro y otro blando supone un conocimiento de la naturaleza de las cosas y la consecuente clasificación de estas naturalezas en una lista que se correspondería mejor con dos modos alternativos de proceder. La distinción entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, o la distinción entre textos y *terrones*, tal como la concibe Rorty, no se sigue de una diferenciación de naturalezas de cosas existentes de las que tendríamos representaciones. Para el filósofo norteamericano, “una vez que se abandona la idea de que es posible albergar representaciones de algo como la verdadera naturaleza de las cosas, ya no se necesita de la distinción espíritu – naturaleza ni de alguna distinción semejante” (Ramírez, 2021, p. 41). Sin embargo, el abandono de esa distinción no significa que no hemos de reconocer diferencia alguna en esos ámbitos de la cultura. Para Rorty (1996a), la distinción entre ciencias duras y ciencias blandas refleja el carácter de los acuerdos científicos sobre la conveniencia de suponer determinados hechos. En este contexto, el contraste entre ciencias duras y ciencias blandas no obedece al encuentro de diferencias ontológicas ni a una mejor capacidad epistémica para una representación de tal o cual aspecto de la realidad. La diferencia en cuestión reside en la mayor o menor capacidad para lograr consensos en el interior de la comunidad científica y en la pretensión de alcanzar estos acuerdos. La epistemología procede según métodos duros en tanto que persigue la normalización de los argumentos discursivos y el logro de acuerdos que silencien cualquier ruido que pudiera atentar contra la normalidad de su léxico. En este sentido, se puede afirmar

que: “la diferencia entre ambos tipos de actividad [científica] no estriba en su temática [...] sino que viene determinada por la normalidad y la anormalidad” (Rorty, 1996a, p. 178). En este punto, el norteamericano continúa la perspectiva de Thomas Kuhn (2004), para quien:

Los hombres cuya investigación se basa en paradigmas compartidos están sujetos a las mismas reglas y normas para la práctica científica. Este compromiso y el consentimiento aparente que provoca son requisitos previos para la ciencia normal, es decir, para la génesis y la continuación de una tradición particular de la investigación científica. (p. 34)

La diferencia de procedimiento²⁰ entre las ciencias duras y las ciencias blandas no se origina en la textura del objeto de investigación. “Los filósofos que establecen una distinción tajante entre el hombre y la naturaleza se hallan bajo el embrujo de la idea de un compromiso ontológico” (Rorty, 1996b, p. 285). La textura de las ciencias tiene su génesis en las reglas que acuerdan los miembros de las instituciones en las que se practican las investigaciones de textos y *terrones*. Pretender justificar la diferencia entre ciencias duras y ciencias blandas a partir de representaciones de hechos de distinta naturaleza presupone la idea de un hombre con la capacidad para tener semejantes representaciones o, lo que es lo mismo, da por supuesta la idea de que nuestra mente es un espejo que puede reflejar la naturaleza de las cosas²¹, al margen de cualquier arreglo comunitario, y que las naturalezas de las cosas son las que causan que utilicemos tal o cual método y hablemos tal o cual lenguaje.

La indistinción entre ciencias duras y ciencias blandas por parte del filósofo norteamericano es coherente con su modo de comprender la investigación científica. Para él, la actividad científica se caracteriza por ser:

Un tipo de actividad de relativa simplicidad argumentativa: una actividad en la que cabe coincidir con respecto a ciertos principios generales que rigen el discurso en determinada área, para después aspirar al consenso concatenando inferencias entre estos principios y proposiciones menos generales al tiempo que más interesantes. (Rorty, 1996b, p. 219)

²⁰ Para el filósofo neoyorquino, la noción de un procedimiento científico adecuado o *scientific method* se esfumó después de las obras de Thomas Kuhn y Paul Feyerabend. Al respecto véase: Rorty, 1997, pp. 28–29.

²¹ Para profundizar en la metáfora del espejo, véase: Rorty, 1995.

Según esta perspectiva, no habría *a priori* razones que justifiquen la consideración de la investigación educativa en términos de una ciencia dura o blanda. La investigación educativa tendrá una textura endeble, en tanto no se llegue a acuerdos institucionales respecto de los procedimientos con los cuales han de trabajar los científicos. En cambio, la textura de dicha investigación adquirirá un carácter más resistente en la medida en que los investigadores de la educación logren acordar sobre las razones procedimentales que guíen la investigación. La utilización de los denominados “métodos cuantitativos” en la investigación educativa refleja un acuerdo previo sobre aquello que los investigadores denominan “objetividad”. Por el contrario, la utilización de los llamados métodos cualitativos no presupone aquella noción ni debería aspirar a esa presuposición. Allí cuando los investigadores utilizan los métodos cualitativos con las mismas pretensiones (de objetividad) para dar cuenta de los hechos educativos, la investigación educativa se encamina hacia un sendero de normalidad análogo al que han adquirido las ciencias naturales. Los promotores de la investigación educativa que prefieren los métodos cualitativos no deberían perseguir la “normalidad” institucional que buscan aquellos investigadores que acuden a una metodología cuantitativa. De perseguir y alcanzar ese propósito, esos investigadores se convertirían en objeto de las mismas críticas que ellos impulsan contra aquellos a quienes, despectivamente, juzgan de positivistas.

En la actualidad, la pluralidad de voces y discursos, así como los desacuerdos en torno a los problemas, el vocabulario, la metodología y los procedimientos que se enfocan en la educación, muestra que la investigación educativa no ha conformado un paradigma ni ha ingresado en el terreno de algún tipo de ciencia normal. El relato de una experiencia por parte de Kuhn (2004) sirve para ejemplificar la situación actual en torno a la investigación educativa:

El pasar un año en una comunidad compuesta, principalmente, de científicos sociales, hizo que me enfrentara a problemas imprevistos sobre las diferencias entre tales comunidades y las de los científicos naturales entre quienes había recibido mi preparación. Principalmente, me asombré ante el número y el alcance de los desacuerdos patentes entre los científicos sociales, sobre la naturaleza de problemas y métodos científicos aceptados. Tanto la historia como mis conocimientos me hicieron dudar de que quienes practicaban las ciencias naturales poseyeran respuestas más firmes o permanentes para esas preguntas que sus colegas en las ciencias

sociales. Sin embargo, hasta cierto punto, la práctica de la astronomía, de la física, de la química o de la biología, no evoca, normalmente, las controversias sobre fundamentos que, en la actualidad, parecen a menudo endémicas, por ejemplo, entre los psicólogos o los sociólogos. Al tratar de descubrir el origen de esta diferencia, llegué a reconocer el papel desempeñado en la investigación científica por lo que, desde entonces, llamo “paradigmas”. Considero a éstos como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. (p. 13)

La comunidad de investigadores ocupados en el abordaje de problemas educativos aún alberga una multiplicidad de modos diversos para enfrentar los problemas que le son propios (en muchos casos, ni siquiera logran acuerdos sobre cuáles sean estos problemas) y, a causa de estos desacuerdos, la “anormalidad” de la investigación educativa hace de la educación, en tanto objeto disciplinario, un territorio de disputa o, en términos de Bourdieu (2002), “un campo” difuso en el que aún no es posible distinguir entre vencedores o vencidos.

Pedagogía y ciencias de la educación

Pedagogía (del griego *παιδαγωγία*) es la denominación con la que antaño se hacía referencia a la reflexión en torno a la educación y sus problemas. En la actualidad, la expresión que designa las reflexiones e investigaciones en torno a los diferentes fenómenos educativos es *Ciencias de la Educación*. El desplazamiento de la Pedagogía por las Ciencias de la Educación no es un asunto meramente semántico. El giro en cuestión pone en juego la sustitución del tipo de conocimiento que se considera válido y, por qué no, también legítimo para abordar las cuestiones educativas.

Avanzini (1982) entiende que el deslizamiento lingüístico de Pedagogía a Ciencias de la Educación se ha operado en tres momentos: a) un momento filosófico en el que el saber educativo se ajustaba a las características del saber filosófico y, más específicamente a la filosofía práctica, b) un primer período científico en el que el saber en cuestión pretende virar de la filosofía a los rasgos positivos científicos de la modernidad y c) un tercer momento de complejización epistemológica en el que, más que la pretensión de una ciencia de la educación, lo que se ensaya es la consideración de los distintos problemas educativos por parte de diversas matrices científicas. En consonancia

con estos tres momentos del deslizamiento semántico en cuestión, podemos identificar el uso de tres denominaciones para el estudio de la educación y los fenómenos educativos: a) Pedagogía como filosofía, b) Pedagogía como ciencia o Ciencia de la Educación y c) Ciencias de la Educación (Avanzini, 1982).

El tránsito de la Pedagogía a las Ciencias de la Educación está impulsado por la intención de dejarse atrás cualquier formulación no científica en los discursos educativos. Al mismo tiempo, ese tránsito implica el reconocimiento de que la educación constituye un hecho complejo, con aristas psicológicas y sociológicas, que no puede limitarse solamente al proceso fáctico de transmisión de conocimientos y habilidades. La educación adquiere en la representación científica moderna un nivel de complejidad impensado hasta el momento y es este nivel de complejidad el que exige un grado de especialización, precisión y rigurosidad en las investigaciones educativas.

Roberto Follari (2021) cree que “no es habitual encontrar buen conocimiento de la epistemología en quienes se ocupan de los estudios educativos” (p. 80), lo que, en muchos casos, ha llevado a la errónea creencia de que ámbito educativo podría tener una epistemología propia. Si bien es indiscutible que las diferentes disciplinas científicas contienen particularidades que le son específicas, no es menos cierto que es impensable la idea de que cada disciplina tenga una epistemología diferenciada. En este sentido, se considera pertinente la observación de Follari (2021) cuando afirma que “cada ciencia no se pone a sí misma el sello de su propia condición de cientificidad” (p. 81).

Las observaciones y reflexiones educativas que preceden al modelo científico de la modernidad y a la nueva configuración de las llamadas ciencias sociales están comprendidas en la denominación *pedagogía*. La pedagogía, entendida con el carácter antes señalado, se encontraba teñida de argumentaciones filosóficas de orden práctico, que la enlazaban directa o indirectamente con perspectivas antropológicas, éticas y políticas. De esta manera, la disciplina tiene una génesis histórica que torna dificultosa la idea de concebirla como un ámbito de conocimiento independiente. Con la conformación del nuevo mapa epistemológico configurado a partir de la modernidad, la reflexión educativa deviene en investigación y las disciplinas que ahora atraviesan esa actividad pasan a ser la sociología, la psicología y la teoría política, entre otras. No obstante, la configuración del nuevo escenario científico, algunos intelectuales, en la pretensión de retener el vocablo pedagogía, para las

investigaciones educativas, entienden a la misma pedagogía como un intersticio dialéctico entre la ontología y la epistemología. Tal es el caso de Carlos Ángel Hoyos Medina (2021), quien concibe a la pedagogía como un lugar de interrelación e interacción dialéctica entre la ontología y la epistemología.

Según Follari (2021), algunos investigadores piensan que es necesaria la existencia de una disciplina única y específica que se ocupe de la educación y consideran que las denominadas Ciencias de la Educación conforman una sola ciencia a partir de otras disciplinas. En este caso, la expresión *Ciencias de la Educación* connota la paradoja de ser una disciplina una y múltiple a la vez. Otros pensadores, en cambio, consideran conveniente recuperar la denominación *pedagogía* para salvar la unidad del objeto de estudio. Sin embargo, esta recuperación léxica conlleva el riesgo de que la disciplina sea interpretada en el sentido precientífico y filosófico que tuvo en sus orígenes. ¿Cómo resolver la elección de una nomenclatura adecuada en torno a las investigaciones educativas? Para Follari (2021):

Hay que apelar a un cierto *decisionismo* para, finalmente, hablar de pedagogía o ciencias de la educación. Ambas denominaciones tienen ventajas y conllevan problemas. Lo fundamental es acordar en la inexistencia de autonomía de los estudios educativos; es decir, que cualquiera que sea la denominación elegida, nadie imagine *completitud* y *unicidad* en el espacio de los estudios sobre educación. (p. 91)

El regreso a la *pedagogía* no es el regreso de la *pedagogía*. La decisión de volver a usar la expresión pedagogía para sintetizar los estudios y las investigaciones educativas es una decisión no epistemológica. Si se refuta la idea de un regreso de la *pedagogía*, en los términos en que la misma pedagogía ha transitado en espiral agónico hasta su casi desaparición, entonces, el regreso a la *pedagogía* no es, estrictamente hablando, un regreso y la idea a la que hace referencia el término ha de habitar un horizonte de sentido nuevo.

A diferencia de las ciencias de la educación que tienen que habérselas con fenómenos y problemas educativos, la pedagogía enfrenta la pregunta por la educación. Se cree que el reclamo de un término único para designar el abordaje simultáneo de qué sea la educación y cuáles son sus problemas no es una exigencia pedagógica ni científica. En todo caso, se trata de un reclamo para sintetizar (y conmensurar), de manera arbitraria, todas aquellas parcelas que conforman esa provincia cultural que se ocupa y preocupa por la educación.

Si la ciencia es el conjunto de teorías y métodos que intenta explicar un tipo específico de hecho, se ha de considerar la investigación educativa como la actividad en la que esos hechos, teorías y métodos refieren al dominio de la educación. Como se señaló antes, las denominadas ciencias de la educación no tienen por función señalar qué sea o qué deba ser la educación. Las diversas ciencias que se ocupan de la educación dan cuenta de fenómenos o problemas específicos de carácter empírico en torno a la educación. La manera efectiva de proceder de esas disciplinas, aun cuando tengan cierto nivel de especificidad, posee un carácter holístico. Es en este sentido que Mauricio Zabalgaitia Herrera (2021) señala que la investigación pedagógica y educativa ha alcanzado un estatus interdisciplinario innegable. Este modo de proceder invita a abandonar la idea de que las disciplinas científicas son entidades culturales aisladas que se definen por el reflejo de tal o cual fenómeno particular. En términos de Karl Popper (1983):

La creencia de que existen entidades como la física, la biología o la arqueología, y que estos “estudios” o “disciplinas” se distinguen por el tema que investigan me parece un residuo de la época en que se creía que una teoría debía partir de una definición de su objeto propio de estudio. (p. 95)

Para el filósofo austriaco, “no estudiamos temas, sino problemas; y los problemas pueden atravesar los límites de cualquier objeto de estudio o disciplina” (Popper, 1983, p. 95). De manera análoga, se cree que la investigación educativa aborda problemáticas que son atravesadas por diversas disciplinas y que esas disciplinas no se diferencian de manera clara y distinta, si no por razones históricas y administrativas, o por ejercicios de abstracción intelectual.

Si se deja de lado la burocracia propia de las universidades y de los centros de investigación y la abstracción intelectual tendiente a justificar aquella burocracia; solo queda la razón histórica como fuente de una clasificación disciplinar. Esa razón histórica es siempre política y de orden contingente y bien puede entenderse como el resultado de la búsqueda (no pocas veces infructuosa) de acuerdos y consensos en el interior de las comunidades de investigación. En este sentido, es probable que Karl Popper y Richard Rorty puedan contribuir a esclarecer las *razones* a las que obedecen las distintas maneras de entender la investigación educativa.

En lo que hace a la pedagogía, se cree que la cuestión recorre decididamente otros senderos. La *teoría* pedagógica no es la *teoría* científica y, en el

contexto de un primado de lo positivo que se iniciara con el pensamiento moderno, la reflexión no empírica, de corte ontológico ha encontrado su ocaso. Si la pedagogía pretende un lugar en el ágora de las ciencias de la educación, no debe ingresar en contiendas con las disciplinas científicas que se ocupan de los problemas educativos. Ese no es el escenario en el que pueda encontrar condiciones favorables para subsistir.

Alicia de Alba (2021) entiende que “la pedagogía se encuentra atrapada –y entrampada– entre dos corrientes de la modernidad: el pensamiento científico y el surgimiento de las ciencias sociales y humanas” (p. 95), ¿qué disposición le permitiría sortear la encrucijada y evitar aquella trampa?

Se cree que la pedagogía debe operar un proceso terapéutico que le permita liberarse de la pulsión de autoridad que históricamente le imprimiera su carácter ontológico. Una vez transitada esa experiencia terapéutica, la pedagogía puede adquirir un ropaje humilde que le permita leer e interpretar los hallazgos científicos y conversar con las diversas disciplinas que se ocupan de la educación. La educación y los problemas educativos no poseen una entidad que exija un tipo particular de saber para la investigación. Las investigaciones educativas tendrán una textura débil y endeble cuanto mayor sea el desacuerdo en torno a los procedimientos de aquellos que las practican. Por el contrario, la corteza de esas investigaciones se tornará sólida cuando los investigadores logren significativos acuerdos con relación a los criterios epistemológicos que les permitan garantizar de antemano sus resultados.

Es difícil realizar una valoración respecto de la sensibilidad de las investigaciones pedagógicas de nuestro tiempo y esto es así debido a que aún persisten propuestas pedagógicas de carácter ontológico y epistemológico que reclaman una supuesta potestad para orientar la dirección de las ciencias de la educación. Mientras el pedagogo conserve esta actitud, la pedagogía permanecerá inerte con la textura estéril y definitiva de un mármol. El discurso pedagógico debe adquirir la capacidad de persuadir a sus interlocutores científicos y este es uno de los sentidos en que el educador debe educarse. Para que el pedagogo recupere su voz en el concierto de las investigaciones y los estudios educativos, debe abandonar la idea de que su discurso habita algo como *la verdad* y el *deber ser* de la educación; el pedagogo debe recuperar su imaginación y ensayar nuevas metáforas educativas.

El conocimiento científico propio de la Edad Moderna no constituye un hecho más de la modernidad; la ciencia moderna conforma la esencia de la modernidad. El investigador moderno se torna, por su capacidad de objetivar, vía la experimentación, en el sustrato de todo lo existente. El proceso moderno de la desdivinización y la consideración fundamental del sujeto de la ciencia convierten a este en el nuevo sacerdote de la cultura. Si la determinación de qué tipo de actividad constituye una auténtica ciencia y revela cuáles son las verdaderas exigencias para el investigador, entonces, la epistemología se convierte en *la disciplina* que legitima o invalida las actividades con pretensiones de científicidad.

A partir de la obra de Dilthey (1949), como se expuso con anterioridad, se distinguen dos tipos de parcelas científicas, las ciencias naturales y las ciencias sociales o ciencias del espíritu. Esta distinción supone la idea de que las producciones de los investigadores reflejan superficies blandas o superficies duras de la realidad. Si se abandona la idea de que la ciencia es un espejo de algo como la *verdadera la realidad*, entonces, no hay lugar para sostener aquel dualismo epistemológico. La investigación científica, en general, y la investigación educativa, en particular, pueden adquirir una textura dura o una textura blanda. El tipo de textura de la investigación educativa no es relativa al fenómeno educativo estudiado. Esta cuestión depende, más bien, del tipo de acuerdos y consensos que logre los investigadores que se ocupan de las problemáticas educativas.

Las investigaciones educativas residen en lo que Kuhn ha denominado un estado de anormalidad científica; esto es, un escenario en el que no hay un paradigma que estipule un modo concertado de investigar. Los procedimientos de investigación educativa con arreglo a métodos cuantitativos, en virtud de los acuerdos logrados sobre esos métodos, poseen una textura más consistente que aquellos procedimientos que se ajustan a métodos cualitativos. Los investigadores que utilizan este último tipo de metodología se encuentran más lejos de lograr acuerdos epistemológicos, sin embargo, sus producciones promueven, en sus desacuerdos, voces novedosas y disruptivas. El estado actual de las investigaciones educativas oscila entre estos dos tipos de producciones. Las ciencias de la educación habitan una geografía epistemológica que se nutre de acuerdos con pretensiones de orden y conmensuración y interrupciones discursivas que impiden acallar las conversaciones.

No obstante la coexistencia de investigaciones con enfoques metodológicos diversos, la idea de una única investigación con una metodología mixta es, al menos, cuestionable desde una perspectiva ontológica. Dicha idea comporta dos disposiciones radicalmente diferentes y difícilmente sostenidas a una vez.

En lo que hace a la posibilidad de que el saber pedagógico ocupe un lugar en el contexto de las ciencias de la educación, se cree que dicho territorio exige algunas condiciones. Después de la complejización epistemológica de los estudios educativos, acontecida en la modernidad, la pedagogía se ha vuelto incapaz de conversar con las ciencias. Esta incapacidad es producto de dos facetas: a) su costado no empírico y b) su arista ontológica. La posibilidad de que la pedagogía regrese a la mesa de conversaciones con las ciencias de la educación depende de que ella pueda superar su impulso de autoridad epistémica y adquiera un renovado logos conversacional. Una pedagogía con este semblante ha de resignar el carácter de normatividad que tuviera en algún momento de la historia para convertirse en una reflexión local en torno a emergencias educativas contingentes. En otras palabras, el saber pedagógico debe adquirir rasgos débiles para conformar una pedagogía resiliente.

Referencias bibliográficas

- Avanzini, G. (1982). *La pedagogía en el siglo XX*. Narcea.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Montessor.
- de Alba, A. (2021). La pedagogía en los vaivenes de la epistemología y la ontología. En A. Alba y C. A. Hoyos Medina (Comps.), *Teoría y educación: la pedagogía en los avatares de la epistemología y la ontología* (pp. 93-124). UNAM. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.9786073055697e.2021>
- Díaz, E. y Heler, M. (2002). *El conocimiento científico. Hacia una visión crítica de la ciencia*. Eudeba.
- Dilthey, W. (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Follari, R. (2021). El regreso a la pedagogía como decisión no epistemológica. En A. Alba y C. A. Hoyos Medina (Comps.), *Teoría y educación: la pedagogía en los avatares de la epistemología y la ontología* (pp. 73-92). UNAM. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.9786073055697e.2021>

- Hegel, G.W.F. (2001). *Philosophy of right*. Batoche Books Limited.
- Hegel, G.W.F. (2017). *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*. Abada.
- Heidegger, M. (1960). *Sendas pérdidas*. Losada.
- Heidegger, M. (1994). *Conferencias y artículos*. Ediciones del Serbal.
- Hoyos Medina, C. A. (2021). El sujeto pedagógico de la modernidad. Naturaleza y formación. En A. Alba y C. A. Hoyos Medina (Comps.), *Teoría y educación: la pedagogía en los avatares de la epistemología y la ontología* (pp. 31–52). UNAM. DOI: <https://doi.org/10.22201/iissue.9786073055697e.2021>
- Kuhn, T.S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Parménides, Zenón, Meliso, Heráclito (1984). *Fragmentos*. Aguilar.
- Popper, K.R. (1983). *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*. Paidós.
- Ramírez, J. J. (2021). *Rorty, Richard: Democracia, contingencia y verdad. Herramientas pragmáticas para una filosofía política*. Educ.
- Rorty, R. (1995). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Cátedra.
- Rorty, R. (1996a). *Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos I*. Paidós.
- Rorty, R. (1996b). *Consecuencias del pragmatismo*. Técno.
- Rorty, R. (1997). *¿Esperanza o conocimiento? Una introducción al pragmatismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Zabalgaitia Herrera, M. (2021). Prólogo. Teoría pedagógica y de la educación; teoría del cambio epistemológica. En A. Alba y C. A. Hoyos Medina (Comps.), *Teoría y educación: la pedagogía en los avatares de la epistemología y la ontología* (pp. 9–21). UNAM. DOI: <https://doi.org/10.22201/iissue.9786073055697e.2021>

EDUCACIÓN, SENTIMIENTOS Y SOLIDARIDAD EN LA COMUNIDAD DEMOCRÁTICA LIBERAL DE RICHARD RORTY

Para Richard Rorty el tipo de educación que promueve la solidaridad en los ciudadanos de una comunidad democrática tiene un carácter sentimental. En el contexto de un neopragmatismo hermenéutico como el que diseña el pensador norteamericano, la solidaridad es una construcción que se realiza, no con los materiales del tipo que proceden de la ontología o la epistemología, sino con herramientas blandas que estimulen la sensibilidad de los ciudadanos. Una pedagogía de corte sentimental constituye el mejor instrumento para favorecer la inclusión social del tipo de personas que se consideran extrañas y ajenas a los valores de la propia comunidad. El progreso moral de una sociedad democrática no se resuelve en el descubrimiento de un parentesco ontológico, sino que se edifica sobre los cimientos de una sensibilidad común. Esta edificación es el desafío de una pedagogía para la solidaridad.

Las tareas de una comunidad democrática liberal

Richard Rorty (1996b) afirma que cuando se participa en un debate cultural, “todo el mundo es etnocéntrico” (p. 51). Este etnocentrismo implica el reconocimiento de que no se cuenta con más criterios de verdad y de racionalidad que aquellos que proceden de las ideas y opiniones de la tradición cultural a la que pertenecemos. La pretensión de escapar al etnocentrismo es “una imposible tentativa de despojarnos de nuestra piel – de las tradiciones, lingüísticas y no lingüísticas, en cuyo seno llevamos a cabo nuestro pensamiento y nuestra autocrítica” (Rorty, 1996a, p. 26). Desde esta perspectiva pragmatista los hábitos de la vida intelectual, social y política solo se pueden justificar de un modo circular. Este carácter circular, en la justificación de los

hábitos propios de una comunidad democrática, pone de relieve la importancia que John Dewey le diera a la educación (Dewey, 2004).

La democracia, desde una perspectiva pragmatista, no se justifica por referencia a un criterio metafísico o epistemológico, sino por referencia a diversas ventajas prácticas y concretas respecto de cualquier otro ensayo político realizado hasta el momento. La circularidad de la justificación política de los pragmatistas radica en que los términos de elogio utilizados para describir las sociedades liberales se inspiran en el vocabulario de las propias sociedades liberales. En consecuencia, “el pragmatista admite que no tiene un punto de vista histórico desde el que suscribir los hábitos de las democracias modernas que desea elogiar” (Rorty, 1996b, p. 49).

Para Rorty las tareas de una democracia liberal se dividen entre aquellas que desempeñan los *agentes del amor* y las que llevan a cabo los *agentes de la justicia* (Rorty, 1996b, p. 279). Los *agentes del amor* son especialistas de la diversidad. Estos agentes insisten en la existencia de pueblos fuera de la propia sociedad y amplían “nuestra” mirada social. La amplitud de nuestra mirada social vuelve visible otras formas de vida, e incrementa el horizonte de “nuestros” posibles interlocutores. Estos *agentes del amor* se esfuerzan por describir las conductas que nos son extrañas, de manera tal que nos resulten un conjunto de creencias y deseos, sino conocidos, al menos coherentes y susceptibles de ser integrados en “nuestra imagen social”. Se puede afirmar que la amplitud de “nuestra mirada social” nos acerca al otro y convierte al extranjero, sino en un prójimo, al menos en alguien más próximo, más cercano a “nosotros”.

Los *agentes de la justicia*, en cambio, constituyen verdaderos *guardianes de la universalidad*. Ellos aseguran que quienes no forman parte de nuestra comunidad sean tratados igual que el resto de “nosotros”, que todos aquellos que aún no conforman un “nosotros” sean susceptibles de ser nuestros conciudadanos. La tarea de los agentes de la justicia tiene lugar una vez que los especialistas de la diversidad han realizado su función. Esta tarea sirve para confirmar la vocación de una comunidad liberal para progresar moralmente.

En una “sociedad liberal posmoderna” el progreso moral es un asunto que esta más ligado a los etnógrafos, historiadores y novelistas que, a los filósofos, a los científicos o a los sacerdotes. La posibilidad de que una sociedad

liberal posmoderna se extienda a personas con hábitos y creencias diversas, y de que pueda considerar a otras personas como conciudadanos, no está ligada a la suposición de que existe algo en común con esas personas. Esta posibilidad está ligada a la tarea de sus *agentes del amor*. Ahora bien, las tareas que han de realizar los agentes del amor no constituyen la ejecución de un plan normativo que se ajusta a algún tipo de reconocimiento de elementos comunes entre los ciudadanos de una democracia liberal y quienes son extranjeros respecto de esa comunidad. Las actividades que realizan los agentes del amor solo son posibles a través de un fortalecimiento de “nuestra imaginación” para ampliar los horizontes de la propia comunidad.

La profesora Elaine Scarry (1999) se ha ocupado de las dificultades de imaginar a personas de otras culturas. Ella considera que “la forma en la que actuamos con los otros está configurada por la forma en que los imaginamos” (p. 121), sin embargo, considera inapropiado dejar librado el trato para con los extranjeros a nuestra imaginación. Para Scarry (1999) imaginar a los demás es una actividad que comporta diversas dificultades que no pueden desatenderse, y que posee particulares limitaciones. En este sentido, ella reclama una herramienta constitucional legal para respetar y defender los valores cosmopolitas. La propuesta de Scarry (1999) apunta a no dejar librados a los sentimientos nuestras conductas con aquellas personas que son extrañas. Ella quiere que las formas de relacionarnos con los miembros de otras culturas tengan un marco legal que trascienda el romanticismo. La sugerencia de Scarry es interesante, sin embargo, comporta algunas dificultades: ¿Quiénes serían los responsables de formular un marco legal para reglamentar nuestras relaciones con los extranjeros? ¿Los criterios para ese marco legal no serían locales? Por último, ¿acaso la constitución que promueve Scarry no tendría su origen la propia tradición política de una democracia liberal?

No hay un programa político para sintonizar nuestras creencias y nuestros hábitos con creencias y hábitos ajenos, y si tal programa pudiese sancionarse como pretende Scarry, no escaparía al carácter etnocéntrico en el que se originan nuestras dificultades para imaginar a los demás. Desde la perspectiva rortyana, las creencias o acciones de una comunidad liberal no se pueden justificar ante todos los seres humanos, sin embargo, el pragmata tiene la esperanza de crear una comunidad de seres humanos libres que compartan muchos de los deseos y las expectativas de la propia comunidad.

Este propósito de expandir la comunidad democrática liberal hacia otras formas de vida no se justifica por medio de criterios transculturales que pretenden tener una validez de alcance universal. La expectativa de expandir la comunidad liberal a través de la inclusión de personas con creencias y hábitos diferentes se articula con la esperanza de persuadir por la reflexión y el diálogo, más que por la fuerza.

La capacidad de los agentes del amor de incluir a personas diferentes en la categoría de nosotros permite convertir a los miembros de una comunidad en seres solidarios hacia personas que antes eran extrañas. Cuanto mayor sea la capacidad de estos agentes, mayor será la capacidad de inclusión de la comunidad, y más significativo será nuestro progreso moral (Rorty, 2005, p. 43).

La actitud hermenéutica y el aprendizaje de jergas extrañas

Para los *agentes del amor* de una comunidad democrática las voces de la propia comunidad constituyen una jerga normal (normalizada), mientras que las marcas y los ruidos con que trafican otras personas conforman un desafío lingüístico. Este reto constituye la dificultad que encuentran antropólogos y etnógrafos para predecir conductas lingüísticas, sin embargo, de ningún modo debe identificarse con la imposibilidad de aprender y usar nuevos léxicos.

Rorty acuerda con Wittgenstein (2002) en que existe una pluralidad de *juegos de lenguaje* y que cada uno de estos juegos está regido por un sistema de reglas intraducibles en términos de las reglas de los demás juegos (Rorty, 1996b, p. 291). Ahora bien, la inconmensurabilidad lingüística se traduce en la idea de que no existe un metalenguaje que proporcione un vocabulario para sintetizar y asimilar la diversidad de jergas poéticas, teorías o narraciones culturales; sin embargo, no equivale a sostener que existan lenguajes no aprendibles. La hipótesis de lenguajes no aprendibles emparentaría a los *agentes del amor* con Sísifo convirtiendo la tarea de aquellos en un esfuerzo estéril e inútil.

Los *juegos de lenguaje* están emparentados entre sí de muchas maneras diferentes y la expresión que mejor caracteriza los parecidos entre los diversos juegos es la expresión “parecidos de familia” (Wittgenstein, 2002, pp.

87-88). La familiaridad de los diversos juegos de lenguaje es lo que permite la tarea de ingeniería de los *agentes del amor*. Estos agentes se empeñan en la construcción de puentes interculturales que permitan desarrollar conversaciones edificantes con otras culturas. Para ellos, la construcción de esos puentes no requiere de un manual ni de un plan sistemático de traducción. Solo se trata de poner en marcha una técnica cosmopolita que ponga atención al detalle de aquello que puede contribuir al diálogo. La construcción de esos puentes solo es posible si “se entiende la cultura como una conversación, más que como una estructura levantada sobre fundamentos” (Rorty, 1996b, p. 45). Solo a través de conversaciones abiertas en las que se pone en juego la flexibilidad de las propias creencias se puede transitar senderos que permitan a “nuestra comunidad” explorar nuevos vocabularios.

La comprensión de la cultura como conversación puede ser emparentada con la idea de Humberto Maturana (2008), según la cual “todas las actividades humanas ocurren como conversaciones o redes de conversaciones” (p. 134). La obra de Richard Rorty alberga numerosas advertencias para acoger expresiones como la de una “ontología del conversar”. Estas advertencias están relacionadas con el tipo de compromiso epistemológico que implica la idea de una ontología. No obstante, al filósofo pragmatista no le sería ajena la idea del chileno de que “lo humano [...] aparece expresado en nuestra habilidad de resolver nuestras diferencias emocionales y racionales conversando” (Maturana, 1997, p. 19).

Una comunidad democrática y posmoderna no tiene un programa político pedagógico que prescriba cual es la manera correcta de articular los hábitos propios con los hábitos de otra cultura. La articulación de nuestras creencias con creencias ajenas es un asunto de imaginación.

La filosofía puede no ser una geografía hostil para una comunidad inclusiva, pero para ello deberá olvidar sus rasgos de racionalidad férrea. Rorty no profundiza la idea de una comunidad inclusiva. Para él, la posibilidad de que una comunidad incluya a personas que antes eran consideradas extrañas es simplemente un rasgo característico de una sociedad democrática que anhela el progreso de sí misma. El tipo de racionalidad que puede contribuir eficazmente en la inclusión social no consiste en la adopción de criterios epistemológicos fijados de antemano. “Racionalidad” también puede significar algo como *sensato o razonable*, y en este caso el término “designa un

conjunto de virtudes morales: tolerancia, respeto a las opiniones de quienes nos rodean, disposición a escuchar y recurso a la persuasión antes que a la fuerza” (Rorty, 1996b, p. 59).

La contribución de la filosofía a los *agentes del amor* de una comunidad no radica en el ofrecimiento epistemológico de argumentos que pudieran fundamentar la corrección de una determinada forma de vida y su coherencia con algún tipo de naturaleza humana. Si solo nos atenemos a procedimientos de justificación normales y excluimos la imaginación como herramienta de cambio, no hay posibilidad de progreso moral o intelectual (Rorty, 2010, p. 206).

El valor de la filosofía, para esos agentes, radica en estimular un cambio en la imagen que la comunidad tiene de sí. En esa nueva imagen los miembros de la comunidad pueden pensarse como seres más flexibles que sus predecesores, pero menos flexibles, libres e imaginativos que sus descendientes. Los *agentes del amor*, que además gusten de la filosofía, habrán de adoptar una actitud francamente hermeneútica, esto es, una disposición que les permita propiciar una diversidad de conversaciones que resulten fructíferas para redefinir una y otra vez, los vocabularios que empleamos. De esta manera, ellos podrán minimizar nuestras diferencias con otras personas sin pensar en el otro como en un ser irracional.

La perspectiva hermeneútica de un *agente del amor*, en una comunidad democrática que quiere progresar, comporta la disposición para encontrar creencias y deseos compartidos, y permite considerar al otro como alguien con quien se puede vivir de modo no violento, como el tipo de persona de la que se puede llegar a ser amigo. Los intelectuales que pretenden fundamentar el ámbito moral a partir de un supuesto conocimiento de la naturaleza humana entienden que todas las decisiones morales de las personas pueden ser reorientadas a partir de un conocimiento que no pertenece al dominio de la moral, sino al ámbito de la epistemología.

Desde un punto de vista pragmatista, se cree que la cuestión de nuestras decisiones morales y la posibilidad de reorientarlas no tiene nada que ver con algún supuesto conocimiento de la naturaleza humana ni con la epistemología. En este sentido, “la tarea de cambiar nuestras intuiciones morales parece estar llevándose a cabo en su mayor parte a base de manipular nuestros sentimientos y no incrementando nuestro conocimiento” (Rorty, 2000, p. 226).

El pragmatista no argumenta contra aquellos que pretenden fundamentar la moral en algún tipo de conocimiento de privilegio sobre la naturaleza humana. La motivación del pragmatista no es de orden epistemológico o antropológico. En este sentido, no discuten los supuestos fundamentos de la moral, ni siquiera ofrece mejores argumentos para fundamentar la moral. Para el norteamericano, el ámbito moral no se encuentra encadenado con asuntos epistémicos. La actitud para con la efectividad de las apelaciones a un conocimiento moral es simplemente una actitud de duda sobre la eficacia de dicho conocimiento para nuestra conducta moral. En este sentido sostiene que

los pragmatistas razonamos a partir del hecho de que el surgimiento de la cultura de los derechos humanos no parece deberle nada a un incremento de conocimiento moral, pero sí todo a las historias tristes y sentimentales que nos han relatado [...] y añadimos que, no pareciendo que la insistencia en una pretendida naturaleza humana histórica se esté traduciendo en nada útil, probablemente no exista una tal naturaleza o, cuando menos, no hay nada en ella que sea relevante para nuestras decisiones morales. (Rorty, 2000, p. 226)

El desacuerdo con pensadores como Platón, Tomas de Aquino, o Kant en lo que hace al supuesto descubrimiento de una naturaleza humana, y al modo en que esa supuesta naturaleza fundamenta nuestras decisiones morales, no impide que el pragmatista pueda valorar los aportes realizados por estos filósofos a nuestra cultura. Sin embargo, dichos aportes deben valorarse no como una contribución a nuestra cognición, ni como una posibilidad de fundamentar o justificar de un modo “verdadero” nuestras decisiones políticas o morales, sino como un anuncio de qué tipo de cultura podemos desear para nosotros. En este sentido, Rorty expresa que “seguimos estando profundamente agradecidos a filósofos como Platón y Kant, no porque descubrieran verdades, sino porque profetizaron utopías cosmopolitas” (Rorty, 2000, p. 227).

El pensamiento de Darwin es la clave para entender por qué los intentos de fundamentar la cultura en la naturaleza y las obligaciones morales en el conocimiento de universales transculturales ya no tienen la importancia que esos proyectos tenían para los filósofos de la ilustración. La contribución de Darwin a nuestra autoimagen reside en que él

ha sacado a la mayoría de los intelectuales de la idea de que los seres humanos tienen un ingrediente especial añadido. Nos ha convencido a casi todos de que somos animales con un talento excepcional, lo suficientemente inteligentes para hacernos cargo de nuestra propia evolución. (Rorty, 2000, p. 228)

Rorty cree que el triunfo de Darwin y nuestra creciente disposición a reemplazar el conocimiento por la esperanza se pueden explicar por el extraordinario crecimiento de la riqueza, la educación y el ocio que han presenciado Europa y Norteamérica en los siglos XIX y XX. Ese crecimiento junto a hechos como la Revolución francesa y el fin del tráfico de esclavos promovieron la idea de que los humanos somos seres maleables y cuanto más impresionados nos sentimos por esta maleabilidad, menor es nuestro interés por las cuestiones relativas a nuestra naturaleza histórica.

Cuanto mejor percibimos que tenemos una oportunidad de recrearnos a nosotros mismos, más propensos somos a ver en Darwin, no a alguien que ofrece otra teoría más sobre lo que realmente somos, sino que nos da razones para no tener que preguntar qué somos en realidad. (Rorty, 2000, pp. 229-230)

Una pedagogía de la sensibilidad

La pregunta tradicional de la filosofía ¿qué es el hombre?, o su variante, ¿qué hace diferente al hombre de otros animales?, ya no tiene como relevante la respuesta de que nosotros podemos conocer y ellos meramente sentir. Rorty propone reemplazar aquella respuesta por otra más eficaz para alterar nuestros propios hábitos morales; en ese sentido dice de nosotros, los seres humanos, en contraste con los animales, que “podemos sentir los unos por los otros en medida mucho mayor que ellos” (Rorty, 2000, p. 230). La propuesta rortyana es reemplazar nuestra propia autoimagen moral. Él quiere que dejemos de vernos a *nosotros* mismos como portadores de algún tipo de racionalidad indicativa de cómo debemos obrar, para vernos como seres maleables que pueden manipular sus sentimientos. Dejar atrás los intentos de fundamentar el ámbito de la moral facilita un mejor aprovechamiento de nuestros esfuerzos para concentrarnos en una *educación sentimental*. Para Rorty (2000),

esta clase de educación familiariza lo suficiente entre sí a las personas de índole diversa como para que estén menos tentados de mirar a los que son diferentes a ellos como si sólo fueran cuasihumanos. La meta de esta forma de manipulación de los sentimientos es expandir la referencia de las expresiones “personas de nuestro tipo” y “gente como nosotros”. (p. 230)

En este contexto es erróneo describir a quienes consideramos malas personas en términos de sujetos carentes de conocimientos morales o privados de la verdad. En el afán de encontrar posibles remedios para esa gente, es más conveniente considerarlas como personas que no han tenido nuestras circunstancias de crianza; personas desposeídas de seguridad y simpatía antes que seres irracionales.

La tarea de una educación moral que apele a los sentimientos no persigue respuestas a la pregunta por las razones que impulsarían la conducta moral. Este tipo de educación se plantea cuestiones de otro tipo, como por ejemplo ¿por qué debo preocuparme por un extraño?, ¿por qué debo preocuparme por alguien cuyos hábitos repruebo?

La respuesta de que las costumbres o el parentesco son moralmente irrelevantes para las obligaciones morales no ha aportado mucho para modificar nuestro trato hacia esas personas. El reconocimiento de la pertenencia común a una misma especie parece no haber realizado aportes convincentes para ampliar la simpatía hacia otros. La educación moral que propone Rorty pone énfasis en nuestros sentimientos hacia el otro sin que ello implique una búsqueda de razones que justifiquen la existencia de una supuesta obligación hacia el otro.

La manera tradicional de entender la “solidaridad humana” refiere a la existencia de la racionalidad como un ingrediente esencial y común a todos los seres humanos (Rorty, 1991, pp. 110 y 208). Una vez que se ha desechado esa idea de racionalidad, carece de sentido hablar de algo como la “solidaridad humana”. Sucede que, al abandonarse el sentido tradicional de la racionalidad como andamiaje de la vida moral, sucumbe también la idea de que se tiene la obligación moral de experimentar un sentimiento de solidaridad con todos los demás seres humanos.

El enfoque rortyano de la solidaridad tiene como noción explicativa fundamental la expresión de Wilfrid Sellars (1992, citado en Rorty, 2005)

“weintentions”. En este sentido, “el uso correcto [del término solidaridad] expresa nuestra relación con aquellos individuos coetáneos de quienes pensamos que son como nosotros” (Rorty, 2005, p. 189). Nuestro sentimiento de solidaridad se fortalece cuando se considera que aquel o aquellos con los que expresamos ser solidarios son, de algún modo, “uno de nosotros”. En la formulación rortyana “la expresión ‘nosotros’ significa algo más restringido y más local que la especie humana” (Rorty, 1991, p. 209). Los sentimientos de solidaridad dependen de las semejanzas y las diferencias con los demás que resulten más relevantes. Se experimentan sentimientos más profundos con quienes son, en algún sentido, más semejantes a nosotros. En cambio, podemos llegar a ser insensibles con personas muy diferentes, aquellos que consideramos demasiado extraños. En cualquier caso, “la solidaridad es moralmente neutral” (Rorty, 2005, p. 168), refiere a las relaciones y sentimientos que desarrollamos para con los demás; nada tiene que ver con algún tipo de obligación inscrita en algo como nuestra “esencia humana”.

Las semejanzas y diferencias con los demás no constituyen el producto de un reconocimiento de verdaderas identidades, ni son el fruto de un hallazgo causado por nuestra agudeza intelectual. En ese sentido se puede afirmar que “la solidaridad no se descubre, sino [que] se crea” (Rorty, 1991, p. 18). La relevancia de las similitudes o de las diferencias para con el resto de las personas es un hecho histórico y contingente que se vincula con las descripciones que tenemos a mano de los propios hábitos y expectativas. El carácter histórico contingente de las similitudes o de las diferencias con otras personas permite afirmar que podemos llegar a ser solidarios con aquellos que hoy no lo somos. Rorty (2000) describe, de modo inequívoco su enfoque respecto de esta cuestión al decir “mi posición no es incompatible con la exhortación a que extendamos nuestro sentido de ‘nosotros’ a personas a las que anteriormente hemos considerado como ‘ellos’” (p. 210).

Extender del alcance de un “nosotros” hacia quienes aún no son considerados de este modo constituye una manera de ampliar la solidaridad. Esa empresa no se lleva a cabo a través del reconocimiento cognitivo de una esencia racional universal, sino describiendo el resultado contingente de nuestros experimentos sociales (Rorty, 1998). La tarea de ampliar nuestra solidaridad solo puede realizarse minimizando las diferencias y haciendo cada vez más notorias las semejanzas que tenemos con quienes pueden llegar a

ser uno de nosotros. El progreso moral que comporta una mayor solidaridad requiere de una habilidad particular:

la capacidad de percibir cada vez con mayor claridad que las diferencias tradicionales (de tribu, de religión, de raza, de costumbres y las demás de la misma especie) carecen de importancia cuando se las compara con las similitudes referentes al dolor y la humillación; se la concibe, pues, como la capacidad de considerar a personas muy diferentes de nosotros incluidas en la categoría de nosotros. (Rorty, 1991, p. 210)

La capacidad de incluir a personas diferentes en la categoría de *nosotros* convierte a los miembros de una comunidad en seres solidarios y, “cuanto mayor sea esa capacidad de inclusión, más significativo será nuestro progreso moral” (Rorty, 2005, p. 43).

El reconocimiento de que no hay razones, ni un fundamento antropológico para la solidaridad, permite afirmar que la solidaridad es una construcción y no un descubrimiento de obligaciones contraídas por la pertenencia a una especie. Es verdad que existen obligaciones morales, pero estas obligaciones son el producto de nuestros propios procesos de inclusión. En este sentido, *nuestras* obligaciones morales nunca pueden tener un carácter universal, ellas solo se aplican a quienes, de algún modo, son uno de “nosotros”.

No existe nada de lo cual debemos deducir lógica y necesariamente nuestra obligación de experimentar sentimientos de solidaridad. La única obligación moral universal que tiene una comunidad liberal es la de intentar ampliar su sentimiento de “nosotros” tanto como sea posible. El logro de esta meta no requiere de fundamentos metafísicos o antropológicos. Para Rorty (1991), “este proceso de llegar a concebir a los demás seres humanos como ‘uno de nosotros’, y no como ‘ellos’, depende de una descripción detallada de cómo son las personas que desconocemos y de una redesccripción de cómo somos nosotros” (p. 18).

La idea de solidaridad que se propone no requiere de una justificación racional. Las conductas morales no se desarrollan siguiendo la prescripción de un código normativo ajustado a una esencia humana. En este sentido no resulta conveniente buscar más y mejores argumentos filosóficos para ser solidarios. La solidaridad “no es tarea de una teoría, sino de géneros tales

como la etnografía, el informe periodístico (...) y, especialmente la novela” (Rorty, 1991, p. 18).

El tipo de educación sentimental que permite ampliar nuestra solidaridad tiene un carácter esencialmente inclusivo. El desafío pedagógico, en el marco de una propuesta educativa posmoderna y de tinte pragmatista, consiste en rediseñar estrategias didácticas que apelen a materiales blandos para promover conductas que no comporten un desconcierto ante el otro, sino que impliquen una mayor sensibilidad hacia aquellos que, en otro tiempo, fueron considerados por nosotros personas extrañas.

La incapacidad de imaginación política y el carácter insensible en la educación de una sociedad constituyen los márgenes de una comunidad democrática e inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Morata.
- Maturana, H. (1997). *La realidad ¿objetiva o construida? Fundamentos biológicos de la realidad*. Anthropos.
- Maturana, H. (2008). *El sentido de lo humano*. Granica.
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Paidós.
- Rorty, R. (1996a). *Consecuencias del pragmatismo*. Técnos.
- Rorty, R. (1996b). *Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos I*. Paidós.
- Rorty, R. (1998). *Pragmatismo y política*. Paidós.
- Rorty, R. (2000). *Verdad y progreso. Escritos filosóficos 3*. Paidós.
- Rorty, R. (2005). *Cuidar la libertad. Entrevistas sobre política y filosofía*. Trotta.
- Rorty, R. (2010). *Filosofía como política cultural. Escritos filosóficos 4*. Paidós.
- Scarry, E. (1999). La dificultad de imaginar otras gentes. En M. Nussbaum, K. A. Appiah, B. Barber, S. Bok, J. Butler, R. Falk et al. (1999), *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial* (pp. 121–134). Paidós.
- Wittgenstein, L. (2002). *Investigaciones filosóficas*. Crítica.

EL RETORNO DEL SOFISTA: HERRAMIENTAS PARA UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA EN CONTEXTO DE POSMODERNIDAD

Las ideas que se expresan en este texto se organizan en cuatro partes. En la primera, se exhiben los aspectos generales del movimiento cultural representado por la sofística griega del siglo V a. C. Se contraponen las figuras intelectuales del sofista y el filósofo, a partir de las reflexiones platónicas, y se reivindica, en el contexto de la alegoría de la caverna, el lugar de privilegio de este último para decidir sobre las cuestiones relativas a la vida política. En un segundo apartado, se confrontan los modos de entender la relación entre verdad y política en Platón y Protágoras. A partir de ahí, se revelan el carácter ontológico de la política platónica y el aspecto democrático de la verdad del sofista. En un tercer momento, se identifica un aire de familia entre el neopragmatismo hermenéutico de Richard Rorty y la perspectiva sofista en relación con el vínculo entre verdad y política. Esta familiaridad, que alcanza a otros pensadores posmodernos, compartiría la idea de que el pensamiento platónico encarna, en la figura del filósofo, una actitud signada por la violencia política y un autoritarismo epistemológico. En la cuarta y última parte, se esboza el eventual semblante de una educación posmoderna y democrática, que recupera y renueva los rasgos del movimiento cultural sofista.

Platón, los sofistas, la verdad y la política

El término “sofística” designa un movimiento intelectual gestado en el seno de la democracia griega, a partir de la segunda mitad del siglo V a. C. Las motivaciones más destacadas de este movimiento apuntaban a satisfacer

las necesidades prácticas de la burguesía democrática griega. La indagación intelectual de los sofistas no apunta a una forma de teoría que pueda dar cuenta de la naturaleza del mundo ni a una verdad desinteresada de los asuntos públicos y de los intereses humanos. Por el contrario, las especulaciones de los sofistas se orientaron hacia la resolución de problemáticas concretas en la vida de la *polis*. El interés por la educación y, en particular, por una educación de carácter político, la preocupación por los asuntos públicos de la propia comunidad y la idea de que el hombre constituye el centro desde el que debe atenderse cualquier idea de verdad constituyen algunos de los ejes de interés del antiguo sofista.

La mayor fuente de información de que se dispone respecto de los sofistas está dada por las obras de Platón (1985, 1988) y Diógenes Laercio (2007). Los Diálogos platónicos (1988) no solo dan cuenta de la vida y la orientación intelectual de los sofistas, sino que, además, hacen explícita la condena de Platón respecto de los intereses y los procedimientos propios de estos²².

La doxografía griega (Guthrie, 1994) estima que, originariamente, los términos “sofista” y “filósofo” tenían una significación equivalente; sin embargo, la mayoría de los escritos platónicos se encargan de distinguir entre la figura del filósofo y la del sofista. Los libros IV y V de República (Platón, 1988) describen una diferenciación detallada de los rasgos que, para el ateniense, son propios de los auténticos filósofos, y las características de los sofistas, a los que él mismo considera seudofilósofos.

Para Platón (1988), el filósofo resulta ser el modelo de intelectual que hace efectiva la posibilidad de algo, como la posesión de la verdadera esencia de las cosas. Esta posición del filósofo es la cualidad que lo convierte en el tipo de sujeto adecuado para establecer el mejor modo de organización social para la *polis* (Libro VI, 485a). El procedimiento por el que el filósofo logra hacerse del verdadero modo de ser de las cosas implica un abandono respecto de las creencias comunes y compartidas por los ciudadanos de la comunidad. Platón entiende que la verdad de la política requiere de un tipo de habilidad que solo puede alcanzarse “más allá” de la *polis*. Considera que

²² La crítica platónica al sofista ha sido extensamente analizada. En términos generales, puede considerarse con mayor detenimiento en Mondolfo (1983).

la competencia para alcanzar dicha habilidad no es un denominador común a todos los ciudadanos que habitan la *polis*. El filósofo de Platón ocupa un lugar de privilegio respecto de sus conciudadanos y sus habilidades dialécticas le permiten prescribir, entre otras cosas, cuál sea el mejor y más adecuado ordenamiento de la vida pública.

La alegoría de la caverna (Platón, 1988, Libro VII, 514a) constituye una representación simbólica que comporta, al menos, seis ideas clave para una filosofía política: a) la idea según la cual los hombres son esclavos o prisioneros de su propia tribu; b) la posibilidad de romper con aquello que liga al hombre a las cadenas de las creencias (falsas) de la tribu; c) el rompimiento con los lazos que atan al hombre a las creencias de su comunidad, lo que le permite al escapista acceder al hallazgo de una verdad extracomunitaria y al consecuente reconocimiento de que sus previas creencias urbanas eran erróneas; d) el hallazgo (y la posesión) de la verdad, entendida como una realidad que no pertenece al orden de las creencias comunitarias (erróneas), que le otorga, a quien ha logrado escapar de las cadenas, un estatus de privilegio asimétrico respecto de aquellos esclavos que aún permanecen presos de las creencias propias de la tribu y del *ethos* tribal; e) por el estatus que le otorga el supuesto descubrimiento de la verdad (extracomunitaria), el esclavo liberado emprende la tarea (moral) educativa de liberar (emancipar) a quienes aún permanecen liados a las creencias de la propia comunidad y f) la pretendida emancipación (por intermedio de la educación) de aquellos que aún permanecen en estado de esclavitud comunitaria solo puede alcanzarse abrazando las verdades de aquel filósofo que dice haberse liberado de las opiniones y creencias de la tribu. De esta manera, el pensamiento platónico encarna lo que, para Gianni Vattimo (2010), constituye una “metafísica objetivista basada en la idea de verdad como correspondencia” (p. 13).

La prioridad de Hermes y el carácter democrático de la verdad

Para los sofistas, la verdad y su relación con la política eran entendidas de manera muy diferente. Según Platón, el viejo Protágoras enseñaba que, antes de poseer el arte de la política, los hombres intentaban reunirse entre sí; sin embargo, se atacaban unos a otros y terminan pereciendo y dispersándose. Ante el temor de que los humanos sucumbiesen, Zeus envió a Hermes para otorgarles el sentido de moral y justicia que posibilitará el orden en las

ciudades y los lazos de amistad²³. “Hermes, el mensajero de los dioses, ejercía una actividad de tipo práctico, llevando y trayendo anuncios, amonestaciones y profecías” (Ferraris, 2002, p. 11).

En el relato del viejo Protágoras, el sentido moral y la justicia no fueron otorgados por Hermes del modo en que fueron distribuidas otras capacidades, esto es, dado a algunos para ejercerse en función de muchos. La moral y la justicia fueron difundidas por Hermes en todos los humanos sin excepción alguna y es a causa de esto que todas las personas pueden participar en una discusión política. Sin embargo, si acaso alguno fuera incapaz de participar del honor y la justicia de la comunidad, la ley que Zeus le solicitara imponer a Hermes es simple: dicho hombre debe ser eliminado como una enfermedad de la ciudad (Platón, 1985, 320d–322d).

La narración de Protágoras sugiere, al menos, seis enseñanzas y recomendaciones para la vida política: a) la política es un arte; b) sin política, no hay polis; c) el arte de la política comporta el sentido de moral y justicia; d) el sentido de moral y de justicia no es un propiedad o capacidad exclusiva de un grupo particular de hombres, sino que es un atributo de todos ellos; e) los atributos políticos, en tanto comunes a todos los hombres, posibilitan que la discusión referente a los asuntos de la ciudad no sea asunto de algún grupo privilegiado de personas y f) la eventual incapacidad de un hombre para participar del honor y la justicia, como atributos políticos de la comunidad, habilita su exclusión de la ciudad y el tratamiento de ese sujeto como un extraño.

La *polis* de Protágoras tiene una apariencia muy diferente de la caverna platónica. La ciudad, como la entiende el maestro sofista, no constituye una prisión de la cual debamos intentar escapar o liberarnos. La *polis* comporta los límites constitutivos de aquello que se considera bueno y justo. La verdad de la moral y la justicia no es extrínseca a la comunidad, sino que surge en el seno mismo de la comunidad. Los ciudadanos no están unidos entre sí por cadenas de ignorancia con rúbrica platónica, sino que los miembros de

²³ La pretensión de Zeus, al enviar a Hermes para hacer posibles los lazos de amistad, contrasta con la ira del Dios de los judíos y su intención por dispersar a los hombres en Babel a través de diversos lenguajes. El cotejo es útil para poner de relieve las posibilidades de la relación entre el lenguaje y la política. El relato bíblico de la dispersión, obrada por la divinidad judía, puede considerarse con detenimiento en Génesis 11:1–9.

la comunidad están unidos por lazos de amistad que se originan en el reconocimiento de que no hay verdad (política) allende la *polis*.

Desde el relato de Protágoras, el esclavo que pretende liberarse de las creencias que lo atan a su propia tribu no merece sino ser expulsado de la ciudad. Aquel que escapa del sentido de la moral y la justicia, que le es propio a la comunidad, e intenta atribuirse un lugar de privilegio respecto de sus conciudadanos, no es sino un pseudo sacerdote que aspira a invocar un sentido de verdad para la justicia y la moral diferente del que Hermes infundiera en todos los miembros de la comunidad.

El retorno del sofista

El estrecho vínculo entre el pragmatismo y la sofística ha sido considerado con detenimiento por Steven Mailloux (véase Duarte Lima, 2009). El filósofo norteamericano Richard Rorty impulsa un neopragmatismo hermenéutico que implica una filosofía que promueve el olvido de Platón. Olvidar a Platón comporta el abandono de la idea del filósofo como alguien que ha escapado de las conversaciones de la comunidad. Este abandono constituye una reposición de la filosofía como conversación en el ágora de la comunidad y supone una crítica que, en términos de Gianni Vattimo (1996), “no tiene principalmente bases teóricas, sino ético-políticas” (p. 7). El pensamiento rortyano exhibe rasgos análogos a los del maestro de Abdera y el mismo norteamericano se ha referido a sí mismo como un *neosofista* que reivindica la figura de Protágoras (Rorty, 2010).

Se cree que el encuentro de perspectivas intelectuales análogas entre el griego y el norteamericano justificaría un *familienähnlichkeiten*²⁴ entre ambos y contribuiría a la sospecha de que el pensamiento de Rorty conforma una nueva forma de sofística que reivindica una vieja manera de entender la política y la educación. Aquí nos auto limitamos a señalar algunos vínculos entre la perspectiva política de Rorty y Protágoras. Sin embargo, ofrecemos, también, la posibilidad de considerar que esos vínculos se extienden a pers-

²⁴ La expresión *familienähnlichkeiten*, que puede traducirse por aire de familia o parecidos de familia, se utiliza aquí en el sentido que Wittgenstein la aplica a la relación entre los distintos juegos de lenguaje; esto es una complicada red de parecidos a gran escala y de detalle que se superponen y entrecruzan (véase Wittgenstein, 2002, p. 87).

pectivas postmodernas²⁵ no necesariamente emparentadas con la tradición pragmatista o neopragmatista, sino, más bien con el costado hermenéutico de la reflexión rortyana²⁶.

Al igual que en Protágoras, para Rorty, la vida política de una tribu no requiere de ningún tipo de competencia filosófica o científica que la legitime o regule. *La prioridad de la democracia sobre la filosofía*, postulada por Rorty, constituye la privatización de las creencias que versan sobre cuestiones de importancia última y la idea de que el único tipo de autoridad que debe reconocer y acatar una sociedad es el que proviene de su derecho a decidir por sí misma.

Una de las tareas del nuevo sofista es realizar contribuciones para convencer a sus conciudadanos de que no necesitan ningún tipo de autoridad que no sea aquella que procede de los acuerdos que se logran en la propia caverna. (Rorty, 2000). Este modo de entender la relación entre política y verdad, extraño al pensamiento platónico, no constituye una perspectiva exclusiva del neopragmatismo. El filósofo italiano Gianni Vattimo (2010) refiere a esta relación en los siguientes términos:

Con mucha más claridad que en el pasado, la cuestión de la verdad es reconocida como una cuestión de interpretación, de puesta en acción de paradigmas que, a su vez, no son “objetivos”, sino que es un tema de consenso social (p. 18).

Epimeteo y Prometeo distribuyen el conocimiento y las competencias individuales de los hombres de manera discrecional y heterogénea y, con ello, contribuyeron a las diversas fantasías y proyectos privados de cada uno de los miembros de la *polis*. Hermes, a diferencia de Epimeteo y Prometeo, difundió la política entre los hombres de una manera democrática: el arte de la política fue infundido en todos los miembros de la comunidad sin excepción alguna.

²⁵ El término “posmodernidad” es usado, en el sentido que le diera el filósofo francés, Jean Francois Lyotard. Para una consideración más ajustada de ese sentido, véase Lyotard, 1993. El vínculo del norteamericano con el pensamiento posmoderno puede rastrearse en Ramírez (2021).

²⁶ Para un análisis del costado hermenéutico del pensamiento de Rorty, véase Bello (1990). Al respecto de la cuestión, pueden considerarse, además, Enrici (2000) y Ferraris (2002).

La democracia, al igual que Hermes en el relato de Protágoras, crea un escenario social, en el que conviven múltiples proyectos privados²⁷. En la medida en que se asuma el carácter privado de las propias aspiraciones y se pueda convivir con una multiplicidad diversa de otros tantos ideales, se dejará de insistir en la obsesión del esclavo escapista de Platón. Si, en cambio, algún ciudadano otorgara prioridad a los bienes recibidos, de parte de Epimeteo y Prometeo por sobre el arte recibido de Hermes, ese vecino se vería tentado por el impulso de reclamar para sí algún tipo de autoridad para justificar la imposición (violenta) de su proyecto y algún tipo de dominación sobre los demás. Desde la perspectiva rortyana, cualquier intento por dirimir cuestiones políticas o culturales, a través de algún tipo de recurso, a una supuesta autoridad epistémica cualquiera, constituye una actitud engañosa en el interior del juego político. En este sentido, la prioridad que tiene la democracia sobre la filosofía es análoga a la prioridad de Hermes sobre Epimeteo y Prometeo en el relato de Protágoras.

En aquel relato, Zeus le solicita a Hermes eliminar, como una enfermedad, de la ciudad, a aquellos hombres que no fueran capaces de participar del honor y la justicia de la comunidad. El arte de la política infundido por Hermes en los hombres –en todos los hombres por igual– constituye el aglutinante necesario para la conservación de la *polis*. Aquellos hombres que reniegan de la gracia de Hermes y de la manera en que esta gracia fue otorgada atentan contra la vida (pública) de la comunidad. Esos hombres están enfermos (en términos políticos) ante los ojos de Zeus y de aquellas personas que no aceptan disponer del arte político en la misma medida que sus conciudadanos. Una de las formas que adopta esta enfermedad política es la que se aprecia en la actitud del esclavo de Platón. Aquel esclavo realiza un esfuerzo dialéctico para escapar del *ethos* de la *polis* y posicionarse así en una relación de supuesta autoridad respecto de los demás. El esclavo de Platón, impulsado por los síntomas de su enfermedad política, cree ser poseedor de razones, que debe imponer en sus conciudadanos. Esta imposición se sustenta en argumentos ontológicos que, en clave posmoderna, pueden ser considerados como un síntoma de violencia epistemológica.

²⁷ La idea de una democracia como escenario social, en el que pueden convivir múltiples proyectos privados, refiere a una contingencia social de carácter utópico. No nos resulta ajena la condición de fragilidad que asumen las democracias latinoamericanas. Al respecto, véase Santos (2016).

Para Rorty, igual que para Protágoras, “la presunta autoridad de todo cuanto no sea la comunidad misma no pasa de ser sino un nuevo puñetazo en la mesa” (Rorty, 2010, p. 31), es decir, un acto de violencia. Se trata de una forma de violencia política con ropaje epistemológico, que pretende imponer un ordenamiento privado a la vida pública. Esta violencia comporta una enfermedad antidemocrática. Es imposible pensar una conversación política con pensadores violentos que pretenden argumentar su enemistad con la democracia. El filósofo norteamericano cree que estos pensadores “están locos” (Rorty, 1996, p. 256). La locura de los enemigos de la democracia no reside en una inadecuada comprensión de la naturaleza del ser humano ni en el hecho de que sus propuestas políticas sean conceptualmente confusas o lógicamente incoherentes, es decir, ininteligibles. Estos enfermos no son locos por el tipo de creencias que sostienen para intentar justificar sus ideas políticas. La expresión “los enemigos de la democracia liberal son locos” significa que no hay manera de que esas personas puedan ser consideradas miembros de la tribu. Se trata de una locura restringida a la política y esa locura (para la vida pública) no invalida su capacidad para muchas otras cosas. Estas personas pueden ser consideradas locas porque reniegan de la gracia de Hermes y priorizan los dones recibidos de parte de Epimeteo y Prometeo. Si se considera que la racionalidad puede ser entendida, también, como sinónimo de tolerancia, la enfermedad de esta gente se expresa en los síntomas de una irracionalidad política de la que, quizás, Platón y Nietzsche hayan sido portadores. La perspectiva del neoyorquino, en este punto, es análoga a la consideración nihilista de Vattimo en torno a la relación entre racionalidad y democracia. Para el italiano:

El adiós a la verdad [objetiva] es el inicio, y la base misma, de la democracia. Si existiera una verdad objetiva de las leyes sociales y económicas, (la economía no es una ciencia natural), la democracia sería por completo una elección irracional. (Vattimo, 2010, p. 18)

Educación, hermenéutica y democracia

El sofista griego es un maestro ambulante que recorre las grandes ciudades impartiendo enseñanzas en materia de ciencia y arte. Las enseñanzas del sofista tienen, en todos los casos, fines prácticos. En términos pedagógicos, la sofística representa una evolución en la educación griega. Según Fran-

cisco Larroyo (1979), esta evolución se refleja en los siguientes aspectos: a) es superadora de la educación existente en la época por la introducción de materias como la lógica, la retórica y la política; estas materias, para la época, solo habían sido objeto de estudio en grupos reducidos de ciudadanos, b) fue portadora de un giro decisivo respecto de los intereses intelectuales de la época; las preocupaciones y temáticas de indagación se trasladaron desde los asuntos físicos y cosmológicos a las cuestiones antropológicas, c) revitalizó el valor de la actividad pedagógica en la comunidad.

Postular el retorno de Hermes, en el contexto en el que es considerado por Protágoras, comporta, al menos, la sospecha de que puede establecerse una analogía entre la educación y la pedagogía sofista y un abordaje posmoderno de la educación que recupere algunos rasgos característicos de aquellos maestros griegos.

Sin desconocer la errónea asociación etimológica de la noción de Hermenéutica con la figura del dios Hermes, se cree que la recuperación de la tarea de Hermes, en el relato de Protágoras, puede ser de utilidad para encauzar una pedagogía posmoderna en el sendero de la Hermenéutica “en cuanto ejercicio transformativo y comunicativo, que se contrapone a la teoría como contemplación de las esencias eternas” (Ferraris, 2002, p. 11).

Entre los rasgos característicos de la pedagogía sofista, recuperamos los siguientes: a) una institución educativa centrada en los valores de la propia polis (aun cuando esté abierta a conversaciones con otras tribus); b) una educación enfocada en los problemas públicos y concretos de la comunidad, pero que estimule, también, la realización personal de los ciudadanos y c) una pedagogía con rasgos contingentes y terapéuticos, de corte conversacional y sin pretensiones onto-epistemológicas ni de conmensuración.

Las instituciones educativas actuales, por lo menos aquellas que hacen a los niveles obligatorios del sistema educativo, son portadoras de una contradicción: promueven discursivamente una forma de organización política de corte democrático, mientras que ellas mismas se estructuran socialmente bajo un aspecto antidemocrático. Se considera que está explícita incoherencia entre lo discursivo y la propia práctica institucional es susceptible de una revisión profunda. Es al menos sospechosa la idea de una institución que se empeña en formar ciudadanos democráticos, pero que sostiene una estructura organizativa de corte monacal (Varela, 2013).

Una institución educativa con rasgos democráticos no constituye más que el reflejo de una comunidad con aspecto semejante. No obstante, el hecho de que la escuela refleje, a modo de propuesta, una organización democrática como valor social, la institución educativa también ha de revelarse abierta a conversaciones con otras formas de cultura institucional²⁸.

Una educación democrática, enfocada en problemas públicos, pero que no soslaya las preferencias privadas de los ciudadanos, debe ser portadora de un currículo escolar que posea instancias comunes y obligatorias para todos los ciudadanos y que, también, ofrezca la suficiente flexibilidad para hacer lugar a los intereses privados de aquellas personas que se educan. Las instancias obligatorias y comunes del currículo escolar responden a los contenidos generales y fundamentales que la vida pública reconoce de utilidad para el logro de objetivos comunitarios que aporten al sostenimiento del orden y el progreso social. Sin embargo, ese currículo debe portar, también, un sinnúmero de contenidos específicos y diversos que contribuyan a la realización personal de aquellos que se educan²⁹.

La pedagogía que estimule los rasgos educativos que se vienen delineando no puede ser una pedagogía prescriptiva y dogmática con aspiraciones de universalidad. Una pedagogía de corte neosofista en contexto de posmodernidad no puede albergar los rasgos positivistas que, alguna vez, en clave moderna, adoptaron las denominadas ciencias de la educación.

El retorno del sofista y la reivindicación de Hermes (en el relato de Protagoras) comportan la idea de una pedagogía terapéutica para aquellos síntomas que se evidencian tanto en discursos educativos de resignación como en el léxico emparentado con la nostalgia de creer que toda educación anterior fue mejor. El pedagogo contemporáneo no puede aspirar a cumplir la función que Platón le había asignado al esclavo liberado; él no encarna

²⁸ La democracia como rasgo patriótico y el cosmopolitismo no implican necesariamente una contradicción lógica, aun cuando la relación deba ser sometida a una exhaustiva discusión respecto del etnocentrismo y el relativismo. Esta cuestión y las ventajas de una educación cosmopolita pueden considerarse en detalle en Nussbaum et al. (1999).

²⁹ Estos dos rasgos complementarios del currículo escolar salvan la aparente contradicción que la doble etimología (*educare* y *ex-ducere*) del vocablo “educación” encubre y, al mismo tiempo, son congruentes con la distinción rortyana entre lo público y lo privado. Para la consideración de esta distinción, véase Rorty (1998).

el sentido de verdad ni tiene por tarea la iluminación de los maestros que han de enseñar en la tribu. Su actividad radica más bien en la búsqueda de consensos respecto de qué acciones son las que conducen a los logros que la comunidad espera de la labor educativa. El pedagogo contemporáneo ha de ser, indefectiblemente, un político con ropaje hermenéutico. Su acción pedagógica consiste en la búsqueda de estrategias eficaces y dicha ocupación supone la capacidad de imaginar nuevas formas de educación posibles en la interpretación de los nuevos escenarios culturales y de persuadir a la comunidad acerca de los beneficios que esas formas comportan.

Formalmente, una conclusión, de ningún modo debe exceder el alcance de las premisas que la sostienen; por consiguiente, nos limitaremos a destacar los que se consideran los aspectos más relevantes de la argumentación desarrollada.

La Antigüedad griega albergó, con el nacimiento de la democracia ateniense, un movimiento cultural caracterizado por reivindicar el carácter práctico del desarrollo intelectual, la sofística. Los sofistas hicieron explícito su interés por las temáticas prácticas de la *polis* y, en este sentido, renovaron la intención de volver a reflexionar sobre aquellos tópicos que permitirían resolver las dificultades concretas de la propia comunidad. El giro antropológico dado a la Filosofía por los sofistas promovió nuevas deliberaciones en torno a la educación, la retórica, la oratoria y tantas otras demandas que se originaron en la coyuntura política de la época. La figura de Platón emerge, en la Grecia clásica, como un contrapunto radical del maestro sofista. El mismo Platón se encargó de distinguir al sofista del filósofo al reconocer, en este último, cualidades e intereses intelectuales en desmedro de los primeros. Para Platón, la figura del filósofo encarna al sujeto que, en posesión de la verdad (allende, la *polis*), se constituye en alguien privilegiado para ordenar y direccionar el rumbo político de la comunidad. El sofista, en cambio, no reconoce destino político alguno que no surja de la deliberación en la propia comunidad. Para el sofista, todos los ciudadanos son portadores de los atributos necesarios para dirimir el rumbo de las decisiones políticas.

Se cree que la reflexión filosófica contemporánea es habitada por algunos pensadores que, de alguna manera, renuevan el interés por las preocupaciones sofistas. Entre estos pensadores, destacamos la figura de Richard Rorty. El reconocimiento de sí mismo por parte de Rorty, como un neosofista, nos

permite esbozar los rasgos que, en un contexto de pensamiento denominado posmoderno, podría adquirir la educación actual, en el caso de recuperar la matriz intelectual de los antiguos maestros griegos.

La educación, reencauzada en el sendero del sofista, se revela como una actividad democrática y una educación así requiere una pedagogía de corte hermenéutico, que no ansie imponer (de modo violento) verdades, sino que aspire a la búsqueda de consensos respecto de qué enseñanzas son las que mejor contribuyen a la vida de los ciudadanos y al mejoramiento de la comunidad.

Referencias bibliográficas

- Bello, G. (1990). Richard Rorty en la encrucijada de la filosofía postanalítica: entre pragmatismo y hermenéutica. En R. Rorty (1990), *El giro Lingüístico. Dificultades meta filosóficas de la filosofía lingüística* (pp. 9-44). Paidós.
- Diógenes Laercio (2007). *La vida de los filósofos ilustres*. Alianza.
- Duarte Lima, A. (2009). Richard Rorty, un sofista contemporáneo. *Revista Redescrições*, 1(3).
- Enrici, A. (2000). *La hermenéutica pragmática. Del espejo a la contingencia. La hermenéutica como desvío en Richard Rorty*. UNPA.
- Ferraris, M. (2002). *Historia de la hermenéutica*. Siglo XXI.
- Guthrie, W. K. C. (1994). *Historia de la filosofía griega III*. Gredos.
- Larroyo, F. (1979). *Historia general de la pedagogía*. Porrúa.
- Lyotard, J. (1993). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Planeta.
- Mondolfo, R. (1983). *El pensamiento antiguo. Historia de la filosofía greco-romana*. Losada.
- Nussbaum, M., Appiah, K. A., Barber, B., Bok, S., Butler, J., et. al. (1999). *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*. Paidós.
- Platón (1985). *Protágoras. Diálogos I*. Gredos.
- Platón (1988). *República. Diálogos IV*. Gredos.
- Ramírez, J. J. (2021). *Richard Rorty, democracia contingencia y verdad. Herramientas pragmáticas para una filosofía política*. Educc.

- Rorty, R. (1990). *El giro lingüístico. Dificultades meta filosóficas de la filosofía lingüística*. Paidós.
- Rorty, R. (1996). *Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos I*. Paidós.
- Rorty, R. (1998). *Pragmatismo y política*. Paidós.
- Rorty, R. (2000). *Verdad y progreso. Escritos filosóficos 3*. Paidós.
- Rorty, R. (2010). *Filosofía como política cultural. Escritos filosóficos 4*. Paidós.
- Santos, B. (2016). *La difícil democracia. Una mirada desde la periferia europea*. Akal.
- Varela, C. (2013). La institución como forma social creadora de subjetividad. *Revista Anclajes*, 75, 165–171.
- Vattimo, G. (1996). *Creer que se cree*. Paidós.
- Vattimo, G. (2010). *Adiós a la verdad*. Gedisa.
- Wittgenstein, L. (2002). *Investigaciones filosóficas*. Crítica.

APORTES DE RICHARD RORTY PARA LA ORGANIZACIÓN DE UNA BIBLIOTECA PÚBLICA

El presente trabajo se organiza en cuatro partes. En la primera parte y a partir de un texto autobiográfico de Richard Rorty, se ofrecen argumentos para sostener la conveniencia de la distinción entre el ámbito público y el privado. En un segundo apartado, se describe la figura rortyana del ironista liberal. A partir de esta figura, se insinúa la idea de que, en una cultura ironista y liberal, los textos pueden ser catalogados no según criterios enciclopédicos con disposiciones metafísicas, sino según el uso que se les pudiera dar. En un tercer momento, se pretende ofrecer un criterio para la organización de textos congruente con los rasgos de una cultura ironista liberal. En la cuarta y última parte, se sugiere la consideración de los denominados textos de ficción como obras que pueden resultar de utilidad no para proyectos privados, sino para fines públicos.

Un proyecto imposible: Trotsky y las orquídeas o la síntesis de lo público y lo privado

En un trabajo autobiográfico de 1992, *Trotsky and the Wild Orchids*³⁰, Richard Rorty aclara las razones de su perspectiva respecto de la relación entre filosofía y política. Rorty dice haber sido educado en una familia comprometida activamente con valores políticos que promueven un sentido de la justicia social emparentado con el pensamiento trotskista o, al menos, so-

³⁰ Rorty, R. (1992). "Trotsky and the Wild Orchids en Common Knowledge" 1(3), invierno, 140–153. La versión en español que se utiliza aquí corresponde a Rorty, R. (1998). *Trotsky y las orquídeas silvestres en Pragmatismo y política*. Traducción al español de Rafael del Águila. Paidós.

cialista de la época. La importancia que tuvo para él la sensibilidad social se pone de relieve en sus propias palabras: “A los doce años yo ya sabía que el sentido de la vida era luchar contra la injusticia social” (Rorty, 1998, p. 31). Independientemente de su compromiso público con determinados valores sociales, el joven Rorty tenía –también– intereses privados que, según él mismo relata, se dirigían a las orquídeas silvestres que crecían en las montañas del noroeste de Nueva Jersey.

Una de las primeras tareas intelectuales del joven Rorty consistió en el intento de conciliar, o al menos relacionar de un modo irreprochable, su compromiso social con sus intereses privados. En este sentido, “tenía un proyecto en mente: reconciliar a Trotsky y las orquídeas” (Rorty, 1998, p. 31). Para llevar a cabo aquel proyecto, debió rebelarse contra el pragmatismo en el que había sido educado por sus padres. Rorty consideraba, en su juventud, que aquellas ideas no eran capaces de ofrecer un fundamento absoluto e irrefutable para sus opciones sociales. Abandonando el pragmatismo por su incapacidad para argumentar de un modo convincente sobre sus intereses políticos, el norteamericano se lanza a buscar las bases absolutas que le permitieran explicar sus preferencias políticas.

En aquella búsqueda, el joven Rorty advierte tempranamente que esos absolutos filosóficos y morales eran, al igual que sus orquídeas silvestres, difíciles de encontrar y se topa con la dificultad de justificar de modo no circular los temas de debate. Lo que ocurre es que advierte que cada uno de los intelectuales en los que buscaba herramientas para concretar su proyecto de reconciliar sus preferencias políticas con sus intereses privados “podía retrotraer sus puntos de vista a primeros principios que resultaban incompatibles con los primeros principios de sus oponentes y que ninguno de ellos lograba llegar nunca a ese lugar fabuloso más allá de las hipótesis” (Rorty, 1998, p. 35).

Advertido de la imposibilidad de argumentar de modo no circular a favor de sus preferencias morales y políticas, Rorty decide que la prueba de una verdad no se halla tanto en la deducción lógica de principios incuestionables como en la coherencia de la propuesta. Puede decirse que es entonces cuando abandona las inferencias lógicas del método propio de los metafísicos (Rorty, 1991, p. 96). El abandono de la búsqueda de primeros principios evidentes y absolutos para concretar su proyecto no fue suficiente para aban-

donar el proyecto en sí, pero sí para abandonar lo que Rorty considera el pensamiento de los absolutos asociado a la filosofía platónica.

En el descubrimiento de la *Fenomenología del espíritu* (Hegel, 1807), Rorty encuentra la posibilidad de encauzar su proyecto filosófico de una manera menos pretenciosa. Con el hallazgo de Hegel, el plan de armonizar lo público con lo privado abandona su matriz metafísica para adoptar un giro historicista (Rorty, 1991). El objetivo sigue siendo el mismo: reconciliar los intereses privados con la vida pública, solo que ahora ya no perseguiría la búsqueda de principios evidentes y absolutos, sino que se contentaría con encontrar en la filosofía de su tiempo las razones para hacer del mundo un lugar mejor. Sin embargo, al poco tiempo, se descubre retornando a aquellas ideas en las que había sido formado por sus padres y contra las que se había revelado tempranamente, esto es, al pragmatismo de John Dewey. Este retorno coincide con el encuentro de Derrida y el hallazgo de importantes semejanzas entre Dewey, Derrida, Heidegger y Wittgenstein en la crítica a la filosofía platónico-cartesiana. La reconciliación con el pensamiento de Dewey lleva a Rorty a la idea de que su proyecto filosófico de reconciliar los intereses privados con la vida pública no había fallado por errores de ejecución. No es que él no haya podido encontrar los argumentos filosóficos, la cuestión es que el proyecto en sí constituía una equivocación. En este sentido afirma: “Llegué a la convicción de que la idea misma de fundir realidad y justicia en una imagen única había sido un error” (Rorty, 1998, p. 38).

Según Rorty, en la historia de la cultura, existen obras con propósitos muy diferentes. Están los textos como los de Foucault y de Heidegger en los que predomina el deseo de autonomía privada y textos como los de Dewey y de Habermas cuya expectativa es la de promover el desarrollo de las instituciones democráticas. En el tipo de textos que escriben Heidegger o Foucault, lo decisivo es la pretensión de autonomía o de autenticidad como un rasgo distintivo de los intelectuales que desean ir más allá del límite que la educación y el entorno les han otorgado a sus creencias (Rorty, 2010, p. 165). En estos pensadores, la tendencia es considerar la socialización de los individuos en términos despectivos. Sin embargo, al mismo tiempo, hay otros pensadores como Dewey y Habermas que insisten en el deseo de una comunidad humana más justa y libre. Estos pensadores pretenden vincular el producto de sus esfuerzos intelectuales con las formas de vida de la mayoría de las personas.

La propuesta *rortyana* ante la tensión entre lo público y lo privado es que “no intentemos elegir entre ellos, sino, más bien, darles la misma importancia y utilizarlos para diferentes propósitos” (Rorty, 1991, p. 16). Rorty considera que mientras algunos pensadores pueden resultar valiosos para ilustrar la autonomía del individuo que se crea y recrea a sí mismo, otros constituyen ejemplos valiosos del esfuerzo social por hacer que las instituciones y las prácticas públicas sean más justas y menos crueles. Para Rorty, no hay perspectiva filosófica que permita reunir –en una única concepción– las respuestas a los interrogantes por la perfección privada con las propuestas para la creación de una sociedad más justa. Cualquier pretensión teórica de reunir en un único vocabulario propuestas públicas con recomendaciones privadas constituye un esfuerzo estéril. Para Rorty:

No hay forma de reunir a la creación de sí mismo con la justicia en el plano teórico. El léxico de la creación de sí mismo es necesariamente privado, no compartido, inadecuado para la argumentación. El léxico de la justicia es necesariamente público y compartido, un medio para el intercambio de argumentaciones. (Rorty, 1991, p. 16)

La renuncia a un discurso que pueda conciliar intereses privados y esperanzas sociales constituye, también, el abandono de la expectativa por realizar algún tipo de síntesis entre autores como Nietzsche y Heidegger con autores como Marx o Habermas. Esto se debe a que “la relación existente entre los autores que escriben acerca de la justicia y los que escriben acerca de la autonomía se asemeja a la relación existente entre dos tipos de instrumentos” (Rorty, 1991, p. 16). Se trata de instrumentos que responden a intereses diversos. El tipo de herramientas que construyen pensadores como Nietzsche, Heidegger o Foucault responde a propósitos muy diversos del instrumental construido por Marx, Dewey o Habermas. La primera secuencia de autores ejemplifica al tipo de pensadores que “nos hacen ver que las virtudes sociales no son las únicas virtudes [...] los del otro tipo nos advierten de las deficiencias de nuestras instituciones y prácticas [sociales]” (Rorty, 1991, p. 16).

El ironista liberal

La imposibilidad de sintetizar los intereses privados con las esperanzas públicas en un proyecto único redundaría en el trazado de la figura que

Rorty (1991) denomina el *ironista liberal* (p. 139). Con el objeto de esclarecer esta figura, el norteamericano señala: “Empleo el término ironista para designar a esas personas que reconocen la contingencia de sus creencias y de sus deseos más fundamentales” (p. 17). En lo que hace a la definición *rortyana* de la expresión liberal, el neoyorquino sigue a Judith Shklar, para quien “los liberales son personas que piensan que los actos de crueldad son lo peor que se puede hacer” (Rorty, 1991, p. 17).

El ironista liberal es el tipo de persona que asume la imposibilidad de fundamentar sus propias esperanzas sociales de un modo no contingente, que tiene dudas radicales e insoslayables respecto del conjunto de palabras que emplea para justificar sus acciones, sus creencias y su modo de vida. Es aquel que no encuentra en su propio vocabulario algún argumento capaz de resolver o disolver las dudas sobre su propio léxico último, no concibe su propio vocabulario como más cercano a la realidad que otros vocabularios alternativos. Un ironista renuncia al intento de formular criterios para elegir entre léxicos últimos. Para él, “es posible hacer que cualquier cosa aparezca como buena o mala redescribiéndola” (Rorty, 1991, p. 92). El ironista es nominalista e historicista, descrece de la posibilidad de encontrar criterios para elegir entre léxicos alternativos, asume su incapacidad para escapar del propio lenguaje y de la contingencia y de la historicidad de ese mismo lenguaje.

Para un ironista, que además es liberal, la vida de una sociedad liberal no se encuentra necesariamente emparentada con la racionalidad moderna y, en este sentido, cree posible seguir defendiendo las instituciones de una sociedad liberal aún después de haber abandonado el léxico de la Ilustración. Desde un punto de vista ironista, las libertades políticas que ofrece una sociedad liberal no requieren de fundamento racional. Para Rorty (1991): “Desde nuestra perspectiva, lo único que importa para la política liberal es la convicción ampliamente compartida de que llamaremos verdadero o bueno a todo lo que resulte de la libre discusión” (p. 102).

La expresión libre discusión hace referencia al tipo de debate que se desarrolla cuando las instituciones de una sociedad son libres y la comunicación social no tiene distorsiones. Se trata, simplemente, del tipo de discusión y comunicación que se logra cuando se dispone de instituciones políticas democráticas y de las condiciones que hacen posible que esas instituciones funcionen sin ningún tipo de limitación extrínseca. Para la cohesión de los miembros de una sociedad liberal, no se necesitan fundamentos metafísicos

y epistemológicos, solo se requiere de herramientas que favorezcan la libre participación de esos ciudadanos en su entorno social:

El aglutinante social que mantiene unida a la sociedad liberal ideal [...] consiste en poco más que el consenso en cuanto que a lo esencial de la organización social estriba en dar a todos la posibilidad de crearse a sí mismos según sus capacidades, y que esa meta requiere, aparte de paz y prosperidad, las libertades burguesas clásicas. Esa convicción no se basaría en concepción alguna acerca de determinados fines humanos universalmente compartidos. (Rorty, 1991, p. 102)

En una sociedad liberal, la discusión de los asuntos públicos debe atender dos cuestiones centrales: el equilibrio entre las necesidades de paz, de bienestar y de libertad en el caso de que alguna de estas metas deba sacrificarse a favor de las demás y las formas de estimular la igualdad de oportunidades para que los ciudadanos puedan desarrollar sus intereses.

El ironista representa la figura opuesta a la del metafísico. El metafísico es un pensador que afirma la existencia de un mundo en el que existen cosas que comportan esencias reales e independientes del vocabulario con el que se hace referencia a esas cosas. Los metafísicos entienden que una de las tareas de la filosofía es proporcionar un elemento de cohesión social. Existe una diferencia significativa entre una perspectiva liberal ironista y una configuración liberal de carácter metafísico. El ironista liberal cree que es posible evitar la crueldad y la humillación de los otros a través de la redescipción; para un ironista, el reconocimiento de ser susceptible de actos de crueldad y humillación es una condición suficiente para promover conductas que eviten ese tipo de comportamiento hacia otras personas. En la perspectiva liberal de un pensador metafísico, el reconocimiento de un sentimiento común constituye un motivo endeble para promover actos benévolos. Para un liberal metafísico, el deseo de evitar la crueldad y la humillación de los otros requiere de un respaldo argumentativo que ponga en evidencia una esencia humana común.

En una cultura metafísica, la poesía, la novela y cualquier otro de los denominados textos de ficción constituyen obras al servicio de las fantasías privadas de la gente; los tratados teológicos y filosóficos –así como los manuales de moral– son, en cambio, el tipo de obras que pueden argumentar adecuadamente en favor de una determinada forma de vida social. En una biblioteca metafísica, los textos de ficción se agrupan en anaqueles distantes

de aquellos que comportan obras dedicadas a regir la vida pública. Por el contrario, en una cultura ironista, cualquiera de los denominados textos de ficción que contribuya en la descripción de actos de crueldad y humillación entre seres humanos puede resultar útil para fines públicos. En este sentido, una biblioteca ironista liberal puede organizar sus textos no en función de un reflejo de algún supuesto orden natural, sino en función del uso que pueda hacerse de las obras literarias que conforman la cultura de la comunidad.

Los estantes de una biblioteca ironista y liberal

Para Jorge Luis Borges (1984): “La imposibilidad de penetrar el esquema divino del universo no puede, sin embargo, disuadirnos de planear esquemas humanos” (p. 708). En 1952, el mismo Borges sospechaba de la justicia que pudiera comportar el hecho de que la decimocuarta edición de la *Encyclopaedia Britannica* haya suprimido el artículo sobre John Wilkins. Esta sospecha se justifica en la abundancia de las felices curiosidades³¹ que contiene su obra especulativa. Entre esas curiosidades, se encuentran la teología, la fabricación de colmenas transparentes y la empresa de establecer los principios de un lenguaje universal que el mismo Wilkins acometió en 1664.

La clasificación lingüística de Wilkins puede parecer caprichosa; no obstante, “no hay clasificación del universo que no sea arbitraria y conjetural”³² (Borges, 1984, p. 708) y, a menos que no se asuma la imposibilidad de “penetrar el esquema divino del universo”, la idea de que existe una única manera de catalogar textos resulta más que dudosa³³.

³¹ No hemos de subestimar las curiosidades de Borges ni las de John Wilkins, ya que en entre ellas se encuentran los motivos que provocaron la risa de Michael Foucault y dieron origen a Las palabras y las cosas.

³² Un ejemplo de la arbitrariedad con la que los seres humanos clasificamos el universo se ofrece en la película estadounidense *Forrest Gump*. En un pasaje del filme dirigido por Robert Zemeckis y protagonizado por Tom Hanks, el personaje describe el lluvioso clima de Vietnam en los siguientes términos: “One day, it started raining, and it didn’t quit for four months. We been through every kind of rain there is. Little bitty stinging rain, big ol’ fat rain... Rain that flew in sideways.” “And sometimes rain even seemed to come straight up from underneath. Shoot, it even rained at night.”

³³ Son conocidas las diversas controversias sobre el destino de la biblioteca de Aristóteles. En estas, se destaca la versión de quienes han atribuido a Andrónico de Rodas el catálogo no cronológico, sino temático de la obra del estagirita. La edición y el catálogo de Andrónico ha llevado a algunos estudiosos a sostener la atractiva propuesta de que el nombre metafísica refiere no a una

En una cultura liberal de carácter metafísico, la teología, la filosofía y la ciencia constituyen saberes que tienen la función de trascender las preferencias privadas de los individuos con la expectativa de alcanzar un ámbito universal y común a todos los seres humanos (Rorty, 1991, p. 112). La representación adecuada, por parte de estas disciplinas, de la auténtica esencia humana constituye el fundamento racional para una ética con la obligación moral de desarrollar una solidaridad humana global. En este marco cultural, las esperanzas sociales están ligadas de modo necesario con el conocimiento teórico que comporta la teología, la filosofía y la ciencia. En una cultura liberal de carácter ironista, en cambio, las relaciones que existen entre la teoría y la esperanza social y entre la literatura y la perfección privada son inversas a las de una cultura liberal de carácter metafísico. En una cultura ironista liberal, las disciplinas que tienen la tarea de promover conductas solidarias “son las disciplinas que se especializan en la descripción intensa de lo privado y lo individual” (Rorty, 1991, p. 112). Desde esta perspectiva, las novelas, las producciones etnográficas de los antropólogos y cualquier obra literaria que estimule la sensibilidad al dolor de los otros son las disciplinas que comportan las expectativas de construir un mundo más humano. En esta cultura ironista y liberal, la filosofía –lejos de constituir el fundamento de las esperanzas sociales– se convierte en un instrumento para el alcance de la perfección privada. Entendida de este modo, una determinada perspectiva filosófica es equivalente a las orquídeas silvestres de las montañas de Nueva Jersey que tanto admiraba el joven Rorty y la organización de una biblioteca ironista liberal puede albergar en un mismo estante obras de Platón o Kant y un volumen sobre la botánica de las orquídeas del este de los Estados Unidos.

Existen dos formas alternativas y diferentes de concebir el diseño de una biblioteca liberal: “Los metafísicos piensan que las bibliotecas están divididas según disciplinas, en correspondencia con los diferentes objetos de conocimiento. Los ironistas las consideran divididas según tradiciones” (Rorty, 1991, p. 159).

La biblioteca del ironista liberal puede dividirse, entonces, en dos grandes secciones. La primera de esas secciones contiene el tipo de obras que

temática de los escritos aristotélicos, sino más bien al lugar que el texto ocupaba en la biblioteca. Véase “Los escritos perdidos de Aristóteles” de Fernando Báez en *A Parte Rei*, volumen 24, 2002.

contribuyen a la autonomía de la persona, es decir, los libros que promueven una actitud ironista. Se trata de libros “importantes para las contingencias individuales que producen fantasías individuales” (Rorty, 1991, p. 159). La segunda sección de esa biblioteca está integrada por el tipo de textos “que nos ayudan a volvernómenos menos crueles” (Rorty, 1991, p. 159). La segunda sección de la biblioteca, que –en consonancia con la definición de Judith Shklar– puede denominarse la sección liberal, se compone de dos estantes. Un primer estante contiene el tipo de libros que advierten a una comunidad acerca de los efectos de las prácticas y las instituciones sociales sobre los demás; un segundo estante alberga los diferentes textos que señalan algunos de los efectos que pueden llegar a tener las individualidades privadas sobre otras personas.

El primer estante de esta segunda sección de la biblioteca puede incluir desde novelas que retraten las prácticas públicas que resultan crueles para algunas personas hasta los informes periodísticos y gubernamentales que den cuenta de la humillación que muchas veces provocan algunas de las prácticas sociales que se consideran naturales. Este estante puede incluir –también– textos referidos a distintas formas de esclavitud, obras que se refieran a las condiciones de pobreza en que viven muchas personas y textos que informen sobre la discriminación que sufren o pueden sufrir algunas personas a causa del funcionamiento de las instituciones públicas. El segundo estante de la sección liberal de esta biblioteca aloja, sobre todo, “obras de ficción que muestran la ceguera de determinado tipo de personas ante el dolor experimentado por otro tipo de personas” (Rorty, 1991, p. 159). Se trata de la especie de libros que retratan formas concretas de crueldad para con un tipo particular de personas y que muestran:

El modo en que nuestros intentos de autonomía, nuestras obsesiones privadas por el logro de determinada forma de perfección pueden hacernos olvidar el dolor y la humillación que estamos causando. Son libros en los que se dramatiza el conflicto entre los deberes para consigo mismo y los deberes para con los demás. (Rorty, 1991, p. 160)

Son comunes las bibliotecas en las que se organizan los libros separando en una sección moral la especie de textos cuyo propósito es evitar la crueldad –tanto social como individual– de los tipos de textos que tienen un propósito estético.

Existen dos maneras de contrastar los libros que refieren a la moral y los libros que tienen fines estéticos. Aquellos bibliotecarios que distinguen entre la conciencia –entendida como una facultad humana esencial– y el gusto estético –entendido como una facultad opcional– tienden a dar prioridad, en sus bibliotecas, a las obras que se ocupan de asuntos morales y relegan a un estante inferior aquellos textos que tienen un carácter estético. En cambio, los bibliotecarios que consideran que la esencia de lo humano es el deseo de autonomía del ironista y que para el alcance de dicho deseo son irrelevantes las relaciones con otras personas organizan sus bibliotecas de manera opuesta. Estos últimos bibliotecarios hacen de la sección estética de su biblioteca un lugar central y otorgan a los textos referentes a asuntos morales un estante secundario. Estas dos formas de organizar una biblioteca son escasamente útiles para el ironista liberal y esto se debe a que: “Según la emplean tradicionalmente tanto los ‘moralistas’ como los ‘estetas’, esa distinción [entre moral y estética] no hace sino oscurecer la distinción [...] entre lo que es relevante para la autonomía y lo que es relevante para la crueldad” (Rorty, 1991, p. 160).

Para Rorty, las personas no son portadoras de un yo nuclear que comporta facultades cognitivas, morales o estéticas para la búsqueda de creencias verdaderas, de acciones correctas y de belleza. Esta imagen de la persona es propia de los bibliotecarios que dividen bibliotecas y organizan libros en secciones ordenadas jerárquicamente, pero se trata de una imagen que “deja poco espacio tanto para la ironía como para la prosecución de la autonomía” (Rorty, 1991, p. 160). La biblioteca del ironista liberal no divide sus estantes jerárquicamente en consonancia con el orden de importancia que tienen las facultades de una supuesta esencia humana. El lugar que un texto tenga en esta biblioteca será asignado solamente en función de la respuesta a la pregunta “¿A qué propósitos sirve este libro?” (Rorty, 1991, p. 161).

La organización de textos en una biblioteca ironista y liberal, como la que propone Rorty, está signada por un humanismo profundo que comporta “una preocupación persistente por los congéneres y la necesidad de extender el espectro de nuestra compasión y empatía hacia aquellos que sufren la injusticia económica, la humillación y la crueldad gratuita” (Bernstein, 2013, p. 235).

La novela como herramienta didáctica para una educación ciudadana

Existe una disputa entre quienes sostienen que el desarrollo de una cultura literaria es un hecho positivo para la política democrática y quienes desconfían de los aportes que este tipo de cultura puede realizar para generar y mantener el clima de tolerancia propio de las sociedades democráticas.

Quienes desconfían de los aportes que una cultura literaria pudiese hacer para con la política democrática entienden que la tolerancia y la solidaridad que impulsa la democracia se favorecerá más y mejor de una cultura centrada en descubrimientos científicos. Aquellos que destacan la importancia de la ciencia y de la objetividad científica para el establecimiento de un clima de tolerancia social sostienen que la argumentación es un elemento esencial tanto para la ciencia como para la democracia. Estos pensadores entienden que la literatura, a diferencia de la ciencia, tiene una actitud hostil para con los procedimientos argumentativos.

Aun cuando Rorty comparte la idea de que la argumentación es esencial para los proyectos de cooperación social, sostiene que la redención –entendida como el conjunto de creencias dotadas, siquiera hipotéticamente, de la capacidad de poner fin, de una vez por todas, al proceso de reflexión sobre lo que conviene o no hacer con nuestras vidas– es un asunto individual y privado. Del mismo modo en que la Ilustración difundió la tolerancia religiosa al considerar que las necesidades de la sociedad no deben ser equiparadas con las necesidades del individuo, la cultura literaria promueve la difusión de una tolerancia filosófica y científica para la deliberación social. Se cree conveniente que los ciudadanos de una comunidad democrática puedan soslayar sus intereses filosóficos o científicos para cualquier deliberación política. En términos de Rorty (1991): “Esto implica reconocer que los ciudadanos de una sociedad democrática deberían dejar en casa sus esperanzas privadas de autenticidad y autonomía al reunirse para deliberar acerca de lo que es preciso hacer” (p. 185).

Para los miembros de una cultura literaria, el único aporte de relevancia que la ciencia puede realizar a la política reside en proporcionar un modelo de honestidad, tolerancia y confianza; sin embargo, esa contribución es una cuestión que no depende de los resultados científicos, sino del tipo de procedimientos que son propios de los miembros de una comunidad científica.

El novelista checo Milan Kundera ha sugerido que “la novela es el género característico de la democracia, el género más estrechamente vinculado a la lucha por la libertad y la igualdad” (Rorty, 1993, p. 104). Para Kundera, el tipo de saber que pone en juego la novela es diferente del saber teórico propio de los filósofos. El filósofo quiere verse a sí mismo como alguien que trasciende la realización de un proyecto privado, desea enmarcar sus expectativas personales en un contexto más amplio. En esta aspiración, relaciona sus obsesiones privadas (su filosofía) con la existencia de alguna entidad oculta que determina el curso de los asuntos humanos. Las metáforas más comunes que han aportado los filósofos son metáforas de acercamiento a algún tipo de entidad no humana; son metáforas que, de algún modo, clausuran la validez de otras. Rorty cree que:

Desde el punto de vista de Kundera, el enfoque esencialista de los asuntos humanos por parte del filósofo, su intento de sustituir la aventura, la narrativa y el azar por la contemplación, la dialéctica y el destino constituye una forma insincera de decir: lo que me importa a mí tiene prioridad sobre lo que te importa a ti, me da derecho a ignorar lo que te importa a ti, porque yo estoy en contacto con algo –la realidad– con lo cual tú no estás. (Rorty, 1993, p. 111)

El discurso filosófico comporta un gusto por la teoría que contrasta con el gusto del novelista por la narrativa. La actitud del filósofo está emparentada con la del sacerdote ascético (Rorty, 1993). El filósofo, en la obsesión por hallar un léxico que pueda dar cuenta de entidades que expliquen de manera correcta el curso de los acontecimientos humanos, tiende a olvidar que su búsqueda no es sino un proyecto más entre tantos otros proyectos privados y, por consiguiente, olvida el carácter obsesivo de su propia búsqueda.

Los proyectos privados de los filósofos, en muchos de los casos, han resultado de utilidad social. Aun cuando la actitud ascética del filósofo lo impulse en la búsqueda de un vocabulario distinto y ajeno al vocabulario de su comunidad, su búsqueda puede resultar un aporte comunitario. En este sentido, Rorty expresa lo siguiente:

El resultado de intentar encontrar un lenguaje diferente al de la tribu ha sido enriquecer el lenguaje de generaciones posteriores de esa tribu. Cuantos más sacerdotes ascéticos pueda permitirse apoyar una sociedad [...] tanto más rico y diverso es probable que resulten el lenguaje y los

proyectos de esa sociedad. Las derivaciones de los proyectos privados de purificación tienen a la postre una enorme utilidad social. (Rorty, 1993, p. 109)

El gusto por la teoría y las metáforas que los sacerdotes ascéticos persiguen para situarse más allá de su comunidad, en principio, no constituyen ningún obstáculo para la convivencia social. Sin embargo, esa disposición propia de algunos intelectuales deviene en síntoma de una patología social violenta en el momento en que se extravía en su propia obsesión, olvida que su proyecto tiene un alcance privado y que no puede (ni debe) ser impuesto a sus conciudadanos. Este olvido y sus consecuencias hacen que las aspiraciones teóricas se conviertan en herramientas inútiles y hasta riesgosas para la vida social.

Para Kundera, las ventajas sociales de la novela respecto de géneros literarios como la filosofía estriban en el hecho de que “La novela es el paraíso imaginario de los individuos, es el territorio en el que nadie posee la verdad [...] en el que todos tienen derecho a ser comprendidos” (Kundera, 1989, p. 121). El paraíso que Kundera designa con la expresión novela no es distinto del paraíso que conforma la utopía democrática rortyana. Así como en la novela de Kundera, en la utopía democrática de Rorty, nadie puede atribuirse algo como “La Verdad” para su propio proyecto privado:

Una utopía democrática sería una comunidad cuyas principales virtudes intelectuales serían la tolerancia y la curiosidad, más que la búsqueda de la verdad [...] en semejante comunidad todo el mundo puede hacer lo que desea si no perjudica a nadie mientras lo hace. (Rorty, 1993, p. 112)

La novela, en tanto género literario en el que nadie posee la verdad, comporta una contribución para el recuerdo de que el tipo de proyecto propio de los filósofos no es otra cosa que una obsesión privada. En la interpretación de Rorty, la novela, tal como la concibe Kundera, es un escenario en el que conviven múltiples idiosincrasias discursivas ávidas de novedad. En este sentido, la novela no evalúa las metáforas por un mayor o menor acercamiento hacia algún tipo de entidad prelingüística ni tiene la pretensión de acallar voces erróneas. La novela es un género que estimula, de manera indefinida, el surgimiento de nuevas metáforas y este estímulo comporta

una receta terapéutica para la prevención de proyectos privados que han olvidado lo que son. Si se abandona la expectativa del sacerdote ascético de hallar un vocabulario incontaminado de propósitos e intereses humanos, entonces, se puede comprender que:

El relato que uno se cuenta a sí mismo respecto de quién es y por qué actúa como lo hace –la novela de la propia vida– no es sino una de las muchas posibles narraciones que pueden referirse. [Y] se admitirá que el parecer de los hombres y las mujeres honestos podría diferir en cuanto a la determinación de cuál de esos relatos haya de considerarse verdadero. (Rorty, 2010, p. 119)

En la medida en que se pueda constatar que el propio proyecto privado convive con una multiplicidad diversa de otros tantos proyectos, se dejará de insistir en la justificación del proyecto propio para ejercer algún tipo de dominación sobre los demás. La novela de Kundera es “un paraíso de individuos en el que nadie tiene derecho a dominar” (Rorty, 1993, p. 113). Para Rorty:

Una sociedad que tomase su vocabulario moral de las novelas más bien que de tratados ontoteológicos u óntico-morales no se formularía preguntas sobre la naturaleza humana, sobre el objeto de la vida humana o sobre el significado de la vida humana. Más bien se preguntaría qué podemos hacer para aguantarnos mutuamente, cómo podemos disponer las cosas para estar lo más cómodos entre nosotros, cómo pueden cambiarse las instituciones para que el derecho de cada cual a ser comprendido tenga mejor oportunidad de ser atendido. (Rorty, 1993, p. 117)

Para los miembros de una comunidad que han dejado atrás el impulso de imponer sus propias fantasías privadas a sus conciudadanos, el horizonte político de la comunidad no requiere de autoridad epistemológica alguna. En cambio, para los miembros de una comunidad democrática, el único problema político reside en tolerar fantasías alternativas y no en eliminar las fantasías de los demás en aras de algo como la verdad (Rorty, 2002, p. 111).

La propuesta rortyana es, en palabras de Richard Bernstein (2013), la de un humanista que “soñó con un tiempo en que los filósofos finalmente pudieran renunciar a su obsesión con la representación, la verdad, la objetividad y la realidad” (p. 236) para apuntar su mirada hacia aquellas herramien-

tas que puedan hacer de los miembros de la propia comunidad personas más solidarias.

Para Richard Rorty, cualquier perspectiva filosófica que intente conciliar, de manera no circular, los intereses privados con la vida pública constituyen un proyecto imposible. Una comunidad democrática que asume la distinción entre lo público y lo privado puede distinguir en su bagaje cultural entre textos en los que predomina la búsqueda de autonomía privada y obras cuyo propósito es promover las instituciones públicas de la propia comunidad. Estos diferentes productos culturales no deben provocarnos la tentación de elegir entre unos u otros. La propuesta consiste en darle a esos productos la misma importancia y usarlos con fines diferentes.

La imposibilidad de sintetizar los intereses privados con las esperanzas públicas en un proyecto único redundaría en el trazado de la figura que Rorty denomina el ironista liberal, figura que el mismo norteamericano contraponen a la del liberal metafísico.

Para un liberal metafísico, la filosofía comporta, entre sus funciones, la tarea de proporcionar argumentos que aseguren la cohesión social. Este tipo de pensador desea evitar la crueldad y la humillación a través de una sólida cadena argumentativa que aspira a evidenciar una esencia humana común. Para un ironista liberal, en cambio, la herramienta pública más conveniente para evitar los actos de crueldad no es la argumentación, sino la redescipción. En este sentido, el reconocimiento de sí mismo como alguien susceptible de actos de crueldad y humillación es una condición suficiente para promover conductas que eviten ese tipo de comportamientos.

La organización de una biblioteca en el marco de una cultura metafísica comporta la idea de que la poesía, la novela y otros de los denominados textos de ficción constituyen obras al servicio de las fantasías privadas de la gente, mientras que los tratados teológicos y filosóficos son el tipo de obras que pueden argumentar adecuadamente en favor de una determinada forma de vida social. Por el contrario, en la organización de una biblioteca en el contexto de una cultura ironista, cualquiera de los denominados textos de ficción que contribuya en la descripción de actos de crueldad y humillación entre seres humanos puede resultar útil para fines públicos. Una biblioteca ironista liberal organiza sus textos no en función de un reflejo de algún

supuesto orden natural, sino en función del uso que pueda hacerse de las obras literarias que conforman la cultura de la comunidad.

En una biblioteca ironista liberal, la ficción puede ser catalogada como un producto cultural de valor público. En tanto género literario en el que nadie posee la verdad, ella comporta una contribución para el recuerdo de que el tipo de proyecto propio de los filósofos no es otra cosa que una obsesión privada. En la interpretación de Rorty, los textos de ficción constituyen un escenario en el que conviven múltiples idiosincrasias discursivas. Estos textos no albergan la intención de conmensurar metáforas o la pretensión de acallar voces erróneas.

Referencias bibliográficas

- Bernstein, R. J. (2013). *El giro pragmático*. Anthropos.
- Borges, J. L. (1984). *Obras completas 1923–1972*. Emecé.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.
- Kundera, M. (1989). *El arte de la novela*. Tusquets.
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Paidós.
- Rorty, R. (1993). *Ensayo sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos. Escritos filosóficos 2*. Paidós.
- Rorty, R. (1996). *Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos I*. Paidós.
- Rorty, R. (1998). *Pragmatismo y política*. Paidós.
- Rorty, R. (2002). *Filosofía y futuro*. Gedisa.
- Rorty, R. (2008). *El pragmatismo, una versión: antiautoritarismo en epistemología y ética*. Ariel.
- Rorty, R. (2010). *Filosofía como política cultural. Escritos filosóficos 4*. Paidós.

¿Qué aspecto adquieren las investigaciones pedagógicas cuando se desarrollan al interior de una época signada por los rasgos de una cultura que no puede desembarazarse del pensamiento posmoderno? Las problemáticas educativas se reproducen exponencialmente en consonancia con el ritmo en el que surgen nuevos fenómenos sociales que desafían las respuestas apenas consolidadas en una cultura endeble e inestable. En ese torbellino de alteraciones sociales, la reflexión pedagógica no logra consolidar sus respuestas en políticas eficaces ni en prácticas que acallen el murmullo de los interrogantes educativos que aún no encuentran respuesta.

Es en esta escenografía concreta que se postula *El retorno del sofista* y la idea de que la reflexión pedagógica posee rasgos análogos a los que se gestaron en el siglo V a.C. en aquel movimiento cultural.

La publicación que se ofrece comporta dos habitaciones contiguas: la de la democracia liberal como rasgo cultural contingente, pero cuasi ontológico, como marco político educativo, y la de una reflexión pedagógica que, despojada de criterios onto teológicos, no alcanza a conformar un estado de normalidad epistemológica.

Aquellas habitaciones se han convertido en el hospedaje de un nuevo tipo de sofista. Se trata de maestros y profesores que intentan, una y otra vez, algún tipo de adaptación a las condiciones que imponen aquellos lugares que habitan. Esos lugares se asemejan a la “casa tomada” de Cortázar. Son lugares comunes que ya no son los mismos.

El texto intenta describir, desde una perspectiva pragmática, el desconcierto que conlleva el escenario educativo y, al mismo tiempo, ofrece pistas para que el educador se extravíe a sí mismo hasta poder encontrarse nuevamente.