

LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA ENTRE LA INGENIERÍA SOCIAL Y LA PRERROGATIVA LIBERADORA

Gabriel Gutiérrez Pantoja

Universidad Nacional Autónoma de México

jogagupa@comunidad.unam.mx

THE HIGHER EDUCATION BETWEEN SOCIAL ENGINEERING AND THE PREROGATIVE LIBERATION

Resumen: Una de las formas de transmisión de conocimientos se realiza en la denominada educación superior o educación universitaria. Son diversas las áreas que se cultivan en ese nivel que van desde las científico-técnicas hasta las ciencias sociales y las humanidades en las que comúnmente se incluyen las creaciones artísticas en sus más diversas expresiones. Si bien la finalidad de la educación superior es desarrollar el potencial del estudiante para la creatividad y la innovación, en muchas ocasiones la estructura de los planes y programas de estudio contienen orientaciones para que los estudiantes solamente aprendan y reproduzcan la información que les indican los profesores, por lo que las universidades pierden una de sus funciones principales: la promoción del ejercicio libre y autónoma de la razón. El objetivo de este escrito es describir las características de las principales opciones para la educación universitaria: La adquisición reproductora de los conocimientos o la liberadora.

Abstract: One of the ways of transmission of knowledge takes place in the so-called higher education or university education. There are various areas that are cultivated at that level, ranging from scientific and technical to the social sciences and humanities in which commonly include artistic creation in its various expressions. Although the purpose of higher education is to develop the student's potential for creativity and innovation, in many cases the structure of the plans and programs of study provide guidance for students to learn and play only the information that tell the teachers, so that the university loses one of its main functions: the promotion of free and autonomous exercise of reason. The aim of this paper is to describe the characteristics of the top choices for college: The acquisition of knowledge reproductive or liberating.

Palabras clave: Educación superior. Conocimientos enajenados. Ingeniería social. Razón liberadora. Dialogicidad.
Higher education. Knowledge alienated. Social engineering. Liberation reason. Dialogue.

En el proceso histórico de las diversas sociedades, el conocimiento del entorno ha jugado un doble papel: como enajenador y/o conculcador de las conciencias de los individuos y grupos sociales y, por ende, al servicio de la dominación de los grupos económica y políticamente poderosos del momento, sobre los otros cuasi naturalmente dominados, los desposeídos; pero también puede ser promotor de la acción individual, con potenciales repercusiones sociales para consensualmente adecuarlo a la satisfacción de algunas necesidades de los grupos marginales.

En nuestra época pervive esa dicotomía. Algunos grupos sociales ejercen el conocimiento para transformar, con una perspectiva social, la naturaleza y las conciencias; otros para dominarlas, y aunque estas intenciones no han logrado el dominio absoluto, si han tenido una preponderancia para el control de las acciones sociales.

La lucha se da entre dos formas de pensamiento que producen los conocimientos de acuerdo a sus objetivos, la razón dominante, que se identifica también como razón técnica o ingeniería social y la razón liberadora. La primera es una razón conservadora, que busca impedir las transformaciones en las formas del pensamiento y la acción social que vayan en contra del statu quo, una razón dominante; la segunda es una razón que sí busca la transformación de los desequilibrios, desigualdades, una razón socializante que procura incluir a los desposeídos.

La educación universitaria se encuentra en este momento, como lo ha estado a través de diversas épocas, dentro del marco de la confrontación: o se mantiene como una ingeniería social, una razón técnica, cuyo fin es educar a partir de la reproducción de informaciones vacuas o se constituye como parte del proceso de la educación liberadora que permita a los individuos intercambiar informaciones que sirvan para la formación mutua, de estudiantes y docentes. ¿Cómo se entiende cada una de estas perspectivas de la educación?

A la ingeniería social se le identifica como la “ciencia del manejo de la dirección de la organización; de la toma de decisiones bien fundadas; de la optimización de los circuitos económicos, de las fluctuaciones tecnológicas, de la dirección de algunos procesos sociales (como la movilidad, la migración, la urbanización, etcétera)”. En síntesis, de la eficiencia técnica sin tomar en cuenta la condición humana. La ingeniería social está constituida por una parte teórica que:

“se presenta bajo la forma de una investigación social completa, en el verdadero sentido de la palabra, y se propone ganar o abarcar algunos aspectos comprensivos de los fenómenos estudiados. Está buscando la revelación de las diversas facetas del fenómeno -sociológicas, económicas, psicológicas, médico-higiénicas, etc.- en su coligación objetivada, con objeto de percibir la esencia de la causalidad y las tendencias de fenómenos estudiados, para poder sugerir soluciones y proponer mejoras; aparece, así, como una investigación social compleja, conectada con la práctica, que usa procedimientos selectivos y sintéticos, y formas de investigación específicas de varias ciencias sociales (y no sólo de ellas) en el intento de incluirlas en su propia metodología, con el fin de liquidar la parcialidad o unilateralidad tanto de la investigación como de la solución de problemas [...] También la ingeniería social tiene su aspecto operativo en el que: “busca establecer modelos viables, eficaces desde el ángulo socio-económico y desde el de su verificación experimental, y, en este contexto, la ingeniería social representa una composición de investigación operante”(Badina, 1973: 631-632).

En su desarrollo cognoscitivo, la ingeniería social implica un enfoque multidisciplinario y para ello parte de las siguientes tesis:

“1) la de que la realidad circundante es, en forma distintiva, compleja y dinámica, mientras que los fenómenos estén en interconexión recíproca sobre una multiplicidad de niveles y en todas direcciones; 2) la de que las relaciones de todos y cada uno de los objetos (fenómenos, etc.), no sólo son múltiples y diversas, sino también universales; 3) la de que cualquier objeto (fenómeno, proceso, etc.), está conectado con cualquier otro; 4) la de que sólo a partir de las necesidades del conocer los podemos organizar en temas y problemas mientras que como individuos, realizamos el proceso pero en sucesiones, conjuntadas como resultado de análisis de diversos grados. A partir de esas tesis, podemos afirmar que hoy, más que nunca, se impone el volver a pensar el sistema de investigación”(Badina, 1973: 637-638).

Los promotores de la ingeniería social, contrariamente a lo que se dice, son racionales, tienen una racionalidad que responde a sus intereses, una racionalidad que les permite establecer parámetros de conocimiento para mediatizar sus formas de adquisición, una racionalidad que les permite dominar. Su razón es una razón instrumental que dice el qué y el cómo se debe hacer, pero deviene en razón técnica, de procedimientos, de estándares, de mediciones, para con ello creer que se tiene el control para el entendimiento de la realidad.

Este tipo de razón, como razón dominante, como razón técnica mediatiza a la razón dominada, y la hace una razón reproductora de información, armónica con las explicaciones y, por ello, conformista. Este tipo de racionalidad: “subtrae a toda reflexión y a toda reconstrucción racional el contexto y la conexión de los intereses sociales dentro del cual se escogen las estrategias, se utilizan las tecnologías y se implantan los sistemas. Esta racionalidad no va más allá de meras relaciones de posible disposición técnica y por tanto exige implícitamente un tipo de acción caracterizada por el dominio sobre la naturaleza o sobre la sociedad. La acción racional es estructuralmente un ejercicio de controles. Por este motivo, la “racionalización” de las relaciones y los contextos de vida, realizada según los criterios de esta racionalidad, es idéntica en su significado a la institucionalización de la dominación que políticamente permanece desconocida. En efecto, la razón técnica de un sistema social, estructurado de acuerdo a una acción racional con arreglo a fines, no manifiesta su contenido político (Habermas, 1981: 48). Un ejemplo de ello es la actividad del ingeniero social, especialmente en el área industrial. Sobre ello se dice:

“la ingeniería social está desempeñando un papel muy importante, en cuanto se le está considerando como indispensable en las grandes fábricas. Sus tareas son extremadamente complejas y heterogéneas; van desde el diseño de productos a la venta de la producción; desde el análisis de los presupuestos de tiempo a la estructuración de los grupos (en cuanto a su organización, así como el de las secciones, etc.). Estas tareas se desarrollan a partir de una noción completa. Los métodos tayloristas no se subestiman. El ingeniero social industrial estudia fenómenos sociopsicológicos que aparecen en el marco de las relaciones individuales. En el centro de las investigaciones está colocado el grupo de los trabajadores, su ley de formación y su acción, la capacidad del individuo social y del colectivo para crear y para desarrollar habilidades y talentos. Estos factores están contribuyendo a armonizar las relaciones humanas y a establecer un clima propicio para el trabajo y para la creación”(Badina, Ovidiu, 1973: 636).

Como se puede intuir por la cita referida, esto no es exclusivo de la actividad en la fábrica; también en la escuela, que incluye los diferentes niveles académicos, se condiciona

la actividad social desde una perspectiva ingenieril así como se hace en otras instituciones sociales. Esto lo ilustra Illich de la siguiente manera:

“La escuela no es de ningún modo, por cierto, la única institución moderna cuya finalidad primaria es moldear la visión de la realidad del hombre. El currículum escondido de la vida familiar, de la conscripción militar, del llamado profesionalismo o de los medios informativos, desempeña un importante papel en la manipulación institucional de la visión del mundo que tiene el hombre, de su lenguaje y de sus demandas. Pero la escuela esclaviza más profunda y sistemáticamente, puesto que sólo a ella se le acredita la función principal de formar el juicio crítico y, paradójicamente, trata de hacerlo haciendo que el aprender sobre sí mismo, sobre los demás y sobre la naturaleza, dependa de un proceso pre-empacado”(Illich, 1978: 93-94).

El conocimiento escolarizado es generalmente, y de manera formal, estereotipado, que se reproduce de acuerdo con programas preestablecidos y, en muchos casos, no responde a las necesidades de formación académica para la actividad profesional. Según Illich:

“Las escuelas pretenden desglosar el aprendizaje en “materias”, para incorporar en el alumno un currículum hecho con estos ladrillos prefabricados, y para medir el resultado con una escala internacional. La escuela vende currículum: un atado de mercancías hecho siguiendo el mismo proceso y con la misma estructura que cualquier otra mercancía. La producción del currículum para la mayoría de las escuelas comienza en la investigación presuntamente científica, fundados en la cual los ingenieros de la educación predicen la demanda futura y herramientas para la línea de montaje, dentro de los límites establecidos por presupuestos y tabúes. El distribuidor-profesor entrega el producto terminado al consumidor-alumno, cuyas reacciones son cuidadosamente estudiadas y tabuladas a fin de proporcionar datos para la investigación que servirán para preparar el modelo siguiente. El resultado del proceso de producción de un currículum se asemeja a cualquier otro artículo moderno de primera necesidad. Es un paquete de significados planificados, una mercancía cuyo “atractivo equilibrado” lo hace comercializable para una clientela lo bastante grande como para justificar su elevado coste de producción. A los consumidores-alumnos se les enseña a ajustar sus deseos a valores comercializables. De modo que se les hace sentirse culpables si no se comportan de conformidad con las predicciones de la investigación sobre consumidores mediante la consecución de grados y diplomas que les colocar en la categoría laboral que se les ha inducido a esperar”(Illich, 1978: 82-84).

Como se puede apreciar, la ingeniería social penetra en todas las áreas de la actividad humana, y forma ingenieros sociales que realizan actividades muy específicas. Sobre ellas Popper dice:

“De la misma forma que la tarea principal del ingeniero físico consiste en proyectar máquinas y remodelarlas y ponerlas en funcionamiento, la tarea del ingeniero social fragmentario consiste en proyectar instituciones sociales y reconstruir y manejar aquellas que ya existen. La expresión «institución social» se usa aquí en un sentido muy amplio, que incluye cuerpos de carácter tanto público como privado; como tecnólogo o como ingeniero las contemplará desde un punto de vista «funcional» o «instrumental». Las verá como medios

para ciertos fines, o como algo transformable para ser puesto al servicio de ciertos fines como máquinas más que como organismo; el tecnólogo deberá estudiar diferencias tanto como semejanzas, expresando sus resultados en forma de hipótesis, y, en efecto, no es difícil formular en forma tecnológica hipótesis sobre instituciones”(Popper, 1981: 79-80).

La expresión que hace Popper sobre la ingeniería social fragmentaria, la había definido previamente de la siguiente manera:

“usar la expresión «ingeniería social fragmentaria» para describir las aplicaciones prácticas de los resultados de la tecnología fragmentaria. El término es útil, ya que es necesario un término que incluya las actividades sociales, tanto privadas como públicas que, para conseguir algún fin o meta, utilizan conscientemente todos los conocimientos tecnológicos disponibles. La ingeniería social fragmentaria se parece a la ingeniería física en que considera que los fines están fuera del campo de la tecnología. (Todo lo que la tecnología puede decir sobre fines es si son compatibles entre sí o realizables)”(Popper, 1981: 78).

Lo dicho por Popper, coloca a la ingeniería social en una posición que lleva, a quien la practica, a actuar ante todo y sobre todo. En otra parte el mismo autor afirma sobre esto que:

“El ingeniero social no se plantea ningún interrogante acerca de la tendencia histórica del hombre o de su destino, sino que lo considera dueño del mismo, es decir, capaz de influir o modificar la historia de la misma manera en que es capaz de modificar la faz de la tierra. El ingeniero social no cree que estos objetivos nos sean impuestos por nuestro marco histórico o por las tendencias de la historia, sino por el contrario, que provienen de nuestra propia elección, o creación incluso, de la misma manera en que creamos nuevos pensamientos, nuevas obras de arte, nuevas casas o nuevas máquinas...el ingeniero social cree que la base científica de la política es algo completamente diferente; en su opinión, ésta debe consistir en la información fáctica necesaria para la construcción o alteración de las instituciones sociales, de acuerdo con nuestros deseos y propósitos. Una ciencia semejante tendría que indicarnos los pasos a seguir si deseáramos, por ejemplo, eliminar las depresiones, o bien, producirlas; o si deseáramos efectuar una distribución de la riqueza más pareja, o bien, menos pareja. En otras palabras: el ingeniero social toma como base científica de la política una especie de tecnología social”(Popper, 1982: 36-37)

Para Popper, el ingeniero social es un instrumentalista que sirve a los intereses de la facción social que lo pueda contratar. Su razón no es una razón comprometida socialmente, sino que la ejercita de una manera técnica para su propia satisfacción, y posiblemente no intelectual. En la actividad cotidiana una razón técnica es, tal vez inconscientemente, una razón política, y ésta actitud responde a la política de dominación frente a la emancipación. Sobre ello Marcuse afirma que:

“si la razón técnica se revela de esta forma como razón política, es porque desde el principio era esta razón técnica y esta razón política: la limitada por el interés preciso de dominio. Como razón política la razón técnica es histórica. Si la separación de los elementos de producción es una necesidad técnica, la esclavitud por ella determinada no lo es. Por sus propios logros

y progresos (por su mecanización productiva y calculable), esa separación encierra la posibilidad de una racionalidad cualitativamente diferente, en la cual la separación de los elementos de producción se convierte en separación del hombre de un trabajo socialmente necesario, pero que al hombre le rompe y quebranta”(Marcuse, 1970: 139-140).

Si bien eso nos muestra la totalidad y complejidad de la relación social contemporánea, a ello no escapa el aspecto que nos ocupa; el proceso educacional, particularmente en la educación superior. En él se persigue la descripción, el análisis y la interpretación de la realidad siguiendo, generalmente, los siguientes criterios:

“a) que el educador es siempre quien educa; el educando el que es educado; b) que el educador es quien disciplina; el educando, el disciplinado; c) que el educador es quien habla; el educando, el que escucha; d) que el educador prescribe; el educando sigue la prescripción; e) que el educador elige el contenido de los programas; el educando lo recibe en forma de “depósito”; f) que el educador es siempre quien sabe; el educando, el que no sabe; g) que el educador es el sujeto del proceso, el educando su objeto”(Barreiro, 1971: 84-85).

Este proceso es conculcador, generador de razón técnica y, por ende, de dominio político. Ante ello se ha postulado la razón crítica que se fundamenta en la educación liberadora. A la práctica de la dominación es necesario anteponer la práctica de la libertad. Paulo Freire trabajó insistentemente sobre ésta concepción de la práctica educativa liberadora, y de ella nos dejó su legado, la cual ha respondido a las expectativas y aspiraciones de emancipación de diversos grupos sociales en diversas partes del mundo. Sobre ello dice Freire que:

“Una de las preocupaciones fundamentales, a nuestro juicio, de una educación para el desarrollo y la democracia debe ser proveer al educando de los instrumentos necesarios para resistir los poderes del desarraigo frente a una civilización industrial que se encuentra ampliamente armada como para provocarlo...Una discusión que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en vez de ser arrastrado a la perdición de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos...no admitimos una educación que lleve al hombre a posiciones quietistas, sino a aquellas que lo lleven a procurar la verdad en común, “oyendo, preguntando, investigando”. Sólo creemos en una educación que haga del hombre un ser cada vez más consciente de su transitividad, críticamente, o cada vez más racional”(Freire, 1971: 84-85).

Antes de continuar, es necesario hacer referencia a un concepto que aparece en el último párrafo y al que Freire le da una gran importancia, este es el concepto de transitividad. Para el autor, la transitividad es la conciencia y la convicción de que está en un proceso para pasar de una condición a otra; en ella se sabe que lo que tuvo vigencia en un momento ya no la tiene con las mismas características, pero que aún no se ha llegado al momento de negación total del momento primario. La transitividad es el momento del conflicto entre el ayer y el

mañana, en el que el primero se mantiene pero se diluye y el segundo se vislumbra pero no se consolida. En palabras de Freire:

“La época transicional, aun cuando se nutre de cambios, es más que simples cambios. Implica realmente, en esta marcha acelerada que lleva la sociedad, la búsqueda de nuevos temas y de nuevas tareas. Y si todo tránsito es cambio, no todo cambio es tránsito. Los cambios se realizan en una misma unidad del tiempo histórico cualitativamente invariable, sin afectarlos profundamente. Se verifican en el juego normal de las alteraciones sociales que resultan de la propia búsqueda de plenitud que el hombre tiende a dar a los temas. Cuando estos temas empiezan a perder significado y nuevos temas emergen, es señal de que la sociedad comienza su paso hacia la nueva época”(Freire, 1971: 36).

En el caso de la educación superior, la transitividad ha estado en ciernes desde hace mucho tiempo; hay inquietudes, hay inconformidades, pero todavía no se generalizan, no se aceptan fácilmente las modificaciones, no se asientan como transitividad. Los procesos de enseñanza se mantienen, generalmente, en el terreno de la tradición. Dentro de ella se encuentra el problema que afecta a la actividad educativa de este tipo. Este problema lo describe el mismo Freire de la siguiente forma:

“No hay nada o casi nada en nuestra educación que desarrolle en nuestro estudiante el gusto al estudio, a la comprobación, a la revisión de los “descubrimientos” que desarrollaría la conciencia transitivo-crítica. Por el contrario, su peligrosa superposición a la realidad intensifica en nuestro estudiante su conciencia ingenua. [...] La propia posición de nuestra escuela, generalmente maravillada ella misma por la sonoridad de la palabra, por la memorización de los fragmentos, por la desvinculación de la realidad, por la tendencia a reducir los medios de aprendizaje a formas meramente nacionales, ya es una posición característicamente ingenua. [...] Nos convencemos cada vez más de que en nuestra inexperiencia democrática se hallan las raíces de este nuestro apego a la palabra hueca, al verbo, al énfasis en los discursos, a la elegancia en la frase. Toda esta manifestación oratoria, casi siempre sin profundidad, revela, ante todo, una actitud mental; revela ausencia de permeabilidad característica de la conciencia crítica. Y es precisamente la crítica la nota fundamental de la mentalidad democrática. [...] Cuanto más crítico un grupo humano, tanto más democrático y permeable es. Tanto más democrático, cuanto más ligado a las condiciones de su circunstancia. Tanto menos experiencias democráticas exigen de él el conocimiento crítico de su realidad, participando en ella, intimando con ella, cuanto más superpuesto está a su realidad e inclinado a formas ingenuas de encararla -formas ingenuas de percibirla, formas verbosas de representarla-, cuanto menos crítica haya en nosotros, tanto más ingenuamente tratamos los problemas y discutimos superficialmente los asuntos. [...] Esta nos parecía una de las grandes características de nuestra educación: ir acentuando cada vez más posiciones ingenuas que nos dejan siempre en la periferia de lo que estamos tratando, poco o casi nada que nos lleve a posiciones más indagadoras, más quietas, más creadoras, todo o casi todo que nos lleve, desgraciadamente a la pasividad, al mero “conocimiento” memorizado que, no exigiendo de nosotros elaboración o reelaboración nos deja en posición de sabiduría inauténtica. [...] Nuestra cultura basada en la palabra corresponde a nuestra inexperiencia dialogal, de investigación, de estudio, que, por su lado, está íntimamente ligada a la

crítica, nota fundamental de la mentalidad democrática. [...] Dictamos ideas, no cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas simplemente las guarda. No las incorpora porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo que exige, de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación y de estudio. Exige reinención” (Freire, 1971: 90-93).

Ante esas condiciones, Freire propone un cambio de actitud, una educación que en lugar de mediatizar oriente hacia la emancipación, una educación liberadora. Para ello, afirma que se necesita una: “...educación valiente, que discuta con el hombre común su derecho a aquella participación. Una educación que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio. Una posición de intimidad con ellos, de estudio, y no de mera, peligrosa y molesta, repetición de fragmentos, afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida. Educación del “yo me maravillo” y no sólo del “yo hago”...la educación tendría que ser, ante todo, un intento constante de cambiar de actitud, de crear disposiciones democráticas”(Freire, 1971: 88-89).

Para ello, para la implementación de una educación liberadora, se requiere la crítica sistemática que, además de criticar, proponga una nueva perspectiva de la educación, una nueva pedagogía, una pedagogía del oprimido. Esa frase que utiliza el autor, describe una nueva perspectiva de la pedagogía, la cual no tiene que responder a los intereses de los grupos dominantes, sino a la emancipación de los oprimidos, de los enajenados por la razón técnica. Por eso:

“debe ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad. Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará. [...] El gran problema en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que “alojan” al opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía para su liberación. Sólo en la medida en que descubran que “alojan” al opresor, podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. Mientras vivan en la dualidad en la cual ser es parecer y parecer es parecerse con el opresor, es imposible hacerlo. La pedagogía del oprimido, que no puede ser elaborada por los opresores, es un instrumento para este descubrimiento crítico: el de los oprimidos por sí mismos y el de los opresores por los oprimidos, como manifestación de la deshumanización [...] La pedagogía del oprimido que, en el fondo, es la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación, tiene sus raíces ahí. Y debe tener, en los propios oprimidos que se saben o empiezan a conocerse críticamente como oprimidos, uno de sus sujetos. [...] Ninguna pedagogía realmente liberadora puede mantenerse distante de los oprimidos, vale decir, hacer de ellos seres desdichados, objetos de un tratamiento humanitarista, para intentar, a través de ejemplos sacados de entre los opresores, la elaboración de modelos para su “promoción”. Los oprimidos han de ser el ejemplo de sí mismos en la lucha por su redención. [...] La pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad, aparece como la pedagogía del hombre” (Freire, 1985: 34-35).

El proceso para la configuración de esta perspectiva, de esta pedagogía liberadora, lo describe Freire de la siguiente manera:

“La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, ésta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. [...] En cualquiera de estos momentos, será siempre la acción profunda a través de la cual se enfrentará, culturalmente, la cultura de la dominación. En el primer momento, mediante el cambio de percepción del mundo opresor por parte de los oprimidos y, en el segundo, por la expulsión de los mitos creados y desarrollados en la estructura opresora, que se mantienen como aspectos míticos, en la nueva estructura que surge de la transformación revolucionaria” (Freire, 1985: 47-48).

Las propuestas para la creación de una nueva pedagogía que sea de, por y para los oprimidos, están sugeridas; la duda que surgiría es la forma en que podrá establecerse. Para Freire, esto no depende de una fórmula, ni de un mecanismo preestablecido, alcanzarla depende de algo muy simple, pero que para la sociedad de nuestro tiempo resulta difícil; la dialogicidad. ¿Por qué la dialogicidad? Así como Freire remite sencillamente al diálogo como base de una nueva pedagogía, sustenta su argumento en una afirmación de perogrullo pero que, por ello, se diluye. En su argumentación dice:

“Los hombres no se hacen en el silencio sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. [...] Más si decir palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. Precisamente por esto, nadie puede decir la palabra verdadera sólo, o decirla para los otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho de decirla. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación. [...] El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tu. [...] Si diciendo la palabra con que al pronunciar el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales. [...] Por esto, el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes. [...] Tampoco es discusión guerrera, polémica, entre dos sujetos, que no aspiran a comprometerse con la pronunciación del mundo ni con la búsqueda de la verdad, sino que están interesados solamente en la imposición de su verdad. [...] Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mañoso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo, por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres. [...] no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres.

No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda. Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo. De ahí que sea, esencialmente, tarea de sujetos y que no pueda verificarse en la relación de dominación. [...] El amor es un acto de valentía, nunca de temor. El amor es compromiso de los hombres. Donde quiera existe un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Este compromiso, por su carácter amoroso, es dialógico” (Freire, 1985: 101-103).

Esta concepción de Freire sobre la dialogicidad, coincide con algunos de los planteamientos principales que sobre el mismo tema, hace otro autor en otro contexto, nos referimos a Jürgen Habermas. Si bien los campos del conocimiento en que ha incursionado este autor son mucho más amplios de lo que aquí describiremos, gran parte de ellos se han orientado hacia la formulación de una teoría de la acción comunicativa en la que se exponen las limitantes para una discusión irrestricta y libre de coacción. Para introducirnos a algunas de las ideas nodales de Habermas, haremos una breve referencia a sus reflexiones sobre teoría de la ciencia en las que expone las directrices del conocimiento. Según Habermas, el conocimiento está correlacionado con el movimiento del sujeto histórico. Por ello el conocimiento corresponde a un interés. El “interés”, según Habermas, es un acto de vida, una acción vital, y en base a ella se realiza la intención del conocimiento con lo cual se lleva a cabo una selección de lo conocido. (Gabás, 1980: 188)

En la exposición de su perspectiva, Habermas describe un triple interés cognoscitivo: el técnico, el práctico y el emancipativo. Cada uno de estos tipos de interés cognoscitivo guía a sus consecuentes procesos de investigación; el técnico a las ciencias empírico-analíticas, el práctico a las ciencias histórico-hermenéuticas y el emancipatorio a las ciencias orientadas críticamente. Cada uno de estos procesos de investigación tienen su contenido particular:

“(1) En las ciencias empírico-analíticas el sistema de referencia, que prejuzga el sentido de los posibles enunciados científico-experimentales, fija reglas tanto para la construcción de teorías como para su comprobación crítica. Son apropiadas para teorías interrelacionales hipotético-deductivas de enunciados que permiten la deducción de hipótesis legales empíricamente llenas de contenido. Estas pueden interpretarse como enunciados sobre la covariación de actitudes observables; permiten prognosis partiendo de condiciones iniciales dadas. Con ello el saber empírico-analítico es un posible saber prognóstico. Ahora bien, el sentido de tales prognosis, a saber, la posibilidad de su utilización técnica, se deduce de las reglas según las cuales aplicamos teorías a la realidad... podemos decir que los hechos y las relaciones entre ellos son aprehendidos descriptivamente, pero esta forma de hablar no puede ocultar que los hechos relevantes como tales de las ciencias experimentales se constituyen por primera vez mediante una organización previa de nuestra experiencia en el círculo funcional de la acción instrumental. [...] Ambos momentos tomados juntos, la construcción del sistema de enunciados válidos y el tipo de las condiciones de comprobación, insinúan la interpretación de que las teorías de las ciencias experimentales desentrañan la realidad bajo el interés director por una posible seguridad informativa y ampliación de la acción controlada por el éxito. Ese es el interés cognoscitivo por la disposición técnica sobre procesos objetivados. [...] (2) Las ciencias histórico-hermenéuticas logran sus conocimientos en otro marco metodológico. Aquí el sentido de la validez de los enunciados no se constituye en el sistema de referencia de la disposición técnica. Los niveles del lenguaje formalizado y de la experiencia objetiva, todavía no se han escindido;

pues ni las teorías están construidas deductivamente, ni las experiencias se organizan de cara al éxito de operaciones. La comprensión del sentido en lugar de la observación abre paso a los hechos. A la verificación sistemática de hipótesis legales allí, corresponde a la interpretación de los textos. Por eso, las reglas de la hermenéutica determinan el posible sentido de los enunciados de las ciencias del espíritu. [...] A aquella inteligencia del sentido, al que deben estar dados con evidencia los hechos del espíritu, ha vinculado el historicismo la apariencia objetivista de una teoría pura. Parece como si el intérprete se trasladara al horizonte del mundo o del lenguaje desde el que un texto transmitido recibe en cada caso su sentido. Pero también aquí los hechos se constituyen por primera vez en relación con los estándares de su fijación. Del mismo modo que la autointeligencia del positivismo no asume en sí explícitamente la interrelación entre operaciones de medición y controles de éxito, así también silencia aquella inteligencia previa del intérprete que va inherente a la situación de partida, a través de la cual viene siempre mediado el saber hermenéutico. El mundo del sentido transmitido sólo se abre al intérprete en la medida en que se esclarece allí a la vez el propio mundo. El que comprende establece una comunicación entre ambos mundos; entiende el contenido objetivo de lo transmitido en cuanto se aplica la tradición a sí mismo y a su situación. [...] Pero si las reglas metódicas unen así la interpretación con la aplicación, entonces es obvia la interpretación de que la investigación hermenéutica desentraña la realidad bajo el interés director por la conservación y ampliación de la intersubjetividad de una posible inteligencia mutua orientada hacia la acción. El comprender el sentido se dirige según su estructura a un posible *consensus* de los actores en el marco de una transmitida inteligencia de sí mismo. Aquí, a diferencia del interés técnico, usamos la designación de interés práctico de conocimiento. [...] (3) Las ciencias sistemáticas de la acción, a saber, economía, sociología y política, lo mismo que las ciencias naturales empírico-analíticas, tienen el fin de obtener saber nomológico. Evidentemente, una ciencia social crítica no se conformar con eso. Se esfuerza además por comprobar cuándo los enunciados teóricos captan leyes invariantes de la acción social en general y cuando reflejan relaciones de dependencia ideológicamente congeladas, pero, en principio, mutables. En tanto este es el caso, la crítica de la ideología, como también el psicoanálisis, cuenta con que la información sobre interdependencias legales desata un proceso de reflexión en la conciencia del afectado mismo; con ello puede cambiarse el estado de la conciencia sin reflexión, que pertenece a las condiciones iniciales de tales leyes. De este modo, un saber crítico sobre la ley puede por la reflexión, si no derogar la ley, por lo menos dejarla sin aplicación. [...] El marco metodológico que fija el sentido de la validez de esta categoría de enunciados críticos, se mide en el concepto de la autorreflexión. Esta desata al sujeto de la dependencia de poderes hipostasiados. La reflexión sobre sí mismo está determinada por un interés cognoscitivo emancipatorio. Las ciencias orientadas críticamente lo comparten con la filosofía” (Seiffert, 1977: 442-444)

En el marco de las ciencias sistemáticas de la acción, y aprovechando lo aprovechable de las perspectivas anteriores, Habermas se propone el desarrollo de una teoría de la pragmática universal o, como también la identifica, de la competencia comunicativa. Con la competencia comunicativa, el autor pretende reconstruir el sistema de reglas mediante las cuales se produce la situación posible de habla, o dicho de otra manera, se genera una situación de diálogo.

El diálogo constituye una experiencia comunicativa mediante la cual se reconocen los hechos que son, concretamente, enunciados justificados en una discusión racional (Gabás, 1980: 234-235). Reafirmando esta idea de Habermas, Gabás nos dice:

“los hechos son estados de cosas existentes. Pero existencia (o “existente”) no significa aquí un estar dados los objetos, sino la verdad de contenidos proposicionales. Y la verdad no se refiere a la adecuación de la percepción con el objeto (objetividad), sino a la aceptación discursiva de los enunciados”(Gabás, 1980: 235).

Además del diálogo, que es una situación ideal, Habermas se refiere al discurso, alternativa que se presenta cuando entran en crisis las normas de comunicación entre los sujetos o sobre los objetos. Sobre el discurso para Habermas, nos ilustra Gabás:

“el mundo experimentado pasa a ser un “estado de cosas”, un hecho que existe posiblemente, pero sin reconocimiento (consenso) general...Las afirmaciones discutidas en los discursos son “estados de cosas”, pues se suspende o virtualiza la existencia de su contenido. [...] Para Habermas, es típico de la situación de discurso que se cuestiona esta suposición. Los discursos están desligados de la acción y de la experiencia; su única ley es la del mejor argumento. En consecuencia no aportan información, aunque las informaciones entran en los discursos como medio de argumentación. La acción acredita su objetividad por su propio éxito en la actuación (instrumental o comunicativa); las afirmaciones sometidas a los discursos se legitiman por la argumentación con éxito. Pero en ellos suponemos que los estados de cosas, si existen, pueden confirmarse por experiencia. Un medio primordial para esta confirmación es el experimento, por el cual las experiencias se sustraen a la praxis de vida para fines de argumentación y se transforman en datos”(Gabás, 1980: 244-245).

Las pretensiones de validez de los actos lingüísticos son, para Habermas, cuatro: comprensibilidad, verdad, rectitud y veracidad. Y los interpreta Gabás de la siguiente manera:

“El buen funcionamiento del juego lingüístico exige un trasfondo de consenso sobre esas cuatro pretensiones: el acto lingüístico ha de hacerse comprensible en sus dos partes (la preformativa y la proposicional); debe reconocerse la verdad del contenido enunciativo, así como la rectitud de la norma relacionada con el acto lingüístico; no ha de ponerse en duda la veracidad de los sujetos participantes. [...] Entre las pretensiones de validez justificables racionalmente, Habermas incluye sólo la rectitud de normas y la verdad de enunciados. Y aduce, como razón fundamental de esto, que la comprensibilidad y la veracidad implican cierta relación inmediata (y legitimadora) con la experiencia y con la propia vivencia de certeza, mientras que la fuente de seguridad de la verdad y la rectitud está en las “argumentaciones” correspondientes. Junto a ello, Habermas resalta que las pretensiones de validez relativas a la veracidad se legitiman en contextos de acción, (no de discurso): me convengo de la veracidad de alguien por sus acciones, continuando la interacción con él. Y, por otra parte, advierte que, en nuestro hablar cotidiano la comprensibilidad se presupone siempre como una condición ya cumplida de la comunicación. En cambio, en el caso de la verdad y de la rectitud observa Habermas, se trata de pretensiones de validez que se alzan en el acto presente de hablar y que se aceptan contando con la posibilidad de que, si es necesario, podrán legitimarse discursivamente. [...]

Verdad y rectitud son, pues, las pretensiones de validez que, según Habermas, refieren propiamente a “discursos”. Si se problematiza (perturba) el contexto de acción, restablecemos el consenso interactivo mediante discursos ya teóricos (en relación con enunciados), ya prácticos (en relación con normas). Ambos tipos de discurso coinciden en su estructura de fundamentación “argumentativa”, pero se diferencian esencialmente en la “manera” de fundamentación. [...] Aunque todo acto lingüístico, implica, según Habermas, cierto trasfondo normativo y un momento enunciativo (proposicional), hay actos donde queda resaltado el momento constatativo y otros donde el énfasis recae sobre la dimensión normativa. La pretensión de validez (verdad) de los actos constatativos se refiere a momentos de experiencia y hechos; la de los actos regulativos (rectitud) se refiere a las normas reconocidas” (Gabás, 1980: 237-238).

Para Habermas, mediante el discurso, se anticipa una situación ideal de diálogo. “¿Qué significa esta anticipación?. Si analizamos un acto lingüístico según su naturaleza, es innegable que su realización implica la confianza de que nuestro interlocutor reciba lo mismo que le comunicamos y que nosotros recibamos lo mismo que él nos comunica. Por el hecho de hablar suponemos la posibilidad de producir un mundo común transparente, donde la palabra está exenta de desfiguraciones extrañas a su propia naturaleza comunicativa.

Habermas resalta dos puntos decisivos. Primero: por el hecho de entrar en el contexto de discurso (de discusión racional), presuponemos que éste ha de basarse en la argumentación en cuanto tal, que en él no ha de haber coacción, ficción enmascaradora de intereses o engaño, sino que ha de valer sólo la fuerza del mejor argumento. Segundo: en cuanto yo alzo la pretensión de validez de mi afirmación, pretendo que ella ha de valer para todo interlocutor presente o futuro que acepte las bases de la argumentación pura. Ambos momentos contienen una dimensión contrafáctica elevada sobre las limitaciones del discurso empírico, la cual consiste en que, cuando participo en un discurso empírico, simultáneamente me remito al discurso ideal, que no se si se realiza de hecho; y que, por otra parte, pretendo defender mi afirmación ante cualquier interlocutor de cualquier tiempo (Gabás, 1980: 262-263).

En cuanto a las proposiciones de Habermas para la argumentación racional encontramos fundamentalmente dos: “todos han de poder argumentar y todo ha de poder argumentarse”. “Todos han de poder argumentar” significa ninguna situación de privilegio o dominio debe impedir que cualquier hombre tenga acceso al discurso bajo todas las modalidades del acto lingüístico...Y “todo ha de poderse argumentar” significa que ningún estado de cosas debe estar sustraído en principio al discurso. Esto implica sobre todo una fluidez y libertad plena en la transición del contexto de acción al de discurso en orden al esclarecimiento en un estado de cosas. Habermas incluye también, entre las exigencias del discurso, que el sistema lingüístico mismo pueda modificarse mediante otro más adecuado.

En la concepción Habermasiana, el movimiento histórico se entiende como un auténtico nacimiento de la realidad. Este nacimiento se produce a través de una penetración del mundo en el lenguaje, que cumple la doble misión de estabilizar la realidad como objetividad y la de crear una base de intersubjetividad precisamente a través de esa estabilización intersubjetivamente. El consenso humano es a un tiempo creación de objetividad y creación de intersubjetividad. El medio de ambas dimensiones es el lenguaje. Y éste, como criatura de la comunidad humana, es una autopoiesis del sujeto colectivo. Puesto que el lenguaje, según su naturaleza, apunta a un consenso universal, todo acto de habla anticipa de algún modo la comunidad ideal de diálogo (Gabás, 1980: 263-264). Para resumir las ideas de lo antedicho, Gabás afirma que:

“La situación ideal de diálogo es el paradigma de toda praxis, pues a través de ella anticipamos el sujeto colectivo que se ha puesto definitivamente a sí mismo. Y, a la vez, es el paradigma de la “razón”, que en Habermas se entiende primordialmente como reflexión sobre lo que hacemos cuando damos razones. Y puesto que este dar razones es un proceso de intersubjetividad, la razón deviene “prácticamente” como diálogo”(Gabás, 1980: 264).

Como se ha podido entender, tanto Freire, en su lenguaje sencillo y pragmático, como Habermas en su concepción elaborada de la acción comunicativa, encuentran en el diálogo el fundamento de la sociabilización de las individualidades y por ende, la posibilidad de emanciparse de los estereotipos vigentes que han sido impuestos por los grupos sociales dominantes. Desde esa perspectiva, rescatan el ideal de la razón crítica, reflexiva y por ello, liberadora. Esta es la alternativa que se presenta ante las apabullantes incidencias de la razón técnica en la sociedad contemporánea, en general y en la educación superior en particular.

Bibliografía

BADINA, Ovidiu

1973 “La ingeniería social y la importancia de la investigación científica”, en *Revista Mexicana De Sociología*, #3. Ed. IIS. UNAM. julio-septiembre.

BARREIRO, Julio

1971 “Educación y concienciación”, en Freire, Paulo. *La educacion como practica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo

1985 *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

GABÁS, Raúl

1980 *Jürgen Habermas: Dominio Tecnico Y Comunidad Linguistica*. Barcelona: Ariel

HABERMAS, Jürgen

1981 “Técnica y ciencia como ideología”, en *Razón y Estado*, Vol. II. No. 3 mayo-agosto.

ILLICH, Iván

1978 *La sociedad desescolarizada*. México: Posada.

MARCUSE, Herbert

1970 *Ética de la revolución*. Madrid: Taurus.

POPPER, Karl R.

1981 *Miseria del historicismo*. Madrid: Alianza.

1982 *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Paidós.

SEIFFERT, Helmuth

1977 *Introducción a la teoría de la ciencia*. Barcelona: Herder.

