

## REFLEXIONES SOBRE LA RACIONALIDAD EDUCATIVA\*

Casilda PEÑALVER GOMEZ

Expondremos, con la brevedad que se exige, algunas de las cuestiones que surgen cuando pensamos en la posibilidad, por no decir necesidad, de introducir elementos de racionalidad en las acciones educativas, o expresado en otros términos, cuando intentamos concretar qué queremos decir cuando afirmamos que la educación debe ser una práctica racional. La cuestión, sin duda es amplia y compleja; debemos reconocer desde un principio lo limitado de nuestra empresa. Sólo conseguiremos señalar algunos de los rasgos y aspectos más significativos de la temática.

La racionalidad, como concepto y como fenómeno, ha sido objeto de preocupación y de investigación científica desde muy distintos campos de investigación. Es un concepto que aparece como configurador de gran parte de los desarrollos de lo que Ricoeur (Ricoeur, *El discurso de la acción*, 1981) llama las ciencias de la acción. Ciencias de la acción como puedan ser la sociología, la psicología y la ética. Pero es desde el campo de la filosofía de la ciencia y de la teoría del conocimiento desde donde se pueden extraer conclusiones importantes y significativas. Es en este dominio de pensamiento donde se observan los principales desarrollos y controversias en torno al tema. De hecho, la discusión en torno al tema se hace a partir de diversas consideraciones acerca de la verdad científica, de su infalibilidad, su objetividad y la naturaleza de sus conclusiones y averiguaciones. Se halla, creemos, en el centro de la discusión sobre conocimiento y creencia, verdad y falsedad. Es en la historia del pensamiento científico donde el concepto de racionalidad ha evolucionado más desde una posición simplificada, limitada y cerrada en ella misma, a una posición que hace de ella un fenómeno complejo, evolutivo y relativo, esto es, sujeto al tiempo y a la historia.

Hay que distinguir entre la filosofía de la ciencia de la primera mitad del siglo XX, que estuvo dominada por los empiristas lógicos, que se servían de la lógica simbólica como base para sus análisis de la ciencia y para quien las cuestiones que son dóciles al análisis de la ciencia y para quien las cuestiones que no son dóciles al análisis formal, como por ejemplo la naturaleza de descubrimiento científico, fueron dejadas de lado como no interesantes, y la filosofía de la ciencia a partir de los años cincuenta. En este nuevo enfoque, donde están Polany, Toulmin, Kuhn y Feyerabend, se rechaza la lógica formal como análisis de la ciencia y se sustituye por un estudio detallado de la historia de la ciencia. Brown hace una sugerencia que puede parecer singular: es la noción del hombre de sabiduría práctica de Aristóteles «y una comparación con esa idea ayudará a aclarar el modelo de racionalidad que estoy proponiendo» (Brown, H., Madrid, 1984, p. 195).

---

\*Comunicación presentada al IV Seminario de Teoría de la Educación.

Porque para Aristóteles la ética no es una ciencia. «La ciencia es la demostrativa deductiva de verdades necesarias a partir de premisas que son ellas mismas necesariamente verdaderas. Pero la ética se ocupa del comportamiento humano, y, debido a la complejidad del comportamiento humano, no hay primeros principios sobre cuya base construir una ciencia. Las decisiones éticas requieren deliberación, la capacidad de sopesar información y adoptar decisiones en casos en que no hay el conocimiento necesario». Entonces se puede decir que la propuesta de Brown sobre la racionalidad es «tomar al hombre de sabiduría práctica como un modelo del que adopta decisiones científicas cruciales que no pueden ser tomadas apelando a un algoritmo, y se propone la adopción de estas decisiones como un modelo de pensamiento racional». Claro que nuestro análisis del conocimiento científico constituye un ataque a la objetividad de la ciencia porque «al mantener que la decisión última en las cuestiones científicas depende de la comunidad científica más que de un procedimiento de prueba impersonal, introducimos factores subjetivos en el proceso de confirmación». Con esto muchos aspectos de la historia de la sociología, de la historia, incluso de la economía y de la política de la ciencia, que pueden considerarse irrelevantes, pasan a ser relevantes desde este nuevo punto de vista. Efectivamente, admitir el carácter histórico y temporal de la racionalidad supone reconocer la mutabilidad de la verdad científica. No son, ninguna de ellas, invariantes históricas. Este relativismo e historicismo científico deben entenderse como «el reconocimiento de que el conocimiento científico en cualquier época es lo que los científicos consideran activamente como tal y el conocimiento científico de una época puede ser rechazado como erróneo en la siguiente» (Brown, H., Madrid, 1984, p. 200).

En este mismo sentido habla Kuhn, en 1962, diciendo que la historia de la ciencia y del pensamiento humano no aparecen como un progreso continuo y acumulativo, sino precisamente al contrario: en fases de revolución y de rupturas paradigmáticas que no son otra cosa que revoluciones desracionalizantes que entrañan cada una de las cuales una nueva racionalización.

Primero Kuhn, llegó a reconocer el papel desempeñado en la investigación científica por lo que desde entonces, llamó «paradigmas», considerando a estos como «realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica». El «paradigma» tiene que ver con un proceso continuo y acumulativo, que se relaciona estrechamente con la «ciencia normal». Pero, en segundo lugar, se habla de la naturaleza y necesidad de las «revoluciones científicas», que se consideran aquí «como aquellos episodios de desarrollo no acumulativo en que un antiguo paradigma es reemplazado, completamente o en parte, por otro nuevo e incompatible» (Kuhn, T.S., Madrid, 1981, p., 149). A pesar de las diferencias tan grandes y esenciales entre el desarrollo político y el científico, el paralelismo metafórico es evidente. Las revoluciones políticas se inician por medio de un sentimiento, cada vez mayor, restringido frecuentemente a una fracción de la comunidad política, de que las instituciones existentes han dejado de satisfacer adecuadamente los problemas que se plantean. De manera muy similar, en las revoluciones científicas, un paradigma existente ha dejado de funcionar adecuadamente en la exploración de un aspecto de la naturaleza.

Esta idea, la de la mutabilidad e historicidad de la razón y la racionalidad es un argumento que se ha desarrollado de manera importante en la nueva filosofía de la ciencia. Y es en esa época donde se pueden ver distintas versiones de la racionalidad, o si se quiere, distintas escuelas de pensamiento donde aparecen conclusiones diferentes. En la terminología de Lakatos (Lakatos, I., Madrid, 1981, p. 147) se puede hablar de tres escuelas distintas: el escepticismo, el demarcacionismo y el elitismo. Esta división en tres planteamientos los pensó Lakatos poco antes de fallecer, en 1974.

En cuanto a la primera corriente de pensamiento, el escepticismo, se remonta hasta la tradición griega de Pirrón. El escepticismo considera las teorías científicas como una familia de creencias que poseen el mismo rango epistemológico que otras familias de creencias. Entonces puede haber «cambios» en los sistemas de creencias, pero no «progre-

so». Después de la ciencia newtoniana, que fue una postura dogmática, ha vuelto ahora otra vez el escepticismo que, en el caso más extremo, es el «anarquismo epistemológico» de Feyerabend. El anarquismo epistemológico de este autor se expresa en su negación a aceptar la idea de un método fijo o la idea de una teoría fija de la racionalidad. El principio de «todo sirve» de Feyerabend (Feyerabend, P., Madrid, 1981, p. 12), está asentado sobre la idea de que quienes insisten en poseer el único método correcto y los únicos resultados aceptables epistemológicamente, son personas que tienen «una concepción excesivamente ingenua del hombre y de su contorno social. A quienes consideren el rico material que proporciona la historia y no intenten empobrecerlo para dar satisfacción a sus bajos instintos y a su deseo de seguridad intelectual con el pretexto de claridad, precisión, objetividad, verdad, a esas personas les parecerá que sólo hay un principio que pueda defenderse bajo cualquier circunstancia y en todas las etapas del desarrollo humano. Me refiero al principio de «todo sirve».

Esta posición extrema renuncia pues a la existencia de un único procedimiento racional y por lo tanto niega la posibilidad de un control epistemológico de las teorías que surjan; cada teoría o cada verdad científica funciona más o menos y su concurrencia es la única condición del progreso científico.

La segunda corriente de pensamiento, el demarcacionismo, preocupada por encontrar soluciones a la distinción entre ciencia y pseudociencia entre lo que pertenece al dominio del conocimiento y lo que pertenece al dominio de las creencias. Representantes de esta escuela que aunque presentan divergencias importantes entre ellos son Carnap, Russel, Popper y el mismo Lakatos. La preocupación que los une es la de buscar un criterio de demarcación por el que podamos evaluar la científicidad o no científicidad de una teoría o un conjunto de proposiciones, las resoluciones concretas se pueden ver en el falsacionismo, el inductivismo o los programas de investigación de Lakatos. De esta corriente de pensamiento resulta significativo su interés por demostrar que lo importante para la ciencia no es acertar, sino intentar, afrontando sin miedo, la posibilidad del error (Quintanilla, Salamanca, 1976). La racionalidad, en el pensamiento de Popper y de Lakatos (que es un pos-popperiano) no reside en la creencia racional, no se refiere a proposiciones tomadas aisladamente, sino al modo como las modificamos, y en consecuencia, a su relación con otras proposiciones. El problema del criterio de demarcación, debe ser formulado más que en términos de logicidad interna de las proposiciones, en términos de progreso de los cambios de problema. En este sentido hablan los programas de investigación de Lakatos. Lo que distingue a un hombre racional de uno irracional es precisamente la aceptación de la posibilidad de error, y la aceptación de cambios significativos en sus decisiones y opciones.

La tercera corriente de pensamiento, la elitista, es una corriente de pensamiento que, según Lakatos, defiende la tesis de que los únicos que pueden evaluar las teorías científicas son los pertenecientes a la élite intelectual. Es ese grupo el único capacitado para establecer los parámetros de dónde está la verdad y dónde no lo está. En esta posición están, siguiendo la idea de Lakatos, los pragmatistas y junto con ellos, Toulmin. De hecho, Lakatos dedica gran parte de la obra «Matemática, ciencia y epistemología» a hacer una crítica del pensamiento de aquel autor. Parece, desde la argumentación de Lakatos, como si se pudieran establecer relaciones no muy lejanas entre el pensamiento de Toulmin y el pensamiento de los escépticos o de un Feyerabend. La coincidencia se puede ver en la línea de argumentación de ambos autores. El principio de «todo sirve» de Feyerabend, se convierte en el pensamiento de Toulmin en el principio de «lo mejor por el momento». Para Toulmin no hay un único procedimiento racional posible: «En las cuestiones prácticas, como en las intelectuales, debemos oponernos a Kant. Ni la racionalidad de los conceptos teóricos, ni la racionalidad de los procedimientos prácticos pueden ser juzgados de manera definitiva, intemporal y de una vez por todas. La Razón Pura como la Razón Práctica no deben tener presente lo Bueno o lo Mejor de Todo y menos aún lo Único-Concebible-Coherentemente, sino lo Mejor-Comparativamente. Hay que buscar lo Me-

jor-por-el-Momento». Esta afirmación de Toulmin negando la posibilidad de un procedimiento único racional queda recogido cuando dice que en «la ciencia no hay algo así como un concepto "intrínsecamente racional" como no hay en la tecnología (o en el derecho) un discurso de ingeniería (o un procedimiento legal) intrínsecamente racional. Lo racional es el juicio de que las novedades disponibles, determinado diseño o procedimiento es superior a los existentes en una gama y/o gama combinación suficiente como para que valga la pena adoptarlo» (Toulmin, S., Madrid, 1977, p. 376). Esto nos coloca en la línea de una interpretación de la racionalidad que hace de ella una actitud, una disposición de juicio crítico y constructivo de las acciones, sean científicas o no. Este modo de configurar la racionalidad como juicio crítico coincide, en parte, con lo que desarrolló Peirce sobre la racionalidad como autocontrol (Berstein, R.J., Madrid, 1979).

Esta concepción de la racionalidad como disposición a concebir, explorar y criticar nuevos conceptos y procedimientos prácticos, es la concepción que, creo, domina en lo que Harold Brown llama la nueva filosofía de la ciencia. Una concepción de la racionalidad y la práctica de la racionalidad que escapa de la creencia de que la racionalidad era igual a computabilidad algorítmica, donde el dominio de la racionalidad quedaba encerrado en la utilización de determinados métodos científicos, para dar paso a una racionalidad ampliada desde el campo de la ciencia pura al campo de la actividad y del comportamiento humano. Es una racionalidad alejada y extraña a conceptos tales como objetividad, absoluto o eterno. Pierde esas características para convertirse en un fenómeno complejo, condicionado al sujeto, al tiempo y a la historia. Es una razón abierta (Morín, E., Barcelona, 1984) que escapa a la reducción de la sistematicidad y logicidad y se convierte en una aptitud para desarrollar sistemas de ideas que son dados como definitivamente establecidos y que pueden ser remodelados.

Con esto terminamos aquellas primeras reflexiones en torno a la evolución del concepto de racionalidad en el marco de la historia de la ciencia.

Trasladar estas conclusiones a la realidad y la práctica educativa es una tarea que exige cautela, pero también decisión. Hay que empezar diciendo que una primera conclusión nos conduce a alejarnos de prácticas, y por lo tanto concepciones, educativas asentadas fundamentalmente en la utilización más o menos rígida de metodologías estrictas, sin duda por su obsesión de aplicar a la metodología estructuras exclusivamente homologables de carácter operativo, que caen en simplificaciones y reducciones de lo que es realidad la educación. La educación, lo apoyamos desde estas breves páginas, es un sistema de acción complejo y como tal debe ser abordado y planificado. El concepto de complejidad es un concepto relativamente nuevo en la filosofía de la ciencia que debe ser incluido como categoría explicativa de la educación como fenómeno y como objeto de estudio. Ese carácter de complejidad admite que la educación, tanto como gnosis y como praxis, pase por momentos de error, de incertidumbre y de desorden, porque estos son también caracteres del ejercicio de la racionalidad.

Aplicar la racionalidad a la práctica educativa es llevar el juicio de lo racional, de lo conveniente, adecuado y oportuno a cada situación y cada momento educativo. Y esto supone aplicar un modelo de pensamiento racional que apoye la toma de decisiones ante situaciones problemáticas y confusas. Esto no debe entenderse como una conclusión vaga o ambigua que deje a la práctica educativa regida por el azar o los caprichos del momento. La carga de esta propuesta reside precisamente en que lo fundamental es saber llevar a la educación, a la práctica educativa, ese juicio racional que conduzca a resoluciones viables y oportunas, y no como se ha hecho muy a menudo, reducir la temática de la racionalidad de nuestras prácticas educativas a un problema de utilización de métodos. El ámbito de la racionalidad es más amplio que el dominio de la ciencia y por supuesto, más amplio que la simple utilización de un método determinado. En palabras de Luhman, «el campo de la racionalidad -de la discusión crítica y argumentativa- es más amplio que el dominio de la ciencia».

Aunque podíamos, y tal vez debiéramos, extendernos en esta cuestión, creo que el desarrollo de mi exposición conduce más hacia un aspecto que toma dimensiones importantes en este final de siglo. Se trata de una cuestión que ha sido abordada desde muchos autores modernos y contemporáneos, preocupados por los propósitos y también los resultados de la educación. Propuestas que insisten en la idea de hacer de la racionalidad un fin y un medio educativo. Autores como Dewey, Clause o las conclusiones, supuestamente radicales de un Postman o un Weingartner hacen de la racionalidad la finalidad englobante y fundamental de las otras posibles finalidades educativas. La línea de argumentación de estos autores coincide precisamente en hacer de la educación una práctica que dé autonomía y libertad a los individuos, y esto no es otra cosa que llevar la racionalidad como práctica a todos los niveles de actuación educativa. Hablar de racionalidad como propósito educativo es tratar de «evitar la tendencia de los niños a asumir que algo es verdadero o bueno o correcto porque así lo dice el maestro o los adultos en general, y tratar de fomentar en los niños un respeto por la idea de dar buenas razones, por pensar y actuar de forma coherente, fomentar la sabiduría de evaluar argumentos, ideas y opiniones de otros por referencia a sus apelaciones emotivas, el status de la persona, etc.» (Woods, R.G. y Barrow, Madrid, 1978). Se trata en definitiva de colocar a los individuos en una situación que los capacite para concebir, explorar y criticar el medio donde viven. Creo que la literatura educativa es extensa en este tema y no precisamos extendernos en él. Sin embargo, creo que las características específicas de nuestra civilización están exigiendo que, desde los discursos teóricos y científicos, se asiente de manera definitiva y articulada una concepción que haga de aquel propósito una realidad y no se quede en una mera declaración de intenciones. El ejercicio de la racionalidad debe estar presidiendo cualquier tipo de actuación educativa, sea investigadora o docente; hay que buscar los caminos que nos alejen de actitudes cerradas y caducas que no hacen otra cosa que neutralizar la labor formativa de la educación.

Hay una reflexión de Paul Feyerabend que creo debe tomarse en consideración. En la obra de este autor «Tratado contra el método» se hacen alusiones concretas a la dirección y el sentido que debe tomar la educación. Una educación general -dice Feyerabend- debería preparar al individuo a elegir entre los criterios, o a encontrar su camino en una sociedad que contiene grupos comprometidos en varios criterios pero bajo ninguna condición debe dirigirse su mente para que se conforme a los criterios de un grupo particular. Los criterios serán examinados y discutidos, se animará a los niños a conseguir pericia en las materias más importantes pero sólo como se consigue pericia en un juego...» (Feyerabend, P., Madrid., 1981, p. 209). Las finalidades de autonomía e independencia en Feyerabend, aunque tomen características específicas, deben tomarse en cuenta cuando dice que «un ciudadano maduro no es un hombre que ha sido instruido en una ideología particular como el puritanismo o el racionalismo crítico, y que ahora arrastra ésta como un tumor cerebral; un ciudadano maduro es una persona que ha aprendido a formarse su propia opinión y que luego ha decidido a favor de lo que es más conveniente para él. Es una persona que posee cierta solidez mental y que por tanto es capaz de elegir conscientemente la profesión que le parece más atractiva, en lugar de ser tragado por ella» (Feyerabend, P., idem).

En realidad esto coincide con lo que se quiere decir cuando se habla de «aprender a aprender» o del «método de preguntas», etc. El problema surge, según mi opinión, en la dificultad que existe de llevar todas esas declaraciones de intenciones y propósitos educativos al terreno de realizaciones prácticas. Y la vía de solución está en hallar las articulaciones precisas entre el dominio de la reflexión teórica y el campo de la práctica educativa.

## BIBLOGRAFIA

BERNSTEIN, Richard J.: *Praxis y acción*. Enfoques contemporáneos de la actividad

- humana. Alianza Universidad. Madrid, 1979.
- LAKATOS, Imre: *Matemáticas, ciencia y epistemología*. Alianza Universidad. Madrid, 1981.
- FEYERABEND, Paul: *Tratado contra el método*. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento. Tecnos. Madrid, 1981.
- BROWN, Harold: *La nueva filosofía de la ciencia*. Tecnos, Madrid, 1984.
- MORIN, Edgar: *Ciencia con consciencia*. Anthropos. Editorial del Hombre. Barcelona, 1984.
- TOULMIN, Stephen: *La comprensión humana*. I. El uso colectivo y la evolución de los conceptos. Alianza Universidad. Madrid, 1977.
- RICOEUR, Paul: *El discurso de la acción*. Ediciones Cátedra. Madrid, 1981.