

3

LA EDUCACIÓN SUPERIOR VISTA DESDE LA ACCIÓN PRUDENCIAL

El pensar de la acción en clave prudencial, valor y alcance para la educación superior

1. Introducción y planteamiento de la cuestión

Es pretensión de esta búsqueda dilucidar la función de la sabiduría práctica en la formación en educación superior. El abordaje se hace suscribiéndolo en el gran marco de la idea práctica, que tiene por objeto el obrar humano libre, resaltando el carácter prudencial de dicho conocimiento. Para esto, se parte inicialmente de un análisis de los contextos y constreñimientos a los que ha sido conducida la educación superior en la actualidad, siendo el campo o terreno de estas reflexiones las interacciones, intersecciones, encuentros y desencuentros, en las prácticas y los sujetos que se generan entre sociedad, conocimiento y educación superior, en las discusiones sobre la educación en la sociedad actual, en los términos descritos por R. Barnett (2001) y Alain Renaut (2008).

Las discusiones sobre la educación en la sociedad actual, a modo de documentación primaria, refieren en primer lugar a las declaraciones de organismos multilaterales, a las voces expresadas en las conferencias generales sobre educación, a las disposiciones de las macro políticas educativas, a los planes de desarrollo y de acción de los Estados de la región y en un sentido extensivo al ámbito general de la educación, incida por la globalización, que rompe una delimitación regional en su sentido cultural y genuino de práctica educativa en la actualidad. En segundo lugar, por discusiones sobre la educación en la sociedad presente, se toman aquellas voces que sobre la situación de la educación superior han sostenido autores como Habermas (1982) en su obra *Conocimiento e interés*; MacIntyre en *Justicia y racionalidad* (1994); Alain Renaut en *¿Qué hacer con la Universidad?* (2008); Ronald Barnett en *Los límites de las competencias* (2001); Francisco Altarejos con *Filosofía de la educación* (2003); Martha C. Nussbaum, *Sin fines de lucro, por qué la democracia necesita de las humanidades* (2011).

No es exagerado pensar que el tema de la educación ha sido, desde la denominada época clásica, tema constante de reflexión en diferentes campos. El razonar de uno de los grandes pensadores de aquello que puede denominarse educación es buen síntoma de la antigüedad y vigencia de la cuestión:

Cuál debe ser y cómo se ha de educar son temas que no se han de echar en el olvido; porque actualmente se discute sobre ellos y no están todos de acuerdo sobre lo que deben aprender los jóvenes, tanto desde el punto de vista de la virtud como de la vida mejor, ni está claro si conviene más atender a la inteligencia o al carácter del alma [...] y no está claro en modo alguno si deben practicarse las disciplinas útiles para la vida o las que tienden a la virtud, o las utilitarias, ya que todas estas posiciones tienen partidarios (Aristóteles, 2005, pp. 34-42).

La inquietud manifestada por este clásico autor induce que el tema suscita no solo discusiones sino debate, que rebasa el sistema educativo

mismo para pasar al escenario de la filosofía política, que es justo el lugar en el que ubicó Aristóteles su tratamiento, por tanto, más que filosofía de la educación, ha de hablarse de filosofía política de la educación (Renaut, 2008), categoría que definiría más las tensiones que atraviesan a las prácticas educativas actualmente. F. Naistaht, en referencia de A. Sturniolo (2009) manifiesta cómo la relación de la universidad con su entorno experimenta una multiplicidad de niveles que es difícil reducir a los esquemas tradicionales en términos de Estado y sociedades nacionales. Esto hace que la trama de las discusiones sobre la educación en la sociedad actual conduzca a la consideración de la educación en un escenario, así:

- Desde una perspectiva del contexto externo, el fenómeno de la economía globalizada y fuertemente apoyada en los medios y mediaciones tecnológicas de la información y del Estado neoliberal presionan e influyen con sus ideas sobre las prácticas de la educación superior en formas y maneras novedosas y determinantes.
- De otro lado, la educación para lo superior está sustentada en una constitución imperecedera ordenada al conocimiento y a la persona, –acciones y conocimientos– que le son irrenunciables como idea que la sustenta.
- Con todo, no se puede concebir que la educación superior desatienda sus vínculos con el contexto externo y se constituya como en una condición de elite cognitiva.
- Sin embargo, el escenario externo o entorno social está fuertemente imbuido del mundo económico, del mercado laboral, con una visión específica del talento humano, con afincamiento en los medios tecnológicos y en los términos definidos por el estamento empresarial actual.

Algunos admiten que aquella corporación de alumnos y maestros que se dio en el siglo XIII, jugó un papel importante en el nacimiento y concepción de lo que hoy entendemos por universidad (Renaut, 2008). A aquellos, los animaban convicciones en un triple orden: hacia el saber, hacia las condiciones de su producción y su aprendizaje. En el primer caso, el saber era considerado como de alto nivel, ya que se ocupaba no solo de su transmisión, sino de su producción y sobre todo de su renovación. Las condiciones de su producción tenían la conciencia de una unidad de los conocimientos, que permitía la integración de aquellas facultades que se consideraban como superiores –teología, derecho, medicina–, en una sección común constituida por la facultad de artes o *trivium* a la que se le uniría el *quadrivium*, estructura romana de la enseñanza de las denominadas artes liberales: arte de hablar razonadamente y arte de los números. Fue la encarnación de una fe en la unidad del saber.

Esta forma de relación entre la representación del saber y su organización, sin embargo, determinó una herencia dialéctica y transformadora que se perpetuará a lo largo de los siglos: sus constantes transformaciones por una vasta y profunda reflexión de los saberes por ellos mismos. La tesis que presenta R. Barnett (2001) sostiene que la idea de educación superior ha de concebirse como algo cambiante, entre otras cosas, a sus constantes manifestaciones de inconformidad. La denominada modernidad es concebida genéricamente como un signo de esta inconformidad, haciendo que la institucionalidad que se había estructurado para este saber superior sobre bases teosóficas, ahora se interprete desde bases laicizadas (Tarnas, 2008). Así, el proyecto de una totalización sistemática de los conocimientos ahora se realiza desde la ciencia (Kant, 2003) motivada inicialmente desde una epistemología filosófica, y posteriormente desde una orientación social política (Durkheim, 1975).

Si se da por sentado la constante reinención de la idea de la universidad, por su concepción, por las finalidades que asume, por las formas organizativas que adopta, la universidad reclama de sus responsables

y de sus actores una visión clara de las condiciones de producción, enseñanza y renovación de los saberes superiores, y de cómo se articulan unos con otros.

El destino de los saberes alimentados por su renovación tiene, además, la vocación de estructurar la relación vivida que alcanza la conciencia humana, con el mundo y consigo mismo, en la interacción y su funcionamiento. Por esto, por la fidelidad a esta idea que anima su creación para el cultivo de lo superior, no deja de lado la conciencia de las modalidades y expresiones a través del tiempo, por la inserción de los saberes dentro de la propia época. La transmisión de un saber de alto nivel, a un público más amplio como el de hoy, y el que requerirá el mañana, implica un proceso más complejo, como el que dicho saber se convierte en cultura. Es un compromiso irrenunciable el que la universidad se interroga sobre las condiciones del devenir cultural, como servicio que ella bien puede prestar al saber y a la sociedad (Renaut, 2008).

No obstante, los fenómenos sociales y laborales actuales, imbuidos por la ideología o forma de ser de los sistemas económicos, las comunicaciones y la globalización, generan prácticas sociales que tienen una determinada incidencia directa sobre el currículo y la organización del estamento actual de educación superior. Se entiende que las prácticas sociales se insertan en marcos sociales más generales que influyen en la configuración de prácticas específicas. Para la educación superior, el fenómeno de la economía globalizada y fuertemente apoyada en los medios y mediaciones tecnológicas de la información, presionan e influyen con sus ideas, fuerza y sobre las políticas y las prácticas de la educación superior induciendo fuertes transformaciones funcionalistas.

Ante los cambios en los modos de vida de los actores universitarios, las formas de su relación con las concepciones funcionalistas y pragmáticas de la educación (Durkheim, 1975) han generado de soslayo lo que se puede concebir como una *crisis del sujeto universitario* –maestros y alumnos– y esto no solo como efecto de la pérdida de las autonomías

como consecuencia de las políticas de Estado o del sistema económico dominante. Se producen cambios dramáticos que ponen en cuestión modos de vida, actividad laboral y la relación de las personas con el conjunto del entorno económico, social y político en que viven y, por supuesto, en la forma como se concibe y se use el conocimiento. En este sentido, MacIntyre expresa: “El sujeto universitario está diezmado. El vínculo comunitario de la universidad está disuelto” (1994, p. 45).

A ese crítico diagnóstico se suman muchos otros, como los que detectó un equipo de investigadores de la Universidad de Buenos Aires, referidos al presente de la universidad en términos tales como la ausencia de crítica, la difuminación entre lo público y lo privado, la importación de conceptos economicistas, la destrucción de la cooperación en pos de la competencia. “Ante el triunfo de la idea de gerenciamiento se desintegra la idea de universidad como comunidad” (Naishat, 2000, p. 13).

A modo de argumento principal se indica aquí, que la educación superior cada vez es incorporada en mayor medida al caudal social, generando relaciones, continuidades y semejanzas que la vinculan a un sistema más amplio con profundas incidencias. La educación superior con sus competencias académicas en sentido amplio, con sus formas fragmentarias de pensamiento, con su estilo cognitivo, con su orientación intelectual, con su herencia del ideal burgués elitista, está siendo reconfigurada por una fuerte corriente hacia las *competencias operativas*, abandonando los *simientes inequívocos del pensamiento* con profunda *incidencia antropológica, personal*, y como consecuencia de la preponderancia de la sociedad de la economía globalizada, jalonada a una visión que desplaza la competencia o capacidad cognitivo-académica como proceso, por la competencia operativa como producto, propia de la reingeniería y gestión económica empresarial y del mercado. Este desplazamiento no es inicuo, pues favorece formidablemente la labor de preparar administradores capaces del statu quo establecido. Ante esta argumentación es necesario insistir en que tal reproducción

del capital no necesita propiamente del conocimiento per se, del conocimiento como proceso, el de fuertes implicaciones de lo humano en su dimensión cognitiva, voluntaria y libre, sino la capacitación o emulación de las destrezas esenciales para la productividad, para el mayor indicador, para la comunicación virtualizada y la acomodación a circunstancias inesperadas, en general, la denominada *transferibilidad*. Estas prácticas sociales y académicas construyen las instituciones que necesitan, y también moldean los sujetos que necesitan y el público o sociedad que requieren. La educación superior debe ser pertinente con lo social, pero su idea está igualmente comprometida con el desarrollo integral del ser personal y profesional en el campo de lo superior y para lo superior.

En el trasfondo del debate se asoman sociedades para quienes la enseñanza de la productividad, la creación de fuentes de riqueza y empresa es el imperativo de la educación superior, lo cual es estimable, pero su límite está en que este propósito no siempre va emparejado con el favorecimiento de un crecer como persona de los profesionales, por cuanto esto requiere un modo de ser especial, un etos genuinamente universitario y humano que se preocupe eficientemente por todo el hombre, por todos los hombres, así como lo proclamaba Louis. J. Lebreton (1962).

Las realidades inherentes al actuar práctico en la educación superior presentan en los actuales términos de las discusiones una compleja problemática ética, en parte dada en la fragmentación de la vida humana en compartimentos o estancos –disciplinas–, cada una con su lógica y su normatividad –deontología– particular (MacIntyre, 2004). Sin una adecuada formación para el actuar –ético–, el dominio de la técnica y de las poderosas herramientas productivas se convierte en un potente instrumento de la voluntad de poder de los grandes grupos económicos. Y de otro lado, la educación superior si no recupera su etos puede verse comprometida o coautora del mal uso del saber cultivado en sus aulas. Lo anterior indica que la educación superior no solo es responsable

del saber en el entrenamiento prolongado de los profesionales, sino que también es responsable de la conformación del etos humano en los depositarios de ese saber.

Como enfoque para el análisis de estas discusiones sobre educación superior en las actuales circunstancias, es cercano al de la filosofía social crítica, por cuanto permite un acercamiento y análisis de los fenómenos y de las instituciones sociales, desde una crítica de los modos de ser de las sociedades contemporáneas. Dicho enfoque permite un análisis crítico del potencial y alcance de las nociones o nuevos lenguajes, nuevas sensibilidades y nuevo vocabulario respecto al conocimiento y sus aplicaciones al que debe responder la educación superior¹, y en los que se expresa actualmente. La universidad produce competencias, es decir, genera profesionales en su institucionalidad con habilidades para utilizar los conocimientos de modos determinados –transferibilidad–. Las formas de conocimiento y competencias que se consideran válidas sufren con el tiempo movilidad y cambio en su concepción y planteamiento. Formas del pensamiento que se consideraban válidas e inamovibles, no son hoy tenidas en cuenta y en cambio se da lugar a nuevas definiciones. Nociones como habilidades, vocacionalismo, transferibilidad, competencias, resultado, aprendizaje experimental, capacidad y empresa, comunicación habilidosa, reciprocidad, trabajo en equipo, nuevas formas de escucha de la realidad y de adopción de puntos de vista, habilidades analíticas, entre otras, son índice de que aquellas definiciones tradicionales de conocimiento, tales como intelecto agente, conocimientos verdaderos, verdad, objetividad, normas, ya no se

1 *Educación superior* refiere a un proceso y a una institucionalidad. Como proceso, mientras otros estamentos educativos se aplican por ejemplo a otros niveles: la transmisión, la capacitación, la divulgación, la administración, la logística, metódicos o de embalaje de la información, la educación superior implica el conocimiento del conocimiento, es decir, un nivel superior, y como institución dentro del sistema general de educación es una instancia diferente ante el conocimiento y la sociedad. Además de la enseñanza para lo superior, le es propio el investigar en sus diferentes niveles y concepciones del saber para proyectarlo a la sociedad a través de la extensión, para el acrecentamiento del conocimiento y la solución de los requerimientos humanos y científicos. En el país regulada por el Estado, por la Ley 30 de 1992 y Ley 749 de 2002 además de otros decretos reglamentarios.

consideran adecuadas para los problemas de la sociedad contemporánea (Barnett, 2001).

Tales nociones tienen un alcance parcial y surgen de intereses que hay que identificar, así se puede preguntar si las prácticas que asume la educación superior poseen realmente un carácter formativo integral más ajustado al ser personal. El enfoque de la filosofía social crítica también nos permite entender que los posibles análisis no son inmunes a intereses y aspiraciones que sobre la idea de universidad se pueda tener, como proyecto humano determinado, plausible y cerrado, caso para el cual es necesario hacerlo explícito y sacarlo de aquella visión univocista y someterlo a evaluación.

Una forma de realizar estos análisis implica el método *empírico* por cuanto no se aborda desde una perspectiva positivista, en la que la realidad quedaría reducida a *hecho* como categoría ontológica, donde prima lo técnico, lo previsible y cuantificable. A través de *unidades de texto* se rastrean ideas –categorías– que manifiestan lo que socialmente se considera importante y, por tanto, identitativo como ideas fuerza e interacción social que generan cambios, en este caso en educación superior y en el *modus operandi* de sus profesionales.

Finalmente, como propuesta, se requiere ubicar y expresar una concepción, que a modo de alternativa diferente, indique una manera de educación superior más adecuada, que amplíe la comprensión de la universidad más allá de los análisis técnicos derivados de los constreñimientos sistemáticos económicos e institucionales, para evitar así la resignación intelectual y ampliar la mirada crítica. Una concepción que sea factible para la persona y para la época actual, que sostenga una relación más abierta con la sociedad y esté sustentada en una concepción más directa del ser personal y permita a los profesionales integrar el juicio ético en su actuar. Es una propuesta encaminada a confrontar a la pregunta del *qué* de la universidad en el marco de condiciones funcionales establecidas en las relaciones que se dan entre las variadas tradiciones y su capacidad de cambio en la universidad,

más allá de criterios a su propia eficiencia, con la perspectiva filosófica y más ajustado en orden al etos universitario, acreditando la pregunta por el *quién* de la universidad, a fin de explorar la interrelación y construcción de un sujeto universitario ético-solidario con capacidad de optar conscientemente sobre su quehacer e intervención en el medio ambiente en un contexto donde lo económico se convierte en un eje civilizatorio que condiciona las relaciones interpersonales.

La anterior propuesta se hace posible tras la identificación analógica, en la doctrina sobre la *idea práctica* y su deducción la *virtuosidad prudencial*, en los términos expresados por Tomás de Aquino en obras como la *Suma de Teología* (Aquino, 1988), *De Veritate* (2010) y el *Comentario a la Ética a Nicómaco* (2010), de términos o categorías como *la comprensión, la crítica, la interdisciplinariedad y la sabiduría*, ideas que poseen una significación específica en este ámbito y que se encuentran menos difundidas o son directamente dejadas de lado en el lenguaje y en las prácticas de la educación superior actual (Barnett, 2001), como nociones que pueden reconfigurar las prácticas de la educación superior y los motivos de acción de las personas. Estas categorías como manifestaciones de la idea práctica prudencial saben dar dirección y jerarquía a todos los conocimientos, anhelos, obligaciones y acciones del ser humano. Tanto Tomás de Aquino como la filosofía que inspira, cree que esta virtud ha de ser el fin último de todo proceso educativo y, por ende, toda práctica educativa ha de contar con esta virtud arquitectónica y potenciadora de lo humano. La originalidad del planteamiento estriba en que la formación y ámbito de sujetos éticos, morales en la educación superior implica el planteamiento y desarrollo de aquella epistemología que se deduce de la idea práctica prudencial. Solo así es posible que tanto la razonabilidad como a la propuesta ética entren en contacto con el mundo de la vida como lo indicara Habermas (1982). En la toma de decisión real y concreta, no hay mejor criterio que el del hombre prudente, que sabe valorar cada alternativa a la luz de principios, que sin desconocer los reclamos de los bienes materiales

propenda también por los bienes espirituales, y que busque con su actuar contribuir al perfeccionamiento propio y ajeno.

A partir de las reflexiones que en las discusiones actuales se establecen sobre educación superior, sugerir desde la lógica de la virtuosidad prudencial, un camino que permita salir de la red a la que está siendo conducida la educación superior por las racionalidades funcionalistas de las fuerzas sociales, del Estado y de la macro política local, regional y multilateral, y colocar como cuestión primordial la pregunta de ¿es posible una concepción más abierta acerca del currículo, para que sea una educación superior que sostenga una relación más incluyente con la sociedad y esté sustentado en una concepción más ajustada del ser persona?

2. La idea de educación superior una idea que cambia, se reconfigura

2.1 Relaciones entre sociedad y conocimiento

2.1.1 Conocimiento unidimensional

Si se admite la tesis desarrollada por R. Barnett (2001) hay que partir diciendo que el conocimiento en los actuales términos de desarrollo de la universidad se ha reducido a un estado de *unidimensionalidad*, que refiere a que el conocimiento, en los actuales términos de la sociedad, no es abordado como un proceso, sino como un producto y esto conlleva desconocimiento de los procesos que son inherentes al mismo conocimiento y que no necesariamente están presentes en la categoría producto. La educación superior se convierte, como gestora de productos de conocimiento, en una instancia de carácter técnico, productora o reproductora de competencias y capacidades analíticas para el mercado y los talentos humanos que lo gestionan.

Una de las manifestaciones más perfeccionadas de esta unidimensionalidad del pensamiento y acción de la universidad con

sus comunidades cognitivas está en el conocimiento como cultura *computarizada y enlatada*. La consecuencia más preocupante de esta cultura es que puede reducir *el pensar, el hablar, el escribir* en los términos referidos por la tradición académica. Este conocimiento unidimensional contiene una forma de reduccionismo consistente en que la comprensión de los fenómenos más complejos y de la acción humana misma, queda reducida a unidades o esquemas conceptuales relativamente simples, lo que implica en términos de una mirada positivista científica, una especie de aislamiento en el sistema fractal y reducido el fenómeno a tal unidad, es así manipulado, diagramado, programado y anticipado su accionar.

Lo anterior es consecuencia y fruto de una concepción de sociedad en términos operacionalistas, característica moderna con su estrategia pragmática: el operacionalismo (Dewey, 1975). Así tenemos el conocimiento como operación, selección y exploración de conocimientos útiles (competencias) como recurso. Y una educación superior para obtener individuos capaces de operar con conocimientos y habilidades para el mundo del trabajo, operar con más eficiencia.

En este ámbito, las formas de razonamiento que más se valoran, son las del razonamiento estratégico, a las que pertenece aquello que R. Barnett denomina el *decisionismo*, que a su vez conforma una especie de movilidad de la información y de los conocimientos denominada *transferibilidad* (Barnett, 2001).

2.1.2 *Masificación del saber: fragmentación o proliferación cognitiva*

Alberto Martínez (2004, p. 70) indica cómo históricamente el Estado en un determinado momento se torna educador y regulador de la educación, y de otra parte, la educación ahora se hace expansiva, connotaciones a las que hoy hay que agregar también que se hace *competitiva*. El Estado como educador produce por sí una ampliación del concepto de universidad, que de elite cognitiva aspira a ser masiva. Los términos de

las políticas y planes de desarrollo en orden a la educación apuntan a introducir en la institucionalidad educativa estatal un número cada vez más amplio de ciudadanos.

Esta ampliación de la educación superior de *elite* a *masiva*, frente a la misma comunidad cognitiva académica, conduce a la fragmentación del capital cognitivo de la sociedad. El hecho de que cada vez seamos más letrados, paradójicamente no se equipará con que el conocimiento en la sociedad pueda afincarse y consolidarse dada la fragmentación disciplinar existente en la actualidad. A mayor apertura y masificación de la comunidad académica, esta se ve reducida a problemas de las disciplinas, la *comportamentalización* de la vida en disciplinas, departamentos académicos o escuelas o facultades, trayendo como consecuencia que se acorta la visión general del ser humano, y de la misma sociedad.

De manera genérica, caso que implicaría una inmersión en mayor profundidad, se puede afirmar que la sociedad hoy se muestra como una multiplicidad de formas, prueba de ello es que no hay instituciones dominantes, lo propio y específico actualmente son las distintas formas de vida, de conocimientos, de discursos, pero sin que ninguno de ellos se abrogue el derecho a dominar.

Todo parece indicar que en tal fragmentación cognitiva, que en términos de Vattimo (1989) sería así como un pensamiento débil, con todo se dan predilecciones y desestimaciones que terminan favoreciendo ciertas formas de pensamiento y acción, como ya se indicó con el operacionalismo, pero esta no es ciertamente un fuerza integradora de lo social ni del pensamiento mismo, y otro tanto no constituye el ser mismo de la persona que de *homo sapiens* pasa a preferirse el *homo faber*.

2.1.3 *Conocimiento sí, pero independiente*

Es afirmación común que el conocimiento se encuentra fuera de la educación superior, fuera de la institucionalidad. Ya sea en institutos

de investigación, en la empresa, en conglomerados disciplinares, en los medios de comunicación, en organismos multilaterales entre otros. Pero cuando afirmamos esto, estamos dando por sentado que este conocimiento no es en sentido estricto, aquel que reúne todas las connotaciones que como conocimiento le son inherentes. Este conocimiento independiente de las comunidades cognitivas, es un conocimiento que puede ser en formas y experiencias sin arbitramento académico, sin cualificación, la mayor de las veces unilateral, sin voces que lo configuren en procesos de participación y discusión abiertas.

P. Levy (2004) habló sobre la *sociedad del conocimiento* como una de las consecuencias de la expansión del conocimiento, ahora fuertemente apoyada en las redes virtuales y de datos digitalizados. Es necesario recordar que antes era la universidad de estudio superior el lugar propio del conocimiento, ahora es esta sociedad del conocimiento la que configura a modo de red el conocimiento como fuerza, como producto, distinto e independiente de la institucionalidad educativa.

Pero este conocimiento que la sociedad configura connota nuevas formas de conocimiento, que generalmente se sitúan en una frontera de saber instrumental y operacional, como ya se indicó. Lo que llama la atención es que la educación superior termina generalmente acomodándose e incorporando a este tipo de valores e intereses de sectores sociales, abandonando la gestión del conocimiento por su valor, como es más propio de su tarea.

2.2 Relaciones entre sociedad y educación superior

2.2.1 Nuevas formas, nuevas relaciones

Dado que la educación, una vez amplió su rango de acción haciéndose masiva, de una parte, y de otro lado bajo la connotación pragmática con la que fue cargada, es apenas consecuente que la universidad queda establecida como una institución con una fuerte tendencia a la solución de necesidades sociales para una respuesta por lo social, quedando así la universidad como una institución constantemente demandada por lo

social. Educación y pertinencia social pueden ser ahora el nombre del discurso de lo educativo, antes lo fue para el progreso. Ante esto surgen varias preguntas: ¿Dónde queda la perspectiva crítica y la perspectiva reflexiva independiente?, ¿hasta dónde la educación se debe a un proceso de formación de los sujetos sociales, entendidos como estadísticas en la democracia y mano cualificada para la empresa y las tendencias económicas?

Preguntas sugerentes que hablan de la pertinencia de la educación, y que interrogan a su vez la relación que debe existir entre concebir una educación para la vida, como distinta a la educación para el trabajo. Disyuntiva que por supuesto en una educación sensata no cabría, pero que en los actuales discursos de lo educativo parece puesta como en una encrucijada que se repercute a la hora de certificar y calificar a la institución educativa.

Ante las demandas a la educación superior por parte de la sociedad, razón para la cual se realiza la apertura de la educación superior, se cambia la percepción que la sociedad tiene de una determinada comunidad académica, llegándose a percibir incluso como producto que se oferta, como un producto más que pretende incidir en el escenario competitivo para los clientes. Además de concebir que la universidad es un producto, la sociedad ejerce influencia desde diferentes frentes, respecto a las configuraciones sobre el currículo que la sociedad del mercado desea. La pregunta aquí es ¿Cómo comprende la sociedad moderna, la función substancial de la educación superior? La respuesta en términos funcionalistas no se hace esperar, a lo que habría que agregar entonces que con esto está la educación superior apoyando una fragmentación cada vez mayor de la cognición en la sociedad, y por ende, estaría la educación superior reduciendo la razonabilidad de la sociedad, en lugar de extenderla.

Es un hecho probado cómo la sociedad moderna depende cada vez más del conocimiento en los términos antes descritos. Históricamente la educación superior ha sido encargada de cumplir las funciones propias

de la gestión del conocimiento, tales como transmisión, comprensión, aplicación, acumulación, análisis crítico y desarrollo (Barnett, 2001). Ahora con las nuevas funciones que la sociedad le carga, estas funciones históricas no solo se transforman, sino que se comprometen con las nuevas formas impuestas por el mercado, donde el conocimiento por el conocimiento ya no va, sino el conocimiento pago, contratado; el realizado por convenio en los términos expresados por M. Nussbaum (2001).

Las funciones históricas de la universidad se practican conjuntamente dentro de una cultura académica que les confiere posibilidad de solidez, donde se interrelacionan la búsqueda de la verdad, el conocimiento como bien en sí mismo, como proceso que implica en sí el desarrollo de los elementos identitarios y connaturales de la persona; pero la sociedad actual de cara a la universidad contrapone algunas otras instituciones para que cumplan algunas de estas misma funciones, claro está, con propósitos bastante disímiles.

2.2.2 *Encuentros y desencuentros*

Ninguna teoría de carácter técnico o metódico, o sistémica o de reingeniería alcanza a agotar una explicación satisfactoria y mediatamente sensata de la educación y, por consiguiente, de la relación de esta con la sociedad si no parte razonablemente de una antropología filosófica (Dienelt, 1970). Una dificultad que se observa en alcanzar una posible teoría que satisfaga la relación entre sociedad y comunidades cognitivas de la universidad, está en que los vínculos entre educación superior y sociedad están cada vez más difuminados, estos varían considerablemente dependiendo de los temas, las disciplinas y las instituciones, siendo difícil hoy poder contar con un discurso global. No significa esto regresar a un determinado estado ideal, teórico, por cuanto la teoría a nada mueve, según Aristóteles y Tomás de Aquino (2004, VI, II, 1139b), estos dos autores concebían el ejercicio educativo propiamente en el ámbito de la política y de las tareas propias de la *polis*

que se alcanzaba por la *paideia*, es claro que no estamos hoy por hoy precisamente ni en la época de Aristóteles ni de Santo Tomás.

Si bien los acercamientos entre universidad y sociedad hoy están mucho más establecidos, como lo cree R. Barnet (2001) estos se dan a la vez entre correspondencias y resistencias, encuentros y desencuentros donde cada una ejerce sobre la otra una dialéctica e impacto en la otra, su propia deconstrucción como lo expresara Derrida (2002). Es así como la sociedad, significada en su estamento estatal, desea ejercer cada vez mayor influencia en la educación superior, pero esta influencia es relativa, pues tampoco aspira a tomar completamente su control, ya por conveniencia, ya por estrategia, por costos, por presentación a la empresa tampoco le conviene desaparecer a la universidad pero sí habitarla.

De otra parte, la sociedad maneja intereses culturales y económicos, muchos de los cuales se expresan en los bienes y servicios que a su vez dependen del cambio cognitivo que está en la universidad. En estos encuentros y desencuentros, la educación superior, por lo general, se acomoda a la tecno-estructura que se corresponde con el aparato económico y la mayoría de las veces termina mostrando cierto grado de apertura.

2.2.3 Relaciones de los académicos sobre la sociedad

La comunidad cognitiva valora la apertura que la sociedad planteó hoy, esto es el desafío de lo establecido, que va bien con su aspecto crítico y evalúa la flexibilidad de pensamiento y su valor colectivo. Pero dadas las condiciones actuales, la libertad académica efectivamente se ve disminuida de cara a la sociedad, que muestra una preocupante inclinación por la razón estratégica, hacia el mundo académico de valores e intereses propios de otros medios: preocupación por la operatividad, porque se trabaje y se tengan efectos concretos, resultados operativos, se asegure la rentabilidad, retención del cliente, educación como servicio público, educación superior como proveedora.

Como efecto colateral, la universidad ha sido habitada por discursos en orden al método sobre la resolución de problemas o aprendizaje basado en problemas, método que incorpora la educación superior como tendencia venida del positivismo cientificista, que en el escenario del mercado se traduce en un *decisionismo* (Barnett, 2001), que es una técnica de la sociedad industrial moderna, una respuesta pragmática a los problemas. Lleva la toma de decisiones sin que contengan necesariamente bases éticas o medioambientales, pues se considera que es un sistema en tanto científico, neutral en cuanto al mundo de los valores, y en cuanto al impacto es un costo, un precio que se ha de ocasionar en aras del progreso. En tal sentido, el Estado intenta inferir en el diseño del currículo, tornándolo de *proceso a producto*, con la consiguiente pérdida de autonomía, y por su parte el docente, ahora inmerso en el escenario del profesionalismo, hace un trabajo, no ya un oficio o arte, con lo que se contribuye a la proletarización docente. Es lo propio del profesional-cliente. La pregunta es ¿los docentes quedan como profesionales o académicos?

En términos de rentabilidad y productividad es propio la parametrización, los estándares, la cultura de la evaluación, son lógicas de la sociedad actual. Y en tal lógica la relación profesional-cliente se establece con base en la confianza, donde el cliente parece tener siempre la razón. Pero esta no es en efecto la lógica de la educación.

2.2.4 *Las relaciones posibles*

El conocimiento que debe tener el maestro cuando interactúa con el estudiante es en efecto un conocimiento distinto al de la relación estratégica. Ha de responder fundamentalmente a una relación basada en un conocimiento proposicional, de orden superior, y no solo disciplinar, aunque no lo excluye. Es indispensable sostener y recuperar para la comunidad educativa, el manejo de las epistemologías del saber y su efecto en el diseño curricular. Y por su parte, el conocimiento ha de ser no solo el conocimiento que deriva de las investigaciones de los académicos, sino el que favorece un proceso de desarrollo

de lo personal. Esto ha de ser así, porque el académico se ocupa del conocimiento como tal, en el encuadre de campos específicos, dentro del territorio del conocimiento. Pero también por encima están las cuestiones relacionadas con la verdad, con la solidez del conocimiento, la creatividad independiente de su aplicación o utilidad económica. Otros profesionales, más del escenario de las técnicas se han de ocupar de su utilidad pragmática o de su embalaje (Barnett, 2001). Con esto se ha dicho que en efecto existen diferencias en la gestión del conocimiento que realiza el profesional, y el que ha de realizar los académicos que responden más a un conocimiento que tiene valor en sí mismo frente a cosas que tienen valor.

Sin embargo, es necesario estar atentos, pues también es posible que se trate de nuevas formas de razonamiento que aparecen en el mundo del trabajo y que en realidad están permitiendo una reciprocidad verdadera y no tan solo superficial y en tal sentido es necesario considerar las relaciones de la educación superior con estos nuevos conocimientos.

2.3 Educación superior y conocimiento en su relación

2.3.1 Letrados

Las tesis que sostiene Barnett (2001) en las que se apoyan en parte estas indagaciones, es que hoy todos reciben educación, ya sea la institucional, ya sea por otros medios, a tal punto que hoy se habla de una sociedad letrada. Pero como ya se hizo la distinción, la sociedad moderna es alfabetizada según los marcos cognitivos de esta, que no son exactamente los de la comunidad cognitiva.

Una sociedad letrada como la que tenemos hoy, a la que se puede también agregar digitalizada, resalta más un sistema de conocimiento educativo estratificado y jerarquizado en el que se pueden identificar diferentes niveles: aquellos que reproducen y cambian poco la información que reciben, de otro lado, los que generan la información; en otro frente bien distinto están los que generan las ideas de las que deriva la información y este es el escenario propiamente dicho de la

educación superior. Y finalmente, están los que desempeñan funciones técnicas, administrativas, estéticas, de reproducción. Con esto puede ya deducirse qué estrato es el que promueve la denominada sociedad del conocimiento estratégico y empresarial. La diferenciación del mundo académico en disciplinas refleja esa misma diferenciación.

Como conclusión se puede afirmar con relación a la comunidad cognitiva frente a las nuevas expresiones del conocimiento, que la ampliación de capacidades de generación de conocimiento a instancias externas de la universidad promueve en efecto una ampliación del conocimiento, pero como movilidad de la información, y el ejemplo lo tenemos en los bancos de datos, las redes sociales y los medios de comunicación a escala mundial. Ampliación que, sin embargo, no se puede considerar siempre, como ampliación del universo cognitivo social. En efecto, la universidad aprende de estas formas de conocer, lo que significa ampliar las suyas propias que para el contexto contemporáneo son estrechas, convencionales y muy limitadas, pero su etos efectivamente debe responder no solo a movilidad de información, como queda sugerido.

2.3.2 *El conocimiento como información*

Como ya se indicó, la categoría contemporánea de modernidad del dato depende más de la información que del conocimiento, y gran parte de esta se encuentra justamente fuera de la universidad. Una de las características de este requerimiento es que la información se requiere de forma rápida y ampliamente disponible. La universidad en esta materia es lenta.

Es necesario remarcar, que no puede confundirse, ni se identifica en sentido estricto el conocimiento con información. La información se gestiona, salvaguarda y moviliza de formas distintas al proceso que ha de cumplir el conocimiento. La información opera a modo de un banco, algo así como un bien depositado bajo seguro. Pablo Freire (2009) denominó a este conocimiento como *epistemología de banquero* y esta información se puede adquirir en el estante del mercado de forma

abierta y sin más restricción que el pago. Los datos y la información se pueden acumular, vender y comprar en la economía del mercado.

Pero, es claro que a este conocimiento-información no se puede equiparar con el conocimiento en sí, por cuanto a este le falta su respectivo aprendizaje y le falta aquello que Aristóteles y Tomás de Aquino, y Bernett (2001) bien describen en términos contemporáneos con lo que denominan como la *transacción genuina* en la que no solo cambia el conocimiento, también lo hace el estudiante. Ambos se transforman y esto no siempre sucede, por ejemplo, con la información.

Dicha transacción requiere algo decisivo y específicamente tanto del sujeto cognoscente como de la comunidad cognitiva: unos *esquemas conceptuales* que procesan los datos de los sentidos generando los respectivos conceptos, base del conocimiento. Los clásicos lo denominan *entendimiento agente*, Kant lo tipificó en la imaginación y las estructuras de la mente, otros como los preconceptos, y otros nada de lo anterior, pero con todo, los esquemas no están en la información, ni en los sentidos. Sin análisis, comprensión e interpretación la información es ciega.

Si Levy (2004) habló de la sociedad del conocimiento, la sociedad letrada habla de la sociedad del aprendizaje, de una sociedad que ha de verse con una saturación constante de información y depende de ella para su función en un mundo tan rápidamente cambiante. La sociedad del aprendizaje que no es la educación como formación se debe también a diferentes posiciones psicologistas que han entrado a primar como visiones versátiles y sutiles ante la comprensión, la sabiduría, la interdisciplinariedad que le son propias a la educación. La universidad se acerca a esta concepción de aprendizaje, donde el acto educativo se torna no como un proceso de la persona y un proceso del conocimiento, sino como la mecánica de un aprendizaje, el imperio del método, el medio y la mediación didáctica. Es un criterio de una epistemología castrada. Estas nuevas formas de conocimiento hacen

surgir nuevos vocabularios que a modo de términos determinan el quehacer de la universidad: competencia, resultados de aprendizaje, créditos, perfiles profesionales, estudiantes como productos, talento humano, mano calificada.

La configuración del conocimiento a las demandas contemporáneas implica la adquisición inmediata de habilidades, es decir, acciones encaminadas a efectos previsibles y medibles posteriormente. El imperio de los métodos o la metódica propia de la sociedad del aprendizaje, el imperio de la información, hacen difícil identificar cuáles son los conocimientos más importantes y relevantes. Se pierde el concepto de *compromiso*, el empeñar la palabra por *la verdad* por el de *estrategia* del conocimiento, y la estrategia se modula, se anticipa, se controla. Una pregunta pertinente que salta al escenario es ¿Cómo se comportan los estudiantes ante estos cambios de relación del conocimiento en la sociedad?

No se ha de desconocer que la idea de producto connota finalidades predeterminadas, de resultados uniformes. Aquí el estudiante es paciente ante un proceso. Esto no es adecuado en el caso de una educación superior y menos en un proceso de formación, que implica una actitud activa del estudiante, un prerrequisito que debe aportar para poder efectuar un proceso de interiorización, de incidencia con todo lo que connota esta categoría².

Efectivamente, ante las nuevas concepciones de conocimiento en la sociedad actual, cambia de igual manera el papel del alumno y, como efecto, cambia el del educador en los términos antes descritos.

Concebida la educación en la sociedad del aprendizaje imperan las técnicas para esperar y anticipar ciertos resultados. Se pide la uniformidad y la predictibilidad. Es normal que la empresa específica

2 El trabajo sobre incidencia de la formación humanística realizado por nuestro grupo de Investigación Social Humanística del Derecho (2008) da buena cuenta de esta categoría y lo que bien puede aportar a la educación.

de antemano la naturaleza del talento humano con que contará, pero no es normal que la universidad module anticipadamente al estudiante, pues este ingresa fundamentalmente a un proceso y como tal cursa el camino del libre albedrío, de la *autonomía*. En la empresa el concepto de talento humano es lógico y funcional, pero no opera lo mismo en el estudiante que ha de ser autónomo ante sí mismo, ante el conocimiento, ante los demás, ante lo otro.

Las capacidades pre-identificadas por el mercado del trabajo están dominando la reconfiguración del currículo para una educación masiva para el trabajo; se habla de currículo abierto, currículo polémico, dado que se requieren profesionales responsables y flexibles, transferibles, que toleren el cambio y las complejidades de la vida comercial, para que mejoren la vida económica.

El currículo se satura de *saber cómo*, que efectivamente responde a un operacionalismo, alejándose del *saber para qué*, que responde a aquella inquietud de Aristóteles y Tomás de Aquino, que sintetiza MacIntyre respecto a cómo puede ser la naturaleza humana si se le coadyuva a desarrollarse en lo que una persona es, lo que puede ser, lo que quiere ser y lo que debe ser (MacIntyre, 1994, p. 21) y esto afecta el concepto de función de la universidad. El peor de los síntomas está en efecto en la pregunta en términos expresados por Lyotard (1989) en su obra *La condición postmoderna*; es que la mayoría de las veces el estudiante profesionalizado se pregunta no por la verdad de los hechos o las cosas, sino por su valor o por aquello que le dará representatividad.

2.3.3 *Conocimiento y acción*

El conocimiento está cada vez más divorciado de la acción. En ese proceso, tanto el conocimiento como la acción se empobrecen y se achican. El conocimiento se convierte en simple información y la acción en simple trabajo (Arendt, 2008). En una educación superior para la vida, el concepto de resultados tendría un espacio limitado o ningún espacio. Cuando se trata de formas de razón, verdaderamente abiertas

e interactivas, no se puede hablar específicamente de resultados. Solo hay procesos continuos, con puntos intermedios donde detenerse antes de continuar con el análisis.

La noción de resultado es característica de la razón instrumental, de hacer o decir cosas con un propósito determinado. En general, se suele imponer más la razón estratégica que la verdadera razón interpersonal, y esto no se debe a maldad ni a estrechez de criterio, sino más bien a la estructura cognitiva del moderno mundo del trabajo.

La modernidad, en criterio de A. MacIntyre (2004) ha establecido una escisión entre entendimiento y voluntad, donde la voluntad escindida del entendimiento como facultad propia del escenario de la razón, no ilumina o muestra la verdad a la voluntad, que por su parte termina determinando su propio contenido al pensamiento. Es el imperio de la voluntad escindida de la razón, donde prima la imaginación y el sentido, donde lo pensado termina configurado como lo real. Allí el escenario de la acción queda igualmente comprometido, subsumido en un voluntarismo que puede conducir a un laberinto sin salida a la condición humana. Además, se pierde o se reduce la visión de las acciones humanas como un asunto complejo y se reducen a un solo aspecto del despliegue de la acción: al producto mismo.

2.3.4 El poder cognitivo y la acción humana

El discurso académico en términos de Barnett (2001) se ha tornado hacia las habilidades transferibles, habilidad y vacacionalismo que en los términos actuales es considerado como una discontinuidad con el discurso propio de la misión de la universidad. Hoy es un discurso cargado de poder en criterio de Foucault (1977) donde el alumno pierde la visión universal y reduce la capacidad crítica.

Además, se pierde o se reduce la visión de las acciones humanas como un asunto complejo y se reducen a un solo aspecto del despliegue de la acción: al producto mismo. Es necesario tener en cuenta que el

término habilidad no tiene un contenido sustantivo en sí mismo, sino que adquiere sustancia en circunstancias especiales. No se puede enseñar habilidad en general. Es un desempeño que va pegado a una circunstancia particular. Por tanto, la identificación, la forma de adquisición y el juicio son problemáticos en y para circunstancias no diagramadas o predefinidas. La acción humana pertenece no a lo que es fijo necesario y determinado, como lo indica Aristóteles en su *Ética* a Nicómaco, sino a lo que puede ser de esta u otra manera (ENVI, II, 1139a). Dar los hechos humanos por sentados conduce a frustraciones en la acción. Aquí es clave el concepto de comprensión que implica el entorno natural, social y humano.

Las habilidades no siempre requieren una elaboración cognitiva. Sin embargo, siempre implican la *situación* que es el escenario de la interpretación, es abierto. Pero esto no se utiliza como debiera en la formación, por cuanto se intenta anticipar o estandarizar la situación. Se da así una ruptura entre la habilidad y el juicio de razón bajo la lógica de capacidad-reproducción, versus entrenamiento.

La habilidad requiere de juicio previo del límite y naturaleza de la situación, como del espectro y carácter de la respuesta hábil que requiere. Pero la habilidad en educación superior va más allá. Es una metaeducación, es decir, el desarrollo de capacidad de independencia, para valerse en el amplio espectro de la situación. No hay habilidades concebidas para situaciones determinadas y este es justamente el escenario de la idea práctica prudencial.

Las competencias refieren a capacidades operativas. ¿Pero cuando están involucradas personas o comunidades, que hacen parte del escenario de la discusión, no de la previsión de resultados, cómo se les percibe? Parece que igualmente como objetos, como obstáculos o problemas, como factores adicionales en la búsqueda de eficiencia económica. Aquí la forma de razonamiento no es comunicativa en los términos de la acción comunicativa de Habermas (1982), sino estratégica, del

razonamiento técnico. En la habilidad, adiestramiento o emulación o habilidoso no cabe el concepto de valor requerido en la elección de los límites de la situación, en la cual se pone en juego la habilidad.

3. El saber práctico en la idea práctica. Virtud de la prudencia en Tomás de Aquino

La idea práctica en el tratado de la prudencia ofrece una forma de razonamiento no instrumental, en orden a praxis humana, es decir, aquella que se pregunta por cómo ha de conseguirse con la acción aquel ideal antiguo como nuevo de una *vida buena*, frente a los paradigmas de razonamiento estratégico y de la transferibilidad estratégica, que asume la sociedad de la economía contemporánea, que es altamente instrumental, que modela formas de vida y las instituciones que así mismo necesita.

3.1 La recuperación de la teoría de la acción

Uno de los contenidos fuertes de la filosofía de la educación es hacer del estudiante una persona capaz de la acción ética, crítica y responsable, es decir, capaz de acción humana. Pero la idea de la acción, o de la razón práctica, es uno de los temas que con la modernidad entró en crisis. La filosofía del siglo pasado, con su primacía de razón lógica instrumental, legó a la posterioridad un punto de vista escéptico frente a la objetividad de los valores y una existencia arrojada al vacío. El pensamiento posterior a la segunda guerra mundial, puso de manifiesto la crisis del modelo particular de ciencia impuesto por la modernidad, con el privilegio del método que ha de ser exacto, sistemático y en búsqueda de la certeza, por encima de la búsqueda de los fines que orienten la praxis humana. La ciencia de la naturaleza, que es definida de forma bien distinta a como la concibió Aristóteles, como conocimiento por asimilación, por analogía, por abstracción formal del *ente* en cuanto *ente*, conocimiento por las causas, lo que significa que la ciencia es explicativa (Aristóteles, 1998 I, 2 71b9). Pero el saber filosófico de las cosas se vio sustituido bien por un saber fenoménico, en el que solo se alcanza lo

particular y contingente de lo que da buena cuenta el saber matemático por su certeza, –lógica matemática– cuya única función es dar orden al conjunto disperso de datos empíricos. Cualquier intento de ir más allá de esta actividad reguladora, frontera infranqueable del saber matemático, se califica de dogmatismo metafísico. Desde entonces, todas las perspectivas de la ciencia se transformaron en ciencias físico-matemáticas, incluso las ciencias sociales y del obrar humano viendo reducido su campo de acción. Descartes y Kant inician este carácter propio del hombre moderno con la duda metódica y la crítica a la capacidad de la razón humana para trascenderse a sí misma y alcanzar lo que las cosas son (Kant, 2008, B XIX-XX).

Tal conocimiento científico, riguroso, metódico, contrastable, inestable se propone como saber absoluto frente al pensamiento teleológico de la comprensión, que queda reducido a no tener valor científico, sino que solo tiene valor heurístico, artístico, poético (Kant, 2008). La sobre estimación y el privilegio de la rigurosidad científica del saber produjo una visión distinta y reducida del saber humano.

Para la época, las ciencias sociales se encuentran en una crisis concerniente a sus fundamentos conceptuales, y su identidad como disciplina resulta endeble, y ello no solo por haberse acercado cada vez más a una ciencia puramente empírica y descriptiva, sino también en la medida en que queda dispersa por una pluralidad conflictiva de métodos. Habermas (1998) da buena cuenta de esta problemática y propone campos epistemológicos distintos de legitimización para las ciencias sociales, el mundo de la vida –comprensión– y otro para las ciencias exactas –explicación–.

Como consecuencia de este malestar, a mediados del siglo XX aparecen trabajos filosóficos orientados a lo que se denominó *la rehabilitación de lo práctico*, aquel saber que orienta el obrar y la vida del hombre. Robert Alexy (1997) identifica tres tendencias en tal preocupación por lo *práxico humano*, tres concepciones de la razonabilidad práctica

tomando como referencia modelos históricos: aristotélico, hobbesiano y kantiano. Tanto la tradición heredera de Kant, como el utilitarismo, están enfocados en la pregunta ¿qué *debo* hacer?, o ¿qué leyes *debo* seguir en el momento de actuar? Ya sea apelando a la razón o al mayor bienestar, estas dos tradiciones actúan a manera de legisladores y determinan las leyes que distinguen una acción buena de una mala. Estos dos enfoques, como bien lo señala Anscombe (1997), consideran la noción de obligación como el fundamento de la moral, y una noción tal no tiene sentido si no se sustenta en un “hacedor de leyes”.

Si en últimas, en la modernidad, ese *dios* de donde proviene la obligatoriedad ya no existe, ni la razón ni el bienestar humano tienen la fuerza suficiente para comprometerme y *obligarme* a actuar de tal o cual modo, ya no queda fundamento posible. Afirma MacIntyre (1994) que desde Aristóteles no ha habido una teoría de la acción específicamente tomada. La filosofía del siglo XX se desarrolla en una larga polémica entre la corriente explicativa y la corriente comprensiva para desarrollar los supuestos desde donde se ha anclado la teoría analítica de la acción. Se empezará por antinomia de Kant, Hegel, Dilthey y la sociología. En una segunda etapa, el círculo de Viena, neopositivismo, y las reacciones hermenéuticas: Heidegger, Gadamer y la escuela de Frankfurt. Y la tercera etapa se produce en torno a la filosofía del lenguaje: el giro post-wittgensteiniano, Anscombe y Von Wright, y Davidson.

Frente a la inquietud por la praxis humana, otro enfoque ha *retornado* a través de trabajos sobre todo en el campo filosófico, sociológico y político. Este consiste básicamente en dar la espalda a los dos enfoques imperantes, es decir, al enfoque deontológico y el utilitarismo para volver al planteamiento clásico de la praxis humana. La reasunción de la filosofía práctica de la tradición aristotélica y tomista se retoma de pronto como una solución alternativa, en la medida en que fue reasumida en su valor paradigmático de saber alternativo a la modernidad y a la idea de ser racionalmente práctico que le caracteriza. La filosofía aristotélica se concibe en el marco de la *eudaimonía* o búsqueda de *vida*

buena, en la *areté*, o virtud en y para la *polis*. La *paideia* introducía en estos ideales cuya máxima expresión estaba en la *phrónesis* o *sabiduría práctica* en sus niveles personal, familiar y social. En efecto, la tradición del saber *fronético*, es anterior a Aristóteles, y se puede hacer remontar a la estructuración de los campos del saber, cuyo objeto es el obrar humano, campo delimitado tanto respecto de saber teórico como del saber mecánico y de las artes (Sócrates y Platón, aunque en sentidos distintos).

En esta búsqueda de una alternativa a una filosofía de la acción en la que se recurre a la tradición aristotélica, se asumen dos líneas principales: aquella que recibe el realismo aristotélico por mediación de Tomás de Aquino y que se concreta en los autores denominados tomistas, neotomistas o, simplemente, iusnaturalistas clásicos; y un segundo lugar, la de una rica variedad de autores, como E. Anscombe con la *Intención* (1983); Hannah Arendt (2007) con *La condición humana*; H.G Gadamer (1991) con su obra hermenéutica interpretativa, Paul Ricouer (1996) *Sí mismo como otro*; Martha Nussbaum (2011) *Sin fines de lucro*; MacIntyre (1994), Habermas (1982) *Conocimiento e interés*; Antony Kenny (2000) con *Tomás de Aquino y la mente*.

Werner Jaeger, *Paideia: Los ideales de la cultura griega* (2001), de un lado y Pierre Aubenque *La frónesis aristotélica* (1999) y R. A. Gauthier *La moral de Aristóteles* (1973), establecen una discusión terminológica y epistemológica de la introducción y traducción de la *phrónesis* griega por la *prudencia* latina. Por medio está que la tradición antes y después a Aristóteles ha interpretado la *phrónesis* ya desde una perspectiva intelectualista, es decir, un saber teórico de los principios de la acción (Descartes), ya desde un empirismo sin principios (Kant), una simple aptitud (competencia) (Dewey), una facultad racional deliberativa en orden a medios para alcanzar fines (constructivismo).

Según Werner Jaeger, el término viene de Platón y designa un tipo de saber conforme al ideal platónico de ciencia, de *sophia*, sabiduría, contemplación, que asumida por Aristóteles es la ciencia arquitectónica

(Aristóteles, 1998, A 2 982b 4). Pero en la *Ética* a Nicómaco, el término de *phrónesis*, ya no designa tal ciencia, sino una *virtud* (EN VI, n.5, 1140b 1), aunque es una virtud que pertenece a la *diánoia* del alma, es decir, a la razón teórica, con todo esto es un cambio brusco; que en la interpretación de W. Jaeger se debió al abandono de Aristóteles de la teoría de las Ideas de Platón. Ya no es Dios el principio regulador de la acción humana —ética *teonoma*, donde la acción recta viene de la contemplación de las ideas, ahora en cambio tal *motor inmóvil* queda como oculto o mudo y en consecuencia el hombre cuenta más con sus solas fuerzas para organizar la vida en la tierra. Y como consecuencia el universo de la acción platónica se hunde. La acción ya no tiene más que esperar de la teoría, o sea, de la contemplación, aunque esto implica efectivamente sus precisiones.

Por el momento basta decir que Aristóteles concibe la parte racional del alma en dos: las cosas necesarias, que no pueden ser de otro modo como las causas primeras, a lo que responde la *razón teórica* y contemplativa, y las cosas cambiantes, contingentes que corresponde a la parte calculadora u opinadora del alma a lo que responde la *razón práctica* (EN. VI, n.5, 1140b 26).

La *phrónesis* es la parte ordenada a la búsqueda de los bienes humanos según los individuos y las circunstancias, un saber oportuno y eficaz por la posibilidad de su aplicación directa a una circunstancia inmediata; es una sabiduría en términos distintos a la teórica necesaria, aquí lo es, pero de los asuntos humanos, la relación del hombre con el mundo. La *phrónesis* pierde así carga teórica y pasa a tener un sentido práctico moral, capaz de orientar la acción hacia aquello que es inmediatamente útil y bueno para el hombre, pero sin referencia alguna a la norma trascendente. Y la *sophia* queda como una forma de saber que sobrepasa la condición humana (Aristóteles, 1998, 2 982b 28).

Se debe a Cicerón³ quien como latino para traducir la *frhónesis*, en este caso en la concepción y versión estoica con su orientación a la acción, recurre al término *prudentia*, contracción de *providencia*, que evoca la idea de previsión, de saber eficaz de las cosas que se han de realizar. Prever, ver de lejos. Estos traslados e incorporaciones dejan sus secuelas como en efecto se ve en la traducción al latín de la Biblia griega que traduce *phrónesis* y *sophia* como *prudentia* y *sapientia* indistintamente. Otro tanto de comentaristas árabes y medievales, poco reparan en el cotejo crítico de los textos, y *phrónesis* o *prudencia* designa una especie de sabiduría, no la contemplativa, sino la del componente de la *vida buena* y el fundamento de la acción recta. Según P. Aubunque y R. A. Gauthier, tal concepción y mucho más la noción moderna de prudencia, es incapaz de traducir las implicaciones intelectuales que tiene en Aristóteles el concepto de *phrónesis*. En el fondo está la tensión de la filosofía griega en torno al ideal de vida contemplativo y al de vida política, asunto que la tradición posterior ha interpretado desde una perspectiva intelectualista, desde un empirismo sin principios que consistiría en conferir a la virtud y al deseo la determinación del fin, es decir, una simple aptitud (competencia).

3.2 La idea práctica en Tomás de Aquino. La prudencia como sabiduría de lo particular

En orden a las ideas que se vienen argumentando, efectivamente, Tomás de Aquino representa una tendencia hacia la primera interpretación intelectualista, pero moderada. Es de la idea que la prudencia, como saber particular, permite aplicar los principios de la moralidad, tal como están definidos por la conciencia moral o *sindéresis* a las variadas circunstancias sobre las cuales se ha de ejercer la acción. Así, entre las leyes morales rígidas, uniformes, intangibles y el terreno resbaladizo de lo múltiple, en el contexto de las circunstancias variables, contingentes, que es lo más real de nuestra vida, aparece la *phrónesis* o *prudencia* como

3 Marco Tulio Cicerón, *La República*, VI, I.

el intermediario obligado entre el fin y los medios, entre las intenciones y las acciones morales, entre lo universal y lo particular, entre la teoría y la práctica, entre la ciencia y la prudencia. Si bien no sigue en todo a Aristóteles, cree como él, que *el intelecto* no basta para determinar *inmediatamente* la acción recta, tal como sí lo admitía Sócrates, sino que es necesario el plus del deseo, pero de un deseo subordinado a la determinación intelectual del fin. Es decir, la inteligencia pasa por las mediaciones afectivas, por los sentidos, guiada por la razón y en última por el bien.

Lo propio del hombre de “*phrónesis*” —dice Tomás— parece ser el poder deliberar acertadamente sobre las cosas buenas y provechosas para él, no parcialmente, como cuáles son buenas para la salud o el vigor corporal, sino cuáles lo son para el bien vivir en general (Aristoteles, 2004, VI, lecc 2, n. 811).

La *phrónesis* integra las demás virtudes, y aunque no puede cerrarse a lo universal, apunta a conocer las circunstancias particulares porque se ordena a la acción, que tiene como materia precisamente lo singular y particular. En la prudencia se elaboran varias síntesis: se articulan dos funciones de la razón y una del deseo: verdad o falsedad de una proposición, por un lado, y la atribución de bondad o maldad a cierto tipo de acciones para lograr una gran conjunción: el razonamiento debe ser verdadero, el deseo recto, para que la acción sea buena, y deben ser los mismos fines los que el razonamiento propone afirmativamente y el deseo persigue efectivamente (Aristoteles, 2004, VI, lecc 2, n. 812).

Se trata de la estructura de la acción humana en general y, a través de ella, del ser del hombre y del ser del mundo sobre el cual el hombre ha de actuar. No se puede hablar de prudencia sin preguntarse el por qué el hombre tiene que ser prudente, antes que sabio o simplemente virtuoso. Este aspecto termina siendo sumamente trascendente para este trabajo dado que en la prudencia Tomás de Aquino cifró la posibilidad y la tarea de lo educativo.

La caracterización aristotélica del operar humano identificaba diferentes matices: *theoria*, *poiesis*, *praxis*. Jürgen Habermas (1975, p. 105) en su obra *Teoría y práctica* acusa este olvido de tan importante diferenciación, y el consiguiente *reduccionismo* que se introdujeron en el operar humano. El mecanicismo redujo la acción a mera *kinesis*; el cientificismo tecnicista a mera *poiesis*; el operar humano, la *praxis libre* a un producto fabricado, volcado a una acción transitiva que no tiene otro fin sino ella misma, sin perfeccionar a aquel que la realiza, comprometiendo así la posibilidad de organizar prácticamente la vida y el destino del hombre.

Carlos Llano (2007) parte de la tesis que para introducirnos y navegar profundo en la acción humana es necesario remitirnos la *teoría de las causas* de la filosofía clásica, tesis que por lo demás nos introduce en la discusión, que no es posible traer aquí, según la cual no hay cuatro causas, como tradicionalmente se dice, sino *cinco*: la quinta es la *causa ejemplar* que es justamente para este estudio, la más implicante y necesaria por cuanto es la causa de la acción humana y que por efecto de distintas concepciones que parten incluso del mismo Aristóteles y sus intérpretes, terminó inmersa en la causa eficiente, generando gran parte de la confusión y escisión entre entendimiento y voluntad y por ende entre pensar y actuar. Siguiendo la tesis de C. Llano (2007, p. 81) se parte de la perspectiva dada en el texto *De veritate* de Tomás de Aquino, donde evita el término “causa formal extrínseca”, y emplea, en cambio, el de forma *ad quod*, *idea ejemplar* distinguiéndola de la forma *secundum quam*, que sería la causa formal o forma sustancial (Tomás de Aquino, *De veritate*, q3: “De ideis”, ad, c). Allí Tomás además de interpretar disyuntivamente el texto aristotélico, desarrolla él mismo una doctrina sobre las ideas en Dios con elementos que Aristóteles deja implícitos.

3.3 La causa ejemplar

La idea práctica, tal como se desarrolla en este trabajo, intenta hacer ver que el esclarecimiento de la idea ejemplar puede coadyuvar grandemente a superar las dificultades heredadas en la propia práctica humana actual. La causa ejemplar o idea práctica, no es un resultado intelectual, sino un proceso de pensamiento, un proceso regulador de mis actos, pero *regulador y abierto*, porque puede y debe cambiar en la dinámica de su discurso, y un proceso regulador abierto “inclusivamente práxico”, porque no solo es útil para cambiar las cosas externas, sino para lo más fundamental, esto es, cambiarme a mí mismo conforme a un modelo de vida, a un estilo de existencia. En este proceso regulador abierto inclusivamente práxico, convergen interseccionalmente las otras cuatro causas con las que tiene una relación estrecha. Más adelante se verán las implicaciones de estos planteamientos cuando se aborde el tema de la formación como la capacidad de darme una forma.

3.4 Relación de la causa ejemplar con la causa formal, eficiente, material, final

La problemática filosófica contemporánea respecto a la teoría de la acción, encuentra sutiles uniones con la idea práctica aristotélica-tomista, cuyos temas continúan siendo fundamentalmente temas con resonancia en la actualidad. Conceptos tales como el deseo, la voluntad, la acción, reciben importante iluminación de la filosofía práctica en perspectiva aristotélica y tomista para explicar los porqués de las acciones que protagonizamos en nuestra vida cotidiana. Según Osvaldo Guariglia (1990) en la noción misma de acción, el punto de partida en Aristóteles se ha de tomar teniendo en cuenta estas afirmaciones: en primer lugar, Aristóteles parte de la consideración de independencia de otro tipo de entidades; en segundo lugar, dependencia estricta de un ser humano como *principio y causa* de ella, que es el aspecto *voluntario* de la acción; en tercer lugar, interrelación entre el aspecto deliberativo (*bouleusis*) y el aspecto desiderativo (*prohairesis*) que permite solo mediante su conjunción identificar una acción como una acción tal.

Deliberamos sobre aquellas cosas que están en nuestro poder y que pueden ser realizadas por nosotros [...] Ahora bien, cada uno de los hombres delibera sobre aquellas cosas que puede realizar él mismo. Y en el caso de las ciencias exactas [...] no hay deliberación [...], sino que deliberamos sobre lo que se origina por nosotros mismos pero no siempre de la misma manera, como por ejemplo sobre un tratamiento médico o el modo de obtener dinero. [...]. La deliberación [por lo tanto] tiene que ver con aquellas entidades que ocurren frecuentemente de una misma manera y que, sin embargo, no son completamente previsibles con relación a su repetición futura, o son directamente indeterminadas (EN, III 5, 1112a 30-1112b 9).

Esta tercera consideración respecto a una acción, como una acción tal, en la que se requiere el aspecto *desiderativo* y *deliberativo*, Aristóteles lo tratará en la *Ética* a Nicómaco como *phrónesis* (2004, EN. L. I-II y VI). Las relaciones entre *deliberación*, *elección* y *sabiduría práctica* o (*phrónesis*) muestran en el texto una lógica consecutiva de sumo interés para lo que aquí se está tratando, en orden a ahondar en la sabiduría práctica y su relación con el acto educativo y que resulta importante para entender el concepto mismo de razonamiento práctico hoy. El desarrollo del problema del conocimiento práctico llevará en efecto, a través del concepto de acción, al concepto de *virtud* en su acepción más específica: como *posesión* de una *capacidad* para desarrollar una especie de acción, no cualquiera, sino aquella ajustada a razón, y a bien, en las circunstancias apropiadas, y esta capacidad, no es otra más que la *prudencia*. Es un intento de leer la prudencia, a partir de un estatuto epistemológico diferente del conocimiento moral o teológico, como ha sido costumbre, sino como una forma racional, ser racionalmente práctico, dar razón de una elección, de actuar ante la contingencia y de su consiguiente extensión al ámbito de la acción.

A propósito del interés y recuperación de la idea práctica con inspiración aristotélica, la tesis de Tarnas (2008) caracteriza el pensamiento de Occidente, de un lado, por un vaivén interminable que reclama en forma

rotatoria cada una de las causas aristotélicas, como óptica primaria de la explicación de la realidad, y, de otro, por el rotundo rechazo a las explicaciones causales reduccionistas independiente de donde vengan, sea la prevalencia de la forma, o de la materia, o de la finalidad. En efecto, en búsqueda de la causa absoluta de las acciones, parece, que la realidad misma se resiste a ser explicada mediante la contestación a una sola de las cuestiones que se refieren a sus causas en la expresión aristotélica según la cual, la realidad es, al menos, *pentaédrica*, y a su conocimiento únicamente puede accederse contestando a las cinco preguntas que indagan por sus cinco causas: Si preguntamos *qué es*, contestaremos con su causa formal, si preguntamos *de qué está hecha*, contestaremos con su causa material, si preguntamos *cómo se hace*, contestaremos con su causa ejemplar, si preguntamos *por qué es*, contestaremos con su causa eficiente y, finalmente, si preguntamos *para qué es*, contestaremos con su causa final.

Una disquisición rigurosa del estatuto noético de la idea no es como justificadamente pareciera, una sutileza caprichosa del pasado, sino al contrario, permite identificar cómo esta repercute en la práctica por medio de consecuencias muy determinantes. Así que del abordaje de la idea, se pasará al abordaje de su lugar y papel en la práctica, explica Llano (2007, p. 6). La idea ejemplar no corresponde a aquello por lo que primeramente el entendimiento conoce, es decir, los primeros principios del conocer, porque ante estos el agente no puede modificar nada, solo recibirlos y como tal se constituyen en principios del conocer. La idea ejemplar es por el contrario, una especie inteligible, expresa, que es aquello que se conoce y que se recibe, de tal manera que lo que se conoce se constituye en principio por el que se opera. Esta *especie expresa*, este concepto o idea del que parte la práctica, posee un contenido objetivo, esto es la cosa misma *conceptuada o concepto objetivo*, la dimensión objetiva del concepto. Así que la idea ejemplar, no es la forma extra mental, porque no es una forma sino una idea, y por su parte, el concepto objetivo es concepto, pero no idea porque la idea ejemplar no es el concepto objetivo. Este último es la misma

cosa exterior pero en su existencia intencional intramental: el contenido conceptual es la cosa misma, aunque con una existencia diversa de aquella que posee *extra mente* que es la verdadera existencia (Llano, 2007, p. 26).

En conclusión, la forma exterior no puede convertirse en idea ejemplar, porque en efecto esta requiere ser conceptuada, conocida, pero sobre todo porque la forma exterior ya sea extramental o intramental, no se encuentra en condiciones de ser imitada como tal, puesto que la idea ejemplar no es una calcomanía intencional de la forma natural, como ya se indicó.

El agente de la acción práctica, al elaborar sus propias ideas ejemplares, es decir, al pensar sobre aquello que debe hacer, no se detiene en esta suerte de disquisiciones, pero el no hacerlo lo conduce frecuentemente, a los peligros señalados, en otras palabras, a dar excesiva importancia a la realización de la idea, al partir de una forma subjetiva que debería objetivarse en la realidad. En el otro caso, polarizando el interés de la práctica en la idea por realizar cuando solo se encuentra en condiciones de pensado para hacerse.

Refiere Llano (2007, p. 33) que el proceso radical y propiamente de la idea se encuentra en la relación que el entendimiento hace entre la idea que tiene en sí mismo y aquello que él mismo hace. Es una distancia en la cual se ubica el *proceso*. La idea ejemplar no es la sola intuición interna de lo que debe ser hecho, sino que incluye el proceso que se requiere para hacerlo. Pero a su vez, el pensamiento sobre la idea ejemplar no solo versa sobre lo operado, esto es, sobre aquel término final de lo que debe hacerse, sino sobre las operaciones que deben efectuarse para llegar a término y esto es definitorio.

Se encuentra en la historia del pensamiento una resistencia por considerar la idea como proceso. Esta resistencia encuentra su causa en el predominio del modo lógico del pensar. Si tal predominio afecta al pensamiento teórico, a su vez afectará en mayor medida al pensamiento

práctico. El predominio lógico matemático, paraliza la secuencia de la energía práctica, cristalizándola en su resultado, de manera que el agente operador queda subsumido y yerto en la obra: en el *facere*, en el *factum*; el *agere*, en el *actus*; el efectuar en una palabra, en lo realizado. Tal cosa es consecuencia de la operación abstractiva cuando es solo abstractiva-del pensamiento (Llano, 1984). Dar prelación a la causa eficiente ha conducido a un subjetivismo inapropiado con sus conocidas consecuencias. Dar prelación a la causa material ha conducido a los materialismos históricos, dar prelación a la causa final, escindida de las otras causas, ha conllevado ciertas formas de existencialismos. Se deduce una necesaria correlación de las causas y salvaguarda y correlación de cada una. Abordar la esencia de la educación exige el estudio preciso de su naturaleza, su existencia de modo análogo al de *ente*, por sus causas. Esto implica no confundir la acción con el sujeto que actúa, ni con el efecto que es la causa final, ni con la causa material. La acción educativa dice Tomás de Aquino “es el acto del que actúa” (S. Th. I. q. 18, a. 3 ad 1). Según que la acción termine en el exterior, en la producción de un artefacto por ejemplo es una acción técnica, pero es una acción inmanente cuando queda en el agente perfeccionando al mismo autor de la acción (*De Veritate*, q. 8, a. 6 in c) y esta es la más propia a la racionalidad práctica y a la educación como una segunda generación.

Si la idea fuera un absoluto concepto objetivo, referente a una realidad ya acabada, la acción humana, su único papel sería el de *ser imitada*. Si, en cambio, la idea es un concepto subjetivo, *intramental*, producto de mi *excogitación*, elucubración o pensamiento, no jugará el papel de aquello que debe *ser imitado* absoluta y simplemente, sino el de aquello que debe ponerse en condiciones de imitabilidad. La finalidad de lo que se hace no es exclusivamente parecerse a la idea; pues la idea, como algo artificioso que es, se encuentra a su vez condicionada por otras finalidades del sujeto. Pero la finalidad de la idea *es ser hecha*, y debe sujetarse a las modificaciones que este *ser hecha* exija. El racionalismo extremo identifica lo pensado con la realidad, olvidando que la realidad siempre tendrá un *plus* respecto de lo pensado, un ingrediente decisivo

irreductible al pensamiento mismo que es el propio acto de ser. Cuando lo pensado adquiere, mediante la práctica, el ser del que carecía, lo pensado se enriquece de la forma más profunda posible. Por ello, la adquisición del ser no puede dejar inmutable e intocable el proyecto inicial, como es sobradamente obvio.

De estas afirmaciones se deduce que Aristóteles y Tomás de Aquino, para suponer la acción, parten de la consideración de independencia de cualquier otro tipo de entidades; dependencia estricta de un ser humano como *principio* y *causa* de ella, que es el aspecto *voluntario* de la acción y, finalmente, interrelación entre el aspecto deliberativo (*bouleusis*) y el aspecto desiderativo (*prohairesis*), es decir, una elección deliberada, solo así, mediante su conjunción, se podrá identificar una acción como tal. Estos aspectos desiderativos y deliberativos Aristóteles los asignó a la *phronesis* o *prudencia* y en este trabajo se van a considerar desde cuatro aspectos deductivos del tratamiento que Tomás de Aquino da a la prudencia en algunos de sus tratados: la comprensión, la crítica en sentido noético no de escindir, lo meta-disciplinario y finalmente la virtud de la sabiduría.

En el tratado de la prudencia de Tomás de Aquino se puede encontrar y esgrimir esta serie de categorías epistemológicas que permiten argüir una forma de razonamiento, de ser y proceder, que no es instrumental, y puede ser aplicable a la educación superior, más cercano a aquel ideal de vida buena, frente al razonamiento acerca de la transferibilidad estratégica de la sociedad de la economía contemporánea, que es altamente instrumental, que sustenta en una perspectiva de la educación basada en habilidades y competencias, es decir, en una razonabilidad instrumental.

3.5 La prudencia es una forma de comprensión

La intercesión entre un conocimiento especulativo y práctico, genera un estado de comprensión y esto se consigue por la prudencia. Afirma Tomás: “la prudencia implica conocimiento de los objetos operables,

tanto universales como particulares, a los cuales aplica la prudencia los principios universales” (*De Veritate* q. 24 a.2, in c). Así, pues, respecto al conocimiento universal, la prudencia y la ciencia especulativa coinciden, ya que los primeros principios universales de una y otra son conocidos naturalmente. Aristóteles en el libro X de la *Ética a Nicómaco* indica más completud a la vida especulativa que a la vida práctica. Pero en cuanto al conocimiento particular de las cosas en las que se realiza la acción, va más con la vida del hombre, dado que en las cosas humanas no están prefijados los medios, sino que se diferencian según la variedad (EN, VI, 5 1140b). En cambio, los fines rectos de la naturaleza humana están ya prefijados, más otros principios universales subsiguientes, sean de la razón especulativa, sean de la razón práctica, no los tiene el hombre por naturaleza, sino que debe adquirirlos o por experiencia o por instrucción (S. T., II-II q. 47 a. 15 in c). Pero los principios comunes de la prudencia son más connaturales al hombre. Como ya se indicó, el conocimiento prudencial aplica ya una perfección al apetito natural y al juicio natural que manifestado en la *sindéresis* constituye el conocimiento práctico natural que se ocupa de los universales, pero la prudencia va mucho más allá como expuso Tomás en su primera parte de la segunda (cuestión 47, artículo 15), y esto porque el conocimiento práctico como virtud intelectual no se circunscribe al conocimiento de los fines que están determinados por la naturaleza, sino que se extiende a aquellas cosas que son por el fin en el obrar humano y estas no están determinadas por la naturaleza sino que varían y se multiplican según la infinita variedad de personas y de intereses humanos.

El acto prudencial no se agota en ser un mero dispositivo de medios, tiene en sí por objeto los medios, porque a causa de la operación conoce las variables contingentes e imprime en ellos el orden de la razón, pero su carácter al hacerlo es el de “cuándo uno debe, de cómo uno debe, y por qué uno debe” luego disponer de los medios no es una mera operación de embalaje, ni un asunto de adiestramiento, es por el contrario, la dirección del todo; es el hombre que se hace bueno a sí

mismo y a su obra y no es un solo conocer de los medios, sino también de un conocer el fin.

En el *Comentario a la Ética a Nicómaco*, Tomás de Aquino expresa que el prudente, a causa de la disposición de su hábito, debe ser capaz de deliberar bien en lo referente a los bienes propios y útiles, no en algún asunto particular, –como lo propio de una ciencia–, sino que sea lo bueno y útil para que toda la vida humana sea buena. “si el que delibera bien en algo concreto es prudente parcialmente en algún asunto, en consecuencia, también será entera y absolutamente prudente aquel que delibera bien sobre lo que incumbe a toda la vida humana” (comentario al libro VI, Cap. 4, n. 830- 831).

La prudencia es un camino entre un conocer que termina en un mandato. En II-II q. 53 a.3; 49 a. 1 parte de un conocimiento previo. En educación superior, el comprender es un concepto radical e irreductible. Comprender es más que conocimiento. Captar, analizar es un estado de conciencia altamente válido. Comprensión es algo más que competencia, pues la comprensión implica descubrimiento.

La comprensión ha estado históricamente en el proceso de la forma de la verdad; es un componente de validez y la prueba. Comprender implica un dinamismo entre el funcionar y lo verdadero. Por su parte, la competencia implica un funcionar, pero en orden a una capacitación. En cambio, la comprensión desarrolla y realza la acción humana libre.

El comprender posee un carácter transaccional: yo-tu-nosotros; pero implica experiencia y madurez en el tiempo, por esto en los jóvenes se hace tan importante el ejemplo, el consejo para el ascenso a un estado de perfección, que Aristóteles en la *Ética a Nicómaco* señaló como el estado propio de la edad adulta, pero se han de admitir en efecto diferentes modos alternativos de la comprensión, así como se han de admitir diferentes momentos prudenciales y diferentes etapas en la formación misma.

La comprensión tiene mucho que ver con el acto educativo. Tomás de Aquino cifró el fin de este justamente con la ejercitación en el hábito de la prudencia, aunque como tal no es un hábito enseñable o transmisible para definir qué es prudencia, más que emitir una definición de carácter teórico, más bien se han de mirar justamente a lo prudente. Por eso, la comprensión de la prudencia exige una forma de ser y expresa la individualidad, es personal y manifiesta el patrimonio humano personal y espiritual.

La comprensión es activa, no es convencionalismo, no es el estándar determinado por la competencia, no se limita a un desempeño observable. La comprensión exige comprometer la palabra en forma de verdad. En tal sentido, la prudencia como virtud intelectual lo es también como virtud moral, es decir, es un obrar no en cualquier dirección sino en orden al bien debido, indicado por la razón recta. La comprensión, como una forma de ser y expresar la individualidad, es personal y patrimonial. La educación orientada a generar una verdadera comprensión, genera persona como ser pensante, reflexivo, que discrimina en el amplio e interpersonal mundo de la vida.

La comprensión es la parte constitutiva de la acción y hace relación al mundo de la vida. Educación superior como comprensión debería permitir a los estudiantes profesionales armar su conjunto de proyectos de vida. Sería una combinación de cuestiones intelectuales y éticas y daría a las personas la capacidad de concebir un conjunto de proyectos moralmente definibles y las capacidades para llevarlas a cabo. El conocimiento que pasa por ser comprensión genera *convicción* que a su vez genera modos de vida, de ser, de actuar. El conocimiento concebido por competencia, que generalmente es por emulación, no genera convicción y como tal podría llegar a no mover nada.

3.6 La prudencia es una forma de pensamiento crítico (romper epistemologías)

El método tomista implica que el estudiante forme sus propias ideas o juicios y adopte sus propias posturas, sus propias apreciaciones, su

propio punto de vista. Aunque se parta de las voces autorizadas, es necesario salirse del marco establecido, adoptar criterios epistemológicos diferentes. El pensamiento crítico no es un contenido ni un método, es una actitud epistémica. Pensar sobre un pensamiento ya conformado, tal como lo expresara Habermas con su contradiscurso que emprendió con su renovado concepto de meta-crítica (1982). Y esta ha de ser el pensamiento propio para la educación superior. Todo pensamiento tiene límites. Liberado se puede conformar sus propios juicios, proposiciones y afirmaciones de verdad. Crítica de la crítica en la práctica. Cuestionar las reglas semánticas y sintácticas.

La competencia *transferible* no es el mejor escenario para el pensamiento crítico. Según Habermas esta refiere a predecir el entorno en el que se vive y en controlarlo lo más que se pueda. Es un interés instrumental. Se objetiva el mundo para predecirlo y controlarlo. No implica tanta reflexión, ni valores y, por tanto, no es un pensamiento crítico o emancipatorio. El pensamiento crítico refiere Habermas a que los seres tienen interés no solo en controlar el mundo en que viven, sino además en librarse de su dependencia respecto de él, esto da formas críticas o evaluativas de pensamiento. La reflexión que implica la capacidad crítica es altamente reflexiva de intercambios sin restricciones y liberación de componentes distorsionadores como el poder y el dinero (Habermas, 1982). La crítica se logra a partir de una combinación de conocimientos acerca del entorno social, psicológico, epistemológico.

La corporación es la dueña de la crítica, porque tiene que ver con la predictibilidad, los límites, las fronteras, los criterios externos, y la efectividad para el éxito de operaciones más adecuadas para lograr el objetivo de la organización; es otra razón instrumental. Por eso, la institucionalidad universitaria no se ha de equiparar a las lógicas de una corporación, pues el conocimiento, la comprensión, la autocrítica, la crítica, la construcción imaginativa y la autorrenovación han de ser sus lógicas. La crítica es una forma de pensamiento que confiere una perspectiva de ilustración, dado que promueve el rompimiento con las fronteras cognitivas de pensamiento que pueden existir.

El pensamiento crítico es el escenario de la pregunta, de la disertación y deliberación del escenario propio de la *phronesis*. En efecto, la prudencia es un proceso que debe imperar por encima del razonamiento meramente estratégico, contiene en efecto la resolución de problemas, el aprendizaje experiencial, pero va más allá de las habilidades comunicativas, el trabajo en grupo, el mundo de las tecnologías, el aprendizaje en la empresa. Tanto el positivismo, como el pensamiento científico, los modos del pensamiento burocrático y administrativo actuales se confiesan críticos, pero adscritos o dentro de ciertos *marcos*. También esos marcos deben ser sometidos a análisis. Pensar sobre los pensamientos ya conformados, es decir, como una metacrítica (Habermas, 1982). Desde la acción práctica prudencial es posible dirigir preguntas respecto de los fines, los medios, la tecnología, el entorno y de todos los elementos incluidos en el mundo de la vida. El pensamiento crítico implica un convencimiento del propio pensamiento con distancia crítica de los marcos o colectivos. Propias ideas y juicios, propias posturas no consumidoras. Es una práctica que implica acompañar al estudiante profesional para que configure sus juicios, proposiciones y afirmaciones de verdad. Por cierto, el pensamiento crítico prudencial es búsqueda de *costados epistemológicos* que posee lo que damos por sentado. Someter la verdad dada a lecturas desde diferentes perspectivas. El pensamiento crítico señala la inseguridad epistemológica de cualquier postulación de verdad. El pensamiento crítico es una forma de comprensión característica de una genuina educación superior. Sin embargo, en materia de crítica no todo es válido. Existen límites en el ejercicio de la emancipación epistemológica.

Si bien el conocimiento práctico tiene su punto de partida en la experiencia ética, es decir, en las praxis humanas concretas y el lenguaje corrientemente usado para designarlas y hablar acerca de ellas, es solo a partir de su valoración y crítica desde principios de razonabilidad práctica que ese conocimiento adquiere carácter científico y puede constituirse propiamente en una ciencia social práctica.

3.7 La prudencia es una forma de inter y transdisciplinariedad

El concepto de interdisciplinariedad va desapareciendo del léxico y de la práctica de educación superior. Las disciplinas como elementos constitutivos de los programas de las carreras de grado. La interdisciplinariedad entendida como un construir de formas de integración entre las disciplinas es una visión pobre. Las disciplinas no son universalmente aceptadas como los hechos sociales fundamentales de la vida académica. Hoy, por ejemplo, se realizan estudios en muchas materias que no tienen ningún anclaje en las disciplinas. Las habilidades relacionadas con la empresa, tales como habilidades comunicativas, tecnológicas, informativas, las habilidades interpersonales, están reduciendo el espacio de movilidad interdisciplinar. Las nuevas fuerzas de interés social y económico están fragmentando la experiencia de los estudiantes en orden al saber.

El currículo del siglo XXI está dominado por los intereses de los académicos en sus respectivos campos de investigación. Es una forma de integración paradójicamente fragmentada. Los intereses dominantes de la estructura académica están en orden a las disciplinas. El discurso de la historia, la física, la matemática, entre otros, como las disciplinas escindidas conducen a la fragmentación de la universidad. Los contenidos de los programas se viven como separados y se establecen escasas relaciones, es una forma de fragmentación interna. Lo anterior se ve estimulado por algunos sistemas modulares y la transferencia de créditos. Esto conlleva la división del currículo en unidades, la suma de partes para acumulación de créditos y la transferibilidad. El estudiante se comporta como un consumidor de créditos o de programas dentro de la institución o fuera de ella y pueden presionar el mercado del conocimiento. Los departamentos compiten por los estudiantes como consumidores internos.

Freire (2009) denunció esta concepción de educación como un asunto bancario. La información se acumula como ítems y se retiene sin cambio en la mente. En cambio, se requiere la concientización por la cual la

persona se compromete activamente con la experiencia y el proceso, transforma las experiencias y se transforma él mismo. El proceso interno a la idea práctica prudencial exige e implica esta connotación. La experiencia conlleva una transformación personal, el consejo, la decisión, la consideración son del sujeto de la *Phrónesis*, pero cuando el aprendizaje es acumulado por la institución o el sistema, el alumno es un tercero y no es dueño de su experiencia. La acumulación de créditos, las unidades del currículo se programan secuencialmente y suman créditos en el sistema. Tales créditos se pueden transferir, convalidar, acreditar, entre otros. Son los valores de cambio en el sistema bancario educativo. La experiencia prudencial no se traspasa. Un padre prudente no engendra hijos prudentes, estos han a su vez de hacerse prudentes. Los logros no se almacenan en la mente del estudiante sino en el sistema, así lo aprendido queda fuera de nuestra vista, de nuestra mente. Lejos queda la posibilidad de alimentar las relaciones entre experiencias educativas, se incentiva el aislamiento. Si no existe el aliciente de ganar crédito con tratar de relacionar las distintas experiencias ¿para qué hacerlo? El valor de las unidades no se incrementa con la apertura de estas. La pregunta es ¿Hasta dónde los nuevos currículos adoptan una idea más amplia acerca del conocimiento? Es necesario alcanzar que los programas modulares pueden romper las convenciones de las disciplinas dominantes, permitiendo al estudiante captar su propio potencial al elegir, al introducir cambios sobre el currículo, a elegir con los énfasis, queda por resolver el problema de madurez intelectual y personal en orden a la libertad, la independencia, la seguridad y una posición intelectual con una base firme.

El ejercicio de la acción prudencial en la perspectiva y proceso que Tomás de Aquino le imprime, es exigir al alumno un llegar al propio juicio respecto del proceso educativo apoyado por un sistema curricular que le implique elegir, decidir, poseer el desarrollo intelectual se haría más probable. La madurez intelectual se refiere a un estado de seguridad, cuando se es capaz de expresar las ideas, cuando se respaldan

esas ideas con razones, cuando admiten razones que los contradicen, cuando están dispuestos a ceder y a modificar sus proposiciones a partir de razones más fuertes como lo desarrolla Santo Tomás en su método epistemológico. La madurez intelectual implica la fortaleza para no ceder, excepto ante una razón más poderosa, la humildad para ceder a una posición intelectual que seguro nos ha comprometido y costado, la curiosidad para seguir buscando posiciones contrarias y apertura a la posibilidad de argumentos inesperados, y esto es justamente lo que implica realizar un acto prudencial. Madurez intelectual y comprensión. Comprensión personal activa, datos externos que se hacen propios. Se trata de un proceso continuo a través del tiempo: profundidad, integración, relaciones, diferencias, tensiones. El estudiante ha de implicar una alta gama de asociaciones. Carlos Cajamarca concibe este propósito como una dinámica de autoafirmación: “si lo hago lo entiendo, si lo descubro me motiva y si lo produzco es mío” (Cajamarca, 1999, p. 28). Al aprendizaje y al conocimiento le implican transacciones genuinas, en las que se producen una suerte de cambios muy específicos y personificantes.

3.8 La prudencia es una forma de sabiduría

“La prudencia delibera, juzga e impera”, dice Aristóteles en *Ética a Nicómaco* (lib. VI, c. 5. 1140a 25-28) que el distintivo de un hombre con sabiduría práctica es poder deliberar bien, sobre todas las cosas que contribuyen a la vida buena en general, no en cuanto a cualquier cosa, sino lo más importante: su propia vida. “Es propio del sabio ordenar y no ser ordenado por otro” (In Metaph. Lec. 2, n. 7). La deliberación buena que comienza por el fin, ayuda a ganar para la prudencia el noble título de sabiduría, porque la deliberación buena es el acto que muestra el camino en la ordenación al conjunto del vivir bien. Y el conjunto de vivir bien es el fin común de toda la vida humana, y por ende, la suprema de las causas con respecto a los actos humanos.

Mostrar el camino en la ordenación, con miras al vivir bien, y ese vivir bien es el fin común de toda la vida humana y, por consiguiente, la suprema de las causas con respecto a los actos humanos. Esta causa considera la prudencia. Pertenece a la prudencia aconsejar bien sobre las cosas que pertenecen a toda la vida del hombre y al fin último de la vida humana. Por comparación, el consejo que se da en algunas artes se refiere a los fines propios de ellas y a los especialistas en estas se les llaman prudentes caudillos o prudentes capitanes; en cambio, los hombres prudentes son aquellos que aconsejan bien respecto de las cosas que afectan a toda la vida (I-II, q. 57 a. 4 ad. 3). Y así bien podemos llamar a esta prudencia sabiduría.

El conocimiento está cada vez más divorciado de la sabiduría, como lo expresará María Midgley en su texto sobre la sabiduría, la información y el preguntarse (1989), ya se había dicho cómo también el conocimiento está cada vez más divorciado de la acción (Arendt, 2008). Tanto el conocimiento como la acción se empobrecen. El conocimiento se convierte en información y la acción en simple trabajo, *techné*. La adquisición de la sabiduría se hace cada vez más esquiva. La sabiduría va más allá del conocimiento, pero siempre tiene un anclaje en él.

En la actualidad se continúan formas de pensamiento esencialmente científico. Estamos anclados con este estilo de sociedad y sus modos dominantes de pensamiento. ¿Será que no nos podemos salir de estos marcos sociológicos y psicológicos? Podemos reflexionar sobre nosotros mismos y cambiar intencionalmente. La sabiduría no solo implica un avance en el pensamiento y la acción sino también un progreso premeditado.

La sabiduría consiste en la identificación de alternativas a los condicionamientos epistemológicos, sociológicos y psicológicos. Siempre podremos plantearnos preguntas críticas, tales como ¿Cuáles son los intereses dominantes que están detrás de los cambios actuales?, ¿qué valores representan?, ¿cómo fundamentar racionalmente nuestras actividades en educación superior?

La sabiduría como virtud surgida del ejercicio de la prudencia no necesariamente se equipara con las tradiciones teóricas de las ciencias modernas, que buscan ofrecer afirmaciones de verdad universales, e intentan abarcar todas las instancias de eventos de un cierto tipo (Gellner, 1979). Pero los aspectos claves del conocimiento están encarnados en la acción humana y son transmitidos a partir de ejemplos prácticos, van más con la verdad que las certezas o demostraciones. Las tradiciones empíricas son las que se centran en lo particular, la individualidad de eventos y personas y las respuestas humanas concretas que se valoran en esas formas de conocimiento. La dificultad está cuando la educación superior hace solo énfasis en el conocimiento basado en la ciencia y la teoría. Aristóteles afirmó que la teoría en sí misma a nada mueve, en cambio sí el razonamiento para algo y relativo a la acción (EN, VI, 2, 1139b). La prueba es que leer un libro sobre ética no me hace ético por ósmosis, lo consigo siendo bueno, correcto, una y otra vez hasta generar el hábito. Los criterios de conocimiento son siempre controvertidos y no hay un solo conjunto de criterios que tenga el derecho de disentir. Los métodos válidos vienen en una variedad de formas y se construye en torno al conocimiento en acción y su desarrollo depende de la reflexión. Sin embargo, no todo vale. No se debe llegar a la anarquía fruto de la antipatía a las reglas de la razón correcta. ¿Sobre qué lógica debemos razonar? Es claro que no es sobre una ciencia que opera de un modo explorador, retórico e ingenioso donde el mejor argumento es el que gana. La sabiduría implica que algunos juicios y algunos usos del conocimiento sean mejores que otros y esto es fruto del conocimiento prudencial.

Nicolás Maxwell, con su obra *Conocimiento y sabiduría*, afirma “La sabiduría es la capacidad de realizar lo que es valioso en la vida, para uno y para los demás” (2007, p. 52). Se refiere a las deficiencias del conocimiento organizado que solo toca brevemente a la sabiduría. La sabiduría no llegará a menos que explícitamente reorientemos nuestras actividades referidas al conocimiento para que resuelvan problemas humanos específicos. Un análisis adecuado de la sabiduría debe abarcar

las fuerzas exteriores en juego que actúan en detrimento del ejercicio de la sabiduría. Otro tanto hace MacIntyre (1992) en *Tres versiones rivales de la ética*, donde sostiene que el proceso de avance del conocimiento se ha desviado después de haber adoptado una dirección equivocada con el iluminismo en la modernidad, pretendiendo dar un fundamento seguro al progreso social, asociado con la ciencia como un modo seguro de obtener conocimiento. Tal propósito permitió un gran crecimiento de la ciencia pasando por un empirismo que ha sido eficiente para alcanzar tal fin, pero con menos éxito al abordar los problemas sociales y personales. Las proposiciones científicas adquieren reconocimiento y legitimidad en los círculos científicos a través de la adhesión a convenciones, así como se logra cualquier otro tipo de convenciones sociales. Pero la ciencia no ocupa un espacio social neutral. La ciencia se entiende entonces desde la imaginación social, fuerza productiva y el estar controlada directamente por fuerzas externas a la academia. Es una visión estrecha que clama un sentido más amplio que implique su relación con la sociopolítica de la ciencia en la sociedad moderna. Todos los aspectos de la vida académica están influidos por esta filosofía del conocimiento. Tanto los objetivos como los métodos de las ciencias formales, naturales, sociales, se relaciona con el resto de la sociedad, con la industria, la política, las relaciones internacionales, la educación.

¿Por qué esta concepción tiene tanta influencia sobre todos los aspectos de la empresa académica? Esencialmente porque como filosofía de la investigación dominante, especifica lo que debe contar como contribución al conocimiento, lo que debe entenderse como progreso intelectual y en particular lo que debe juzgarse como intelectualmente importante. Los estándares intelectuales funcionan como una forma de censura. Tales estándares, típicos del empirismo y de la filosofía del conocimiento dominante, aseguran que los esfuerzos alternativos no reciban la atención, discusión y publicidad que merecen.

En tal sentido, los académicos son desestimulados respecto de dar prioridad intelectual en su trabajo a las tareas de articular los problemas de la vida, de proponer y criticar posibles soluciones. Sabemos

perfectamente que tal tipo de trabajo, por más que sea urgentemente necesario e inclusive intelectualmente excelente, tendrá problemas por ser aceptado por los garantes de la calidad académica, ya que difícilmente será considerado como contribución al conocimiento.

Habermas en su obra *Conocimiento e interés* (1982) indica cómo el conocimiento da lugar a tres formas distintas de conocimiento: interés en predecir el funcionamiento del entorno en el que vivimos; interés en comprender y comunicarse unos con otros; interés emancipatorio de su dependencia respecto del mundo. La sabiduría se relaciona con el conocimiento y este se estructura a partir de diferentes intereses humanos, entonces, la sabiduría se puede presentar a partir de distintas maneras: instrumentales, comunicativas, emancipatorias. Un ingrediente de la sabiduría es la reflexión, y esta se encuentra en las tres formas de conocimiento, aunque menos en el conocimiento instrumental, pues al objetivar el mundo y buscar predecirlo para controlarlo, repudia en gran medida la reflexión. La sabiduría para Habermas, como se deduce de su propuesta, tiene un alto contenido de reflexión comunicativa y emancipadora.

La sabiduría y la educación superior propenden porque las personas, estudiantes y profesores actúen y lo demuestren y que la institución proceda sabiamente. Pero las universidades se caracterizan por el instrumentalismo, es decir, la predicción, el poder y el control (Habermas, 1982), eficiencia, el valor extrínseco, y la vigilancia. Solo en el trabajo colaborativo y de autocrítica constructiva se producirá la combinación de conocimiento, comprensión, reflexión, elaboración de políticas a nivel institucional. La sabiduría implica exigentes criterios de apertura. Si la comprensión puede ser más o menos amplia, la sabiduría supone un espectro necesariamente amplio, dado que incluye la captación de un espectro de posibilidades diferentes, ver las cosas desde distintos aspectos, y capacidad de distanciarse del objeto inmediato.

La comprensión personal, la apreciación intelectual y la posesión aportan algo más que una dimensión psicológica o epistemológica. Lo

que está en juego es el desarrollo del estudiante como persona cognitiva individual y la forma de vida personal e intelectual que está adoptando. El pensamiento constituye una estructura social que está presente desde el exterior en el desarrollo de los estudiantes. Pero esto no hace que las formas de vida se tornen inmodificables, dado que la biografía del estudiante está constituida por un compromiso problemático, con un conjunto de ideas metodológicas y perspectivas. Ante todo ha de buscarse la posibilidad de un compromiso profundo y persistente.

4. Formar para ser, pensar y actuar prudencialmente en la educación superior

Vivir como autónomos es integrar conocimiento, sabiduría y acción, pero esto se percibe como acciones contrarias al *decisionismo* en orden a lo eficaz, que no apunta al valor propio del etos específicamente humano, sino a favor de la organización, la racionalidad estratégica. El *saber qué* apunta a una teoría, el *saber cómo* a métodos, estrategias, la *aptitud* apunta a competencias; por su parte, la *actitud* mira a las motivaciones, valores, cosmovisión de la vida. Parece como si se enfrentaran el mundo de los deseos secundados por la voluntad, conciencia, argumentación, acción, con el escenario de la razón secundada por la información. La formación en las habilidades prácticas y su relación estrecha con el conocimiento, revisten una alta relevancia que se incrementa constantemente. En la actualidad, las instituciones de educación superior se están viendo sometidas a presiones para que preparen mejor a las nuevas generaciones en el acceso al mundo del trabajo y, en esa preparación, ocupa un lugar de privilegio lo práctico. Pero no se puede olvidar que aún en una profesión práctico-técnica se presente la consecución de fines sociales, y como tal, han de desarrollar una comprensión moral capaz de dirigir y guiar su práctica, por tanto, responsabilidades tanto de orden técnico como de orden moral y ético. Esto se ha de sustentar en una reflexión que re-descubre fundamentalmente a partir de la tradición de la filosofía práctica, la índole práctica de la actividad educativa, en cuanto a objetivos educativos iluminados y actualizados desde la tradición de la filosofía práctica. Cabe pensar que la práctica educativa es una forma

de praxis en la que una serie de procesos de la persona en lo tocante al conocimiento y a la acción que tienden a convertirse en procesos formativos (Martínez , 2002).

La complejidad de la educación invita a redescubrir cómo en una actividad práctica los procesos del arte, de lo técnico y la ética van integrados por inmersión en el escenario de la sabiduría prudencial. “No hay posibilidad de acción responsable más que allí donde se puede incidir efectivamente en la situación por la deliberación y la decisión y la voluntad de llevarla a cabo, que puedan alcanzarse razonablemente actuando de tal o cual manera, que es la acción prudencial (Martínez, 2002).

A diferencia de los problemas teóricos, los prácticos se resuelven tomando una decisión y eligiendo entre cursos alternativos de acción, entre lo que puede ser de este u otro modo, como lo indica Aristóteles en *Ética a Nicómaco*, y en cualquier caso contando con el auxilio de la virtud moral para identificar lo bueno, lo ajustado a razón (EN, VI, n.5, 1140b).

Por eso, al considerar a la educación como un objeto de estudio, es necesario advertir que el hecho de su complejidad teórica no es solo un objeto independiente del entendimiento humano, sino un objeto de conocimiento práctico, como lo refiere Fernando Barcena (1991). Y en este mismo sentido se manifiesta Francisco Altarejos (1989, p. 55).

La primera consideración que debe hacerse el estudioso de la educación, es la naturaleza práctica de su objeto. El conocimiento se dirige intencionalmente a la realidad, y esta se ofrece en dos órdenes diversos: seres y operaciones o actuaciones de esos seres.

Es fácil entender en los actuales términos que se hace más posible el control cognoscitivo sobre la acción cuando esta se presenta como acción básicamente productiva, como una técnica, que cuando se nos descubre con la forma de la *praxis*. Como actuación humana, la educación es una peculiar forma de praxis, al menos cuando no cae esta

en el imperio de los métodos, aunque en algunos casos necesarios y hoy irreversibles, con todo, parte de la tarea educativa está en la importancia que se le carga a su dimensión de praxis.

El dominio de la interacción humana, denominado por Habermas como “el mundo de la vida”, aporta ese mundo abierto en el cual el pensamiento y la acción juntos son necesarios. Una educación superior que tome como objetivo una concepción del ser humano capaz de colaborar efectivamente con el mundo de la vida aportará un sentido diferente a la competencia. La educación superior es, necesariamente, un proceso de llegar a ser, en lugar de solicitar del estudiante la satisfacción de las demandas de estándares que se le presentan exteriormente, la educación superior debería concebirse como un proceso de satisfacción de demandas *internas*, donde los estudiantes llegan a ser ellos mismos. El desafío para el educador y educando es grande, pues la tarea es permitir liberarse de las restricciones innecesarias bajo las cuales están pensando y actuando.

La tarea de la educación superior se relaciona con el conocimiento y la comprensión. Esta tiene la particular responsabilidad de generar habilidades basadas en el conocimiento y de promover la comprensión. Pero una educación superior construida en torno de habilidades está pensada con base en las disciplinas, que son prácticas sociales cambiantes, con metodologías características y formas de argumentación y verificaciones particulares para la construcción de sus discursos, lejos está de contribuir a dicha tarea. Las disciplinas son territorios donde luchan diferentes bandos epistemológicos. Con todo, las habilidades no son independientes del contexto, las formas de vida, las tradiciones y las expectativas en que están insertas. No riñe el ser profesional con el ser persona, el reto es incluir en el mundo académico de la educación superior las genuinas búsquedas de razón, interacción, sensibilidad, transferibilidad, flexibilidad, reflexión, metacompetencia, metacognición sin distorsionar o tornar más limitadas sus pretensiones de lograr un discurso abierto. Los mundos de la vida corporativa y de la

universidad en procura de la vida buena, después de todo deben convivir y contribuir con el mantenimiento del mundo de la vida.

Martha Lucía Sarria (2008) respecto del concepto de formación y su relación con la educación superior, manifiesta un sentir:

La formalización y tecnificación de la educación termina desconociendo: la formación de un sujeto es un asunto complejo, no reducible a la sola adquisición de unos conocimientos, saberes y técnicas. Se requiere, además, de la experiencia que marca un tiempo, un modo y una práctica (p. 13).

La tradición del pensamiento occidental moviliza una tradición respecto a la formación del hombre, pero igualmente ha legado la dialéctica y los modos de fractura, de ruptura de esa tradición y la emergencia de las formas que hoy configuran nuevos discursos en lo educativo. Volver nuestra mirada de manera retrospectiva no tiene ánimo de establecer una continuidad, sino un buscar los rastros y sentidos que esta tradición tuvo.

Según Abagnano (1997), la formación será la capacidad de constituir al hombre verdadero, al hombre en su genuina y perfecta forma. Formación es la búsqueda y la realización que el hombre hace de sí, o sea de la verdadera naturaleza humana “se ofrece en la forma entera del hombre, en su conducta y comportamiento externo y en su apostura interna. No es una acción al azar, sino que son producto de una disciplina consciente” (p. 272). Por su parte, en la expresión de Tomás de Aquino, formar es conducción y promoción del hombre al estado de perfección que le corresponde según su naturaleza, pues el mismo le viene indicado como tarea que aún no está desarrollada (S. T. q.III. q. 117).

Mientras la educación connota un sentido más general, el concepto de formación como la expresión total del hombre, tiende hacia una forma más alta, más exquisita, en su pleno sentido, que el propio de la educación, en su sentido más general.

Ya no es la “crianza del niño” sino la formación del hombre adulto, capaz de gobernar, porque este muestra su deseo de ascender, en virtud de que reconoce que es contingente en una condición que se establece en una serie triple del saber: saber que sabe lo que no sabe. El arte de conocerse a sí mismo, tiene el nombre de sabiduría, y se diferencia del arte de conocer una profesión, “si la sabiduría consiste en conocerse a sí mismo, ninguno de ellos es sabio por su profesión” (Platón, 1992, p. 76). Conocerse a sí mismo es darse una imagen, en la medida que es el reflejo que proporciona el alma al *mirarse a sí mismo*, y la visión máxima es la de la propia alma en su sabiduría (Platón, 1992, p. 80). La sabiduría es sobre todo un saber intelectual y un saber moral y también saber de la virtud (Sarría, 2008).

El saber técnico no logra esa transformación porque está localizado en el lugar de las cosas del mundo. El saber de sí no es un saber técnico; es un saber reflexivo que reconfigura al ser tanto en su historia misma como en el saber del mundo. Es, en últimas, un saber que permite una relación privilegiada entre el sujeto –saber de sí mismo y el saber– sobre los objetos del mundo (Sarría, 2008).

El sentido fuerte de formación estará dado por la metamorfosis, la transformación que parte de sí y por sí para llegar a ser otro, como lo señala Gadamer: “reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro” (2001, p. 43). No es formarse en lo que ya está dado en el ser, no es llegar allí, al lugar que ya se es de antemano, sino volver a sí mismo de otra manera.

Es un viaje que se emprende para retornar a sí mismo de otro modo, no puede ser un ejercicio en el que pasen los acontecimientos sin que nos toquen, nos conmuevan, nos lleven a otro lugar del saber, del pensamiento, del conocimiento. Es una responsabilidad ética consigo mismo y una responsabilidad política con los otros. Es, en fin, una tarea impuesta, desde el pensamiento kantiano, en la obligación moral de

pensar por sí mismo, pensar en el lugar del otro y ser consecuente. No es fácil formarse, así como tampoco será fácil la tarea de formar al otro (Sarria, 2008).

Conclusión

Dilucidar la función de la sabiduría práctica en la formación en educación superior es una propuesta que se realiza suscribiéndola en el gran marco de la idea práctica, que tiene por objeto el obrar humano libre, resaltando el carácter prudencial de dicho conocimiento. Para esto, se parte inicialmente de un análisis de los contextos y constreñimientos a los que ha sido conducida la educación superior en la actualidad, forma de relación entre la representación del saber y su organización, que hoy son puestas en una herencia dialéctica pero a la vez transformadora por una vasta y profunda reconversión de los saberes. Si se da por sentado la constante reinversión de la idea de la universidad, por su concepción, por las finalidades que asume, por las formas organizativas que adopta, la universidad reclama de sus responsables y de sus actores, una visión clara de las condiciones de producción, enseñanza y renovación de los saberes superiores y de cómo se articulan unos con otros ante la asunción en mayor medida al caudal social, generando relaciones, continuidades y semejanzas que la vinculan a un sistema más amplio con profundas incidencias que a veces parecen comprometer los simientes inequívocos del pensamiento con profunda incidencia antropológica, personal.

El destino de los saberes alimentados por su renovación, tiene, además, la vocación de estructurar la relación vivida que alcanza la conciencia humana con el mundo y consigo mismo, en la interacción y su funcionamiento.

Los cambios en los modos de vida de los actores universitarios, las formas de su relación con las concepciones funcionalistas y pragmáticas de la educación han generado de soslayo lo que se puede concebir como una *crisis del sujeto universitario* (MacIntyre), lo que hace que las realidades inherentes al actuar práctico en la educación superior

presente en los actuales términos de las discusiones una compleja problemática ética.

Esto hace que se requiera ubicar y expresar una concepción, que a modo de alternativa diferente implique una manera de educación superior más adecuada, que amplíe la comprensión de la universidad más allá de los análisis técnicos derivados de los constreñimientos sistemáticos económicos e institucionales, evitando la resignación intelectual y ampliando la mirada crítica. Una concepción que sea factible para la persona y para la época actual, que sostenga una relación más abierta con la sociedad y esté sustentada en una concepción más abierta del ser personal y permita a los profesionales integrar el juicio ético en su actuar (Barnett, 2001).

Referencias

Abagnano, N. (1997). *Diccionario de Filosofía: Formación*. Bogotá: Fondo de Cultura.

Adorno, T. W. (2001). *Epistemología y ciencias sociales*. Madrid: Frónesis Catèdra Universitat de València.

Aggar, B. (1991). *Una teoría crítica de la vida pública. Conocimiento, discurso y políticas en una edad que declina*. Londres: Falmer.

Agustín, S. (1951). *De Magistro*, 3(12), 526-599. (Trad. V. Capanaga). Madrid: B: A: C.

Alexy, R. (1997). *El concepto y la validez del derecho*. (2ª ed.). Barcelona: Gedinsa.

Alexy, R. (2003). Justicia como corrección. *Cuadernos de Filosofía del Derecho DOXA* 26, 161-173.

Alexy, R. (2008). *El concepto y la naturaleza del derecho*. Madrid: Marcial Pons.

Alexy, R. (2008). *Teoría de los derechos fundamentales*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Alexy, R. (2010). *Teoría de la argumentación jurídica*. Lima: Palestra.

Altarejos, E. (1989). *La practicidad del saber educativo* (pp. 357-372). Madrid: Dykinson.

Altarejos, F. (2003). *Retos educativos de la globalización: hacia una sociedad solidaria*. Navarra: Eunsa.

Anscombe, G. (1997). *Modern Moral Philosophy*. En *Virtue Ethics*. Nueva York: Oxford University Press.

Aquino, S. T. (1956). *Suma Teológica*. Madrid: BAC.

Aquino, S. T. (1988). *Suma de Teología, II-II*. Madrid: BAC.

Arendt, H. (2008). *La condición humana*. (Trad. I. d. Cruz). Barcelona: Paidós.

Aristóteles (1998). *Metafísica de Aristóteles*. Madrid: Gredos.

Aristóteles (2004). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza.

Aristóteles (2005). *La Política*. (Trad. J. M. Araújo). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Atienza, M. (2004). *El Derecho como argumentación*. México: Fontamara.

Atienza, M. (2011). ¿Coherencia o racionalidad? *Revista Discusiones Doxa*, 10, 11-20.

Aubenque, P. (1999). *La prudencia en Aristóteles*. Barcelona: Crítica.

Austin, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.

Ávila, H. (2011). *Teoría de los principios*. Madrid: Marcial Pons.

Barcena Orbe, F. (1991). Teoría de la educación y conocimiento práctico. Sobre la racionalidad práctica. *Revista Complutense de Educación* 2(2), 221-243.

Barnett, R. (2001). *Los límites de las competencias* (1ª ed.). (Trad. A. Ruiz). Barcelona, España: Gedisa, S.A.

Baudrillard, J. (2004). *El sistema de los objetos*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Baudrillard, J. (18 de agosto, 2012). <http://scholar.googleusercontent.com/>. Obtenido de http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cac he:fAeojfTMI2cJ:scholar.google.com/&hl=es&as_sdt=0

Bauman, Z. (2010). *Tiempos líquidos*. Barcelona: Tusquets Editores.

Bauman, Z. (2011). *Vida de consumo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bergenda, G. (1983). *La educación superior y la planificación de recursos humanos: contribución a un conjunto de la OIT / UNESCO*. Estocolmo: OIT / UNESCO.

Bernal Pulido, C. (2005). *El derecho de los derechos*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Bernal Pulido, C. (2007). *El principio de proporcionalidad y los derechos fundamentales*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Bernstein, R. (1991). *New constellation: the ethical-political horizons of modernity/ posmoderty*. Boston, Masachuset: MIT University Press.

Beuchot, M. (2011). *Epistemología y hermenéutica analógica* (p. 147). Potosí: Editorial Universitaria Potosina.

Bourdieu, P. (1980). *Los sentidos prácticos*. París: Editions du Minuit.

Brunner, J. J. (2001). Tiempo de innovar; políticas innovativas. En L. E. (comp.). *Educación superior: desafío global y respuesta nacional* (p. 91). Bogotá: Universidad de los Andes.

Bustamante, G. (2003). *El concepto de competencias III*. Bogotá: Alejandría.

Capella, J. R. (1999). *Elementos de análisis jurídico*. Madrid: Trotta.

Cárcova, C. M. (2009). *Las teorías jurídicas post positivistas*. Buenos Aires: Abeledo Perrot.

Cárcova, C. M. et al. (2011). ¿Hay una traducción correcta de las normas? En A. C. Carlos. *Interpretación y argumentación jurídica* (pp. 155-163). Buenos Aires: Marcial Pons.

CEPAL-UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (119). Santiago de Chile: CEPAL.

Clérico, L. (2009). *El examen de proporcionalidad en el derecho constitucional*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Eudeba.

Coaguila, J. (2005). El análisis discursivo del derecho. *Isonomía* 23. *Revista de Teoría y Filosofía del Derecho*, 165-178.

Colciencias (1995). *Informe conjunto. Colombia: al filo de la oportunidad*. Bogotá: Colciencias.

Congreso de Colombia, MEN (1992). *Ley 30, Educación Superior*. Bogotá: MEN.

Congreso de Colombia, MEN (1994). *Ley General de Educación, Ley 15*. Bogotá: MEN.

Cortina, A. (1998). *Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad*. Madrid: Taurus.

Del Percio, E. (2010). *La condición social*. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO, de la Comisión Internacional sobre la Educación para el S. XXI*. Madrid: Santillana.

Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. (Trad. T. d. Vidarte). Madrid: S.D. Electrónico.

Dewey, J. (1975). *Democracia y educación*. (6ª ed.). (Trad. L. Luzuriaga). Madrid: Morata.

Durkheim, E. (1975). *Education et sociologie*. (Trad. J. Muls). Barcelona: Península.

Dworkin, R. (1989). *Los derechos en serio*. Barcelona: Ariel.

Dworkin, R. (2007). *La justicia con toga*. Madrid: Marcial Pons.

Dworkin, R. (2008). *El imperio de la justicia*. Barcelona: Gedisa.

Entelman, R. (2006). Discurso normativo y organización del poder. En E. Marí. *Materiales para una teoría crítica del derecho* (pp. 209-220). Buenos Aires: LexisNexis, Abeledo Perrot.

Evans, D. (1997). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Buenos Aires: Paidós.

Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. (Trad. A. G. Camino). México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1991). La función política del intelectual. Respuesta a una cuestión. *Saber y Verdad*, 47-74.

Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. (2ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

Fraser, N. (2009). *Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Universidad de los Andes, Biblioteca Universitaria, Nuevo Pensamiento Jurídico (Eds.). (Trad. M. H. Jaramillo). Bogotá: Siglo Editores.

Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Omegalfa.

Gadamer, H-G. (2001). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

Garzón Valdes, E. (1998). ¿Puede la razonabilidad ser un criterio de corrección moral? *DOXA: Cuadernos de Filosofía del Derecho* 21(II), 145-166.

Gauthier, R. (1973). *La moral de Aristóteles*. París: S.E.

Gellner, E. (1979). *Spetacles and predicaments*. Cambridge: Cambridge University Press.

Goethe, J. W. (1958). Años de aprendizaje de Guillermo Meister. *Obras completas*, T. I. Madrid: Aguilar.

Guariglia, O. (1990). El múltiple Aristóteles. Una visión de la filosofía práctica aristotélica desde la problemática contemporánea. *ISEGORÍA*, 85-103.

Häberle, P. (2003). *La garantía del contenido esencial de los derechos fundamentales en la Ley Fundamental de Bonn*. Madrid: Dykinson, S.L.

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1987). *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona: Paidós.

Habermas, J. (1987). *Teoría y práctica. Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos.

Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalidad de la acción social*, T. I. p. 154. Madrid: Tauros.

Hesse, C. (2001). Constitución y derecho constitucional. En *Manual de derecho constitucional* (pp. 1-15). Madrid: Marcial Pons.

Hierro, L. L. (2003). Igualdad, generalidad, razonabilidad y crisis de la ley. *DOXA* 26, 449-476.

Hopenhayn, M. (2000). *El gran eslabón: educación y desarrollo en el siglo XXI*. Buenos Aires: FCE.

Horkheimer, M. (1981). <http://santiagocastrogomez.sinismos.com/>. Recuperado el 4 de 09 de 2012, de <http://santiagocastrogomez.sinismos.com/blog/wp-content/uploads/2012/01/LA-SITUACION-ACTUAL-DE-LA-FILOSOFIA-SOCIAL-Y-LAS-TAREAS-DE-UN-INSTITUTO-DE-INVESTIGACION-SOCIAL2.pdf>

Hoyos, G. (2002). <http://www.cna.gov.co/>. (R. d. CNA, Ed.). Recuperado el 29 de 08 de 2012, de <http://www.cna.gov.co/1741/article-186502.html>

Jaeger, W. (1997). *Paideia*. Bogotá: Fondo de Cultura.

Josep, M., Bricall, I. M. (marzo de 2000). www.oei.es. (CRUE, Ed.). Recuperado el 27 de 08 de 2012, de <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>

Kant, I. (2003). *La pedagogía*. Madrid: Akal S.A.

Kant, I. (2005). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Tecnos.

Kant, I. (2008). *Crítica de la razón pura*. (XIX-XX). Madrid: Losada.

Kaufmann, A. (1998). *La filosofía del derecho en la posmodernidad*. Santa Fe de Bogotá: TEMIS.

Kelsen, H. (2004). *Teoría pura del derecho*. Buenos Aires: Eudeba.

Kennedy, D. (1999). *Libertad y restricción en la decisión judicial. El debate con la teoría crítica del derecho (CLS)*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre.

Kennedy, D. (2010). *Izquierda y derecho*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Lebret, L. J. (1962). *Estudio sobre las condiciones del desarrollo de Colombia. Misión economía y humanismo*. Bogotá: Presidencia de la República.

Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.

Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva*. Recuperado el 14 de marzo de 2009, de <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>: <http://www.minipimer.tv/txt/20110120/Inteligencia-Colectiva-Pierre-Levy.pdf>

Lévy, P. (14 de agosto, 2004). *Organización Panamericana de la Salud*. (Trad. F. M. Álvarez). Washington, D.C., Estados Unidos. Recuperado el 2012, de ebookbrowse.com: <http://ebookbrowse.com/p-levy-inteligencia-colectiva-pdf-d89816652>

Lévy, P. (2004). *¿Qué es la virtualidad?* Barcelona: Paidós.

Lipovetsky, G. (2006). *La era del vacío: Ensayo sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.

Lipovetsky, G. (2008). *La sociedad de la decepción*. Barcelona: Anagrama.

Llano, C. (1984). *Metafísica y lenguaje*. Pamplona: Eunsa.

Llano, C. (2007). *La idea práctica*. (2ª ed.). Pamplona: Eunsa.

Lobato, A. (Dir). (1994). *El hombre en cuerpo y alma*. Valencia, España: EDICEP C.P.

Liotard, J. F. (1989). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.

MacIntyre, A. (1994). *Justicia y racionalidad: conceptos y contextos*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

MacIntyre, A. (1994). *Critic of modernity*. Londres: Routledge.

MacIntyre, A. (2001). *Tras la virtud*. (Trad. A. Valcárcel). Barcelona: Crítica.

MacIntyre, A. (2004). *Críticas a la modernidad*. Londres: Routledge.

Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva, dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Antropos.

Martínez, E. (2002). *Persona y educación en Santo Tomás de Aquino*. Madrid: Fundación Universitaria Española.

Maxwell, N. (2007). *From knowledge to wisdom*. (2nd ed.). Oxford: Pentire Press.

Mazzarese, Tecla (2003). Razonamiento judicial y derechos fundamentales. Observaciones lógicas y epistemológicas. *DOXA, Cuadernos de Filosofía del Derecho* 26, 687-716.

McLuhan, M. (1994). *Comprender los medios de comunicación*. (Trad. P. Ducher). Barcelona: Paidós.

MEN (14 de agosto, 2012). Obtenido de <http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/channel.html>

Morin, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.

Múnera, L. E. (2002). Lo público de las instituciones públicas. En VV. AA. *Memorias. Seminario Latinoamericano sobre Educación Superior: Notas para la Construcción de una Agenda de Discusión*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Naishatat, F. S. (2000). <http://webiigg.sociales.uba.ar/>. Recuperado el 23 de septiembre de 2012, de <http://webiigg.sociales.uba.ar/Epistemologia/so90/quienes.htm>

Newman, C. J. (1942). *La idea de la universidad*. (1ª ed.). Colección Norma. Cuestiones pedagógicas. Madrid: Ediciones y Publicaciones Españolas.

Platón (1992). *Diálogos VII. Dudosos, apócrifos, cartas*. Madrid: Gredos.

Prieto Sanchís, L. (2003). *Justicia constitucional y derechos fundamentales*. Madrid: Trotta.

Prieto Sanchís, L. (2010). El juicio de ponderación constitucional. En M. Carbonell. *El principio de proporcionalidad en el derecho contemporáneo* (p. 386). Lima: Palestra.

Putnam, H. (1988). *Razón, verdad e historia*. Madrid: Tecnos.

Rawls, J. (2006). *Liberalismo político*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rawls, J. (2012). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Récanati, F. (1981). *La transparencia y la enunciación. Introducción a la pragmática*. Buenos Aires: Hachette.

Renaut, A. (2008). *¿Qué hacer con la universidad?* Buenos Aires: UNSAM Edita.

Rodríguez, C. (1997). *La decisión judicial*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad de los Andes, Facultad de Derecho.

Rorty, R. (1983). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Rorty, R. (1994). *El relativismo: entre el pensar y el hacer*. Albany, USA: State University of New York Press.

Rorty, R. et al. (2001). *Cultura y modernidad: perspectivas filosóficas de Oriente y Occidente*. Barcelona: Kairós.

Ruiz, A. (2006). En torno a la ideología. En E. Marí. *Materiales para una teoría crítica del derecho* (pp. 99-109). Buenos Aires: LexisNexis, Abeledo-Perrot.

Salmi, J. (2001). La educación superior en un punto decisivo. En *Congreso sobre Educación Superior* Universidad de los Andes. Luis Enrique Orozco Silva (Comp). Bogotá: Universidad de los Andes .

Sandel, M. J. (2011). *Justicia ¿hacemos lo que debemos?* Barcelona: Debate.

Sandkühler, H. J. (1999). *Mundos posibles. El nacimiento de una nueva mentalidad científica*. Madrid: Akal.

Sarria, M. (junio-diciembre, 2008). Significaciones y sentidos del concepto de formación y su relación con la educación superior. *Revista Colombiana de Educación Superior*, 0 (1). Colombia.

Scott, P. (noviembre, 1999). El rol cambiante de la universidad en la producción de nuevo conocimiento. *Revista Pensamiento Universitario*, 6(8), 69-84.

Semenov, A. (2005). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza*. Washington. D.C.: UNESCO.

Sturniolo, S. A. (julio-diciembre, 2009). <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc>. Recuperado el 21 de 09 de 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/715/71512786008.pdf>

Tarnas, R. (2008). *La pasión de la mente de Occidente*. (Trad. M. A. Galmarini). Girona, España: Atalanta.

Tenti, E. (2008). *Nuevos temas a la agenda política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Tobón, S. (2006). *Competencias en la educación superior. Política hacia la calidad*. Bogotá: Eco Ediciones.

UNESCO (09 de agosto, 1998). *UNESCO.org/*. Recuperado el 27 de 08 de 2012, de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

UNESCO (2001). *Conferencia Internacional de Educación. La Educación para Todos. Aprender a Vivir Juntos. Contenidos y Estrategias de Aprendizaje: Problemas y Soluciones*. Ginebra: UNESCO.

Vattimo, G. (1989). *La sociedad transparente*. Milán: Editorial Paidós.

Vierhaus, R. (2002). Formación (Bildung). *Separata Revista Educación y Pedagogía*. U. de Antioquia.

Von Ihering, R. (2004). *La lucha por el derecho*. Bogotá: FICA.

Weber, M. (enero-junio, 2000). El poder del Estado y la dignidad de la vocación académica. *Revista Colombiana de Educación*, (21), 84-100.

Werner Jaeger, P. I. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica México. (Decimoquinta reimpresión). (Trad. T. d. Xiral) México: Fondo de Cultura Económica.

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM, Grijalbo.

Wright, G. H. (2003). ¿Hay una lógica de las normas? *DOXA: Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 26, 31-52.

Este libro se editó en la
Universidad Santo Tomás
Seccional Bucaramanga
en noviembre de 2015

Este trabajo, parte de una investigación educativa, se inscribe dentro del trasegar y las preocupaciones del derecho, la filosofía y la educación. Nada más oportuno que esta investigación, por el despliegue del ejercicio del pensar que se piensa, así mismo, dentro de las fronteras comunes de la acción de la razón práctica que se manifiesta al abordar el asunto histórico y problemático de la razonabilidad jurídica, de la política de la historicidad y del obrar prudencial.

Ha requerido a estos investigadores, el rigor de asumir posturas epistemológicas actuales, abiertas, analógicas, que den cuenta de los temas y debates que suscita esta construcción teórica, de por sí polémica.

La razonabilidad jurídica, se enmarca en esta pesquisa desde los avances de la teoría crítica del derecho, por lo que este concepto se presenta, de manera multidimensional, como lo propio en el escenario del derecho posmoderno, que demanda construcciones sobre nuevos y renovados derechos, garantías, delitos y hasta el mismo Estado. Esta categoría de comprensión del fenómeno legal está fundada en la tradición de la filosofía del derecho occidental, con un vigoroso desarrollo que atraviesa la propuesta aristotélico-tomista, el pensar kantiano, y contemporáneos como Maclintyre y Cárcova.

La razonabilidad política de la historicidad, como otro de los aspectos de la razón práctica, se concibe como aproximación gadameriana a Platón, lo constituye no en un pensador, sino en un horizonte de comprensión, donde la búsqueda a través de la palabra es la esencia de la justicia, que reside en el alma del hombre justo y feliz.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
BUCARAMANGA

