

**La razonabilidad jurídica,  
la razonabilidad política  
de la historicidad y la razonabilidad  
de la virtud de la prudencia,  
en la perspectiva de la  
hermenéutica y la argumentación**



**Dalia CARREÑO DUEÑAS**  
**Luis Fernando BRAVO LEÓN**  
**fr. José Arturo RESTREPO RESTREPO, O.P.**



La razonabilidad jurídica,  
la razonabilidad política de la  
historicidad y la razonabilidad  
de la virtud de la prudencia, en la  
perspectiva de la hermenéutica  
y la argumentación

Grupo de Investigación Social  
y Humanística del Derecho

Dalia CARREÑO DUEÑAS  
Luis Fernando BRAVO LEÓN  
fr. José Arturo RESTREPO RESTREPO, O.P.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS  
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA  
BU CAR AM AN GA

2015

Carreño Dueñas, Dalia

La razonabilidad jurídica, la razonabilidad política de la historicidad y la razonabilidad de la virtud de la prudencia, en la perspectiva de la hermenéutica y la argumentación / Dalia Carreño Dueñas, Luis Fernando Bravo León, fr. José Arturo Restrepo Restrepo, O.P. – Primera edición. – Bucaramanga: Universidad Santo Tomás, 2015.

180 páginas ; (dimensiones 22 cm). – (Colección selecciones de investigación ; 10).

ISBN 9789588477398

Incluye referencias bibliográficas (páginas 168-180).

Contenido: La construcción de la racionalidad jurídica. – El discurso de Platón en la República: retórica y dialéctica de la interpretación. – La educación superior vista desde la acción prudencial.

1. Teoría del derecho 2. Argumentación jurídica 3. Educación superior – Investigaciones 4. Platón, 427-347 a.C. – Crítica e interpretación I. Bravo León, Luis Fernando II. Restrepo Restrepo, José Arturo. O.P. III. Universidad Santo Tomás. Grupo de Investigación Social y Humanística del Derecho IV. Serie V. Título.

340. 1 SDD 23

CO-BuUST

**ISBN: 978-958-8477-39-8**

Primera edición, 2015  
UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS  
Seccional Bucaramanga

**Directivos**  
**fr. Samuel Elías FORERO BUITRAGO, op.**  
*Rector Seccional*

**fr. Mauricio Antonio CORTÉS GALLEGO, op.**  
*Vicerrector Académico*

**fr. Rubén Darío LÓPEZ GARCÍA, op.**  
*Vicerrector Administrativo Financiero*

**Editor**  
© Derechos reservados  
Universidad Santo Tomás, Seccional Bucaramanga

Dalia CARREÑO DUEÑAS  
Luis Fernando BRAVO LEÓN  
fr. José Arturo RESTREPO RESTREPO, O.P.  
*Autores*

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra,  
por cualquier medio, sin la autorización expresa  
del titular de los derechos.

**Diseño y producción gráfica**  
Ediciones Universidad Santo Tomás  
Seccional Bucaramanga  
Departamento de Publicaciones

C.P. Freddy Luis GUERRERO PATARROYO  
*Director*

Com Soc. María Amalia GARCÍA NÚÑEZ  
*Corrección de Estilo*

Dis Graf. Olga Lucía SOLANO AVELLANEDA  
*Diseño y diagramación*

Carrera 18 No 9 - 27  
Teléfonos (57 7) 6800801 exts: 1312 - 1309  
dirpublica@mail.ustabuca.edu.co  
Bucaramanga, Colombia, 2015

**Impresión**  
DISTRIGRAF - Bucaramanga

Impreso en Colombia

## CONTENIDO

Presentación	5
1. LA CONSTRUCCIÓN DE LA RACIONALIDAD JURÍDICA	7
Introducción	7
1. Derecho y racionalidad como razón práctica	15
2. Tradiciones de la racionalidad	30
3. La racionalidad jurídica en clave crítica	35
4. Racionalidad jurídica y creación del derecho	41
Referencias	49
2. EL DISCURSO DE PLATÓN EN LA REPÚBLICA: RETÓRICA Y DIALÉCTICA DE LA INTERPRETACIÓN	63
1. Discursividad y argumentación	68
2. El conocimiento como principio	71
3. La dialéctica como proceso pedagógico	75
4. El mito como forma de pensar	82
5. La mimesis y la ciudad	85
6. El discurso de las virtudes	89
7. La composición de la ciudad	93
8. La decadencia del Estado como antropología política	96
9. La felicidad de la vida justa	101
10. La supremacía del alma	106
Referencias	109

3.	LA EDUCACIÓN SUPERIOR VISTA DESDE LA ACCIÓN PRUDENCIAL	
	El pensar de la acción en clave prudencial, valor y alcance para la Educación Superior	111
1.	Introducción y planteamiento de la cuestión	111
2.	La idea de Educación Superior una idea que cambia, se reconfigura	121
2.1.	Relaciones entre sociedad y conocimiento	121
2.2.	Relaciones entre sociedad y educación superior	124
2.3.	Educación superior y conocimiento en su relación	129
3.	El saber práctico en la idea práctica. Virtud de la prudencia en Tomás de Aquino	136
3.1.	La recuperación de la teoría de la acción.	136
3.2.	La idea práctica en Tomás de Aquino. La prudencia como sabiduría de lo particular	141
3.3.	La causa ejemplar	144
3.4.	Relación de la causa ejemplar con la causa formal, eficiente, material, final	144
3.5.	La prudencia es una forma de comprensión	149
3.6.	La prudencia es una forma de pensamiento crítico (romper epistemologías)	152
3.7.	La prudencia es una forma de inter y transdisciplinariedad	155
3.8.	La prudencia es una forma de sabiduría	157
4.	Formar para ser, pensar y actuar prudencialmente en la educación superior	162
	Conclusión	167
	Referencias	168



## PRESENTACIÓN

El momento contemporáneo inmerso en las paradojas que conllevan la diversidad de discursos y tendencias teóricas, *de malestar en ciencia*, exige de los investigadores en ciencias sociales, niveles de análisis y crítica que faciliten la comprensión de los fenómenos de esta época compleja. Este trabajo 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 hace a sí 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 de la virtud de la prudencia. 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. Así, 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 MacIntyre y Cárcova. Se trata de proponer no una racionalidad jurídica, sino de plantear *las racionalidades del derecho*. 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, en el que la búsqueda a través de la palabra es la esencia de la justicia que reside en el alma del hombre justo y feliz. Lo dicho como discurso es el mundo que revela como sentido, como cultivo y formación del alma y de la ciudad, más allá de la mera búsqueda de la verdad. La ciudad en la réplica de Platón como proyecto ético moral, en unidad con el alma de los hombres virtuosos, ha de ser prudente, valerosa, moderada y justa. La consideración de la razonabilidad de la virtud de la prudencia, en la problemática de la educación superior, plantea retos enormes por su paradojalidad, porque, por un lado, se enfrenta a las racionalidades pragmáticas y funcionalistas del Estado y, por otro, debe instituir un discurso articulador, novedoso y profundo de la sabiduría, como acción prudencial que fundamenta, direcciona y jerarquiza todos los conocimientos, anhelos, obligaciones y acciones del ser humano. La prudencia en clave Tomista, habermasiana se ha de entender como intervención en la acción, como reconducción, es ejercicio de comprensión y sentido del pensamiento crítico emancipatorio. La acción formativa prudente es ser autónomos.

Estos tres ensayos conforman una invitación provocadora a continuar con el debate entre límites que suscita la razón práctica en el pensamiento posmoderno del siglo XXI.

María Cristina Patiño González Ph.D.  
*Universidad Santo Tomás, Bogotá*

# 1

## LA CONSTRUCCIÓN DE LA RACIONALIDAD JURÍDICA

### Introducción

El derecho como práctica social discursiva en términos actuales se desarrolla en el contexto problemático y paradigmático del siglo XXI, caracterizado por la posmodernidad, la virtualidad, el consumo. Este escenario incide en la manera como el orden legal construye sus racionalidades, marcadas por la tendencia argumentativa, las posturas críticas, la democracia y el pluralismo. Un supuesto básico de la construcción de la racionalidad legal es la afirmación de que el hombre es un ser dotado de razón, que le permite dirigir la acción manifiesta en el mundo social. La condición de la razón humana vincula el derecho, la moral y la política, de ahí que el derecho requiera de esta realidad interrelacionada para la comprensión y sentido de su ejercicio. La razón tiene una estructura afincada y desarrollada por cuatro tradiciones que han marcado las formas del pensar el derecho. Una de las expresiones de la construcción de la racionalidad en el derecho contemporáneo es sin duda el principio de proporcionalidad.

Una epistemología jurídica en clave del siglo XXI solo es posible si se entiende el conocimiento desde las rupturas y las fracturas, desde

las fronteras y la convergencia con otras disciplinas. “La ciencia del derecho puede cumplir su tarea práctica sólo en cuanto disciplina multidimensional” (Alexy, 2008, p. 27). El conocimiento del derecho, desde el paradigma actual de crítica y búsqueda de sentido, es entendido como práctica social: “El derecho ha sido pensado como una práctica social específica que expresa y condensa los niveles de conflicto social en una formación histórica determinada [...] una práctica discursiva en el sentido [...] de un proceso social de producción de sentidos” (Cárcova, 2009, p. 120). Está inserto en los dilemas, temas y problemas de las ciencias sociales; parte de su arquitectura es el complejo y paradigmático concepto de racionalidad o razonabilidad, de ahí que es posible entender que es también una ciencia racional, facilitando así una aproximación a la comprensión de la ciencia del derecho, desde una explicación analítica, pero desde su aspecto más amplio o en un sentido débil, como un elemento más, inevitable (Cárcova, 2009). Que no lo limite a un mero formalismo vacío, de espaldas al complejo mundo social, “Kaufmann reprocha a la corriente analítica de orientación neokantiana el ‘eliminar el contenido humanístico de los conceptos jurídicos’ y el ser ‘responsable del insólito bajo nivel cultural de una gran [...] parte de nuestra ciencia del derecho’” (Alexy, 2008, p. 27) y peor aún que lo reduzca a un lenguaje lógico artificial, como pretendió el positivismo analítico, olvidando los problemas del lenguaje que para el derecho no solo están en las palabras, sino también en los textos: “derivó hacia otros problemas: el de las lógicas deónticas, es decir, el de los lenguajes artificiales [...] no prestó atención al segundo Wittgenstein y su preocupación por los usos del lenguaje” (Cárcova, et al., 2011, p. 157).

Para las ciencias sociales y para el derecho en particular, los finales del siglo XX marcaron un nuevo paradigma frente a la forma en que se comprendía el mundo de la vida en conjunto, interpretación que se hacía a partir el imperio positivista que venía en apogeo desde el siglo XIX. Esta supremacía positivista tenía inserta una forma de racionalidad y razonabilidad, es decir, una manera peculiar de pensar el derecho, un

ejercicio de la razón, que justificaban el universo legal preeminente, como unidad, estructura y práctica cerrada, en bloque, como conjunto o sistema de normas coactivas: “la ciencia estudia el derecho en sus dos aspectos: estático y dinámico [...] en estado de reposo, como un sistema establecido, o bien en su movimiento en la serie de actos por los cuales es creado y luego aplicado” (Kelsen, 2004, p. 31).

Para los años setenta se inició la quiebra, la fractura positivista, propiciada con la irrupción de los cambios económicos y sociales en el mundo árabe israelí, la revolución de los claveles, y la independencia de Angola y Mozambique (Del Percio, 2010). Para los ochenta, esta ruptura continuó y se marcó con mayor contundencia gracias a la aparición avasallante y expansiva de las comunicaciones, la tecnología, la globalización, el consumo, la virtualidad, entre otras.

El derecho se ve afectado y atravesado por estas nuevas expresiones que para su tradicional racionalidad y autocomprensión, le implica una crisis de sus propios cimientos como el del mismo Estado nación, que venía consolidando el tejido social y las formas de organización de la vida en conjunto, desde el siglo XVIII. “Un orden político y económico cuyo soporte es de tipo global, pone en crisis la noción tradicional de Estado nacional y las funciones a este atribuidas” (Cárcova, 2009, p. 69). Este Estado nación es cuestionado y repensado en variadas formas superadas unas por otras, bien como Estado social de derecho, cuya centralidad estaba enfocada en el bienestar de los ciudadanos, aunque conservando la vaguedad y los intereses estatales esfumados por el concepto de lo social. También, para algunos, ahora el Estado nación ha de ser denominado de manera más conveniente por los fines y los propósitos del ciudadano del siglo XXI, que bien podrían estar enmarcados en el contexto de Estado principio lógico “es plausible afirmar que la doctrina constitucional vive, en la actualidad, la euforia de lo que se convino en llamar Estado Principiológico [...] Se trata, en especial y paradójicamente, de la efectividad de elementos llamados fundamentales: los principios jurídicos” (Ávila, 2011, p. 25), o quizá dentro de un marco más amplio, el orden político y social ha

de entenderse dentro de un Estado constitucional. Por tanto, no hay duda que esta nueva racionalidad o razonabilidad jurídica desplegada y extendida hoy, se interpreta desde una comprensión abierta, histórica, pública; emergiendo así en este universo, signado como posmoderno:

Se habla mucho de lo posmoderno [...] en síntesis, por lo que se denomina con una palabra de moda, paradigma de cambio (paradigmas de cambio ¡son hoy baratos, cada año se ofrecen nuevos!), refiriéndose al cambio de lo moderno a lo posmoderno [...] El cargo decisivo de lo posmoderno contra lo moderno, esta “ilustración perenne” que ha dispuesto todo como puro señorío y utilidad del saber, consiste en que se ha demostrado incapaz de dar respuestas a los interrogantes que son verdaderamente de importancia para los hombres (Kaufmann, 1998, p. 8).

Esta racionalidad posmoderna se funda desde una visión plural y articulada en y con las racionalidades sociales, políticas, económicas y legales, que se ha transmutado y sigue modificándose, recreándose en una génesis, de ser y realidad con toda su estructura, como quiera que es construida en colectivos: “lo virtual [...] tiene poca afinidad con lo falso, lo ilusorio o lo imaginario [...] no es, en modo alguno, lo opuesto a lo real, sino una forma de ser fecunda y potente que favorece los procesos de creación, abre horizontes” (Lévy, 1999, p. 8). Las disciplinas sociales como el derecho por las dinámicas propias de las problemáticas posmodernas de la complicada vida en común, entra en nuevos giros y retos de sentido y conocimiento, se crea y recrea continuamente por las subjetividades emergentes, el consumo, las nuevas formas de entender el conocimiento: “Se ha pasado [...] de la construcción de saberes estables [...] al aprendizaje permanente, a la navegación continua [...] se presenta como una figura móvil. Antes se orientaba hacia la contemplación y lo inmutable, ahora se ha convertido en flujo” (Lévy, 1999, p. 42) y la manera como se hace hoy día la ciencia, en donde los ciudadanos intervienen, gracias a los fenómenos colectivos y el acceso en la creación del saber, que no reside en una elite, sino que se configura una inteligencia colectiva participativa: “ya no es sólo una casta de

especialistas, sino la gran masa de los ciudadanos la que está llamada a aprender, transmitir y producir conocimientos de manera cooperativa en su actividad cotidiana” (Lévy, 1999, p. 42) inteligencia colectiva que incide en un renovado y crítico enfoque en la actual epistemología del derecho.

Emerge de esta fisura una arquitectura rica y variada de tendencias y de crisis de las tradicionales escuelas que habían sido la racionalidad hegemónica y determinante de la práctica jurídica. Así entonces, la racionalidad jurídica actual es construcción de la inteligencia colectiva legal, “El ideal de la inteligencia colectiva implica la valoración técnica, económica, jurídica y humana de una inteligencia repartida en todas partes con el fin de desencadenar una dinámica positiva del reconocimiento y de la movilización de las competencias” (Lévy, 2004, p. 20) donde todos los ciudadanos conforman la comunidad de intérpretes que reclaman o reivindican nuevos y renovados derechos y garantías a través de subjetividades, ciudadanías y movimientos alternativos.

La comunidad de intérpretes o inteligencia colectiva que construye la racionalidad jurídica hoy, presenta las paradojas y contradicciones de una sociedad hipermoderna, que se enfrenta a las paradojas entre lo colectivo y lo social, entre la exaltación y la decepción “las sociedades hipermodernas aparecen como sociedades de inflación decepcionante. Cuando se promete la felicidad a todos y se anuncian placeres en cada esquina, la vida cotidiana es una dura prueba” (Lipovetsky, 2008, p. 21). Quizá una de las características que marcan la racionalidad posmoderna sea la provisionalidad y movilidad de los dispositivos que conformaban los metarrelatos que otrora eran garantía del tejido y la unidad social; metarrelatos con unos fines claros, seguros, definidos y compartidos, que sostenían las instituciones y justificaban las acciones y la intervención de la religión, la moral y el derecho, y que se presentan en la posmodernidad como desregulados y debilitados: “El otro gran fenómeno en que se basa el concepto de civilización decepcionante es

la desregulación y debilitamiento de los dispositivos de la socialización religiosa en las sociedades hiperindividualistas” (Lipovetsky, 2008, p. 22).

Esta racionalidad que inscribe y rubrica el mundo actual está ausente de mitificaciones y de utopías; el orden legal se inscribe en el consumo, tiene fecha de expiración, de ahí que la historia y el futuro estén sin arraigo y sin tradición porque son obsoletos. Se ha radicalizado gracias al consumo la paradoja entre lo público y lo privado, la abundancia del mercado extrema el individualismo, el gusto personal “Vivimos en una sociedad de sobreabundancia de ofertas y de desestabilización de las culturas de clase: y en este contexto aumenta la individualización de los gustos” (Lipovetsky, 2008, p. 57). De ahí que el pensar del derecho desde estos escenarios sea un reto porque exige que se replanteen nuevos bienes jurídicos y nuevas garantías, y tiene el quehacer de ser una red de sentido y significados para poder comprender esta nueva sociedad posmoderna, virtual, pública, móvil. La labor que enfrenta el derecho como expresión compleja de sentidos, en tanto nueva racionalidad, es la de comprender y dar sentido a la sociedad misma como proceso, más que como constructo estático, “La sociedad es esencialmente un proceso; sobre ella dicen más las leyes de su evolución que cualquier invariante previa [...] El concepto de sociedad no es en absoluto un concepto clasificatorio, no es la abstracción suprema de la sociología” (Adorno, 2001, p. 9).

El universo legal dentro de una sociedad compleja, desde otra y otras racionalidades, permite afirmar que el hombre vive no ya en un mundo único, sino que vive en muchos mundos, en otros mundos, todos paralelos y simultáneos; no hay un mundo único, “las ciencias han contribuido de forma decisiva a que nos hayamos emancipado del mundo único –sea divino, sea natural– para descubrir los mundos que nosotros mismos componemos conforme a esa objetividad y racionalidad que son posibles a los seres humanos” (Sandkühler, 1999, p. 7). De ahí que las escuelas tradicionales del derecho y la hegemonía positivista no logren dar respuesta, y no puedan dar sentido y comprensión a un mundo, a una sociedad y un hombre cambiante, erigiéndose así una

nueva racionalidad jurídica, compleja, pública, desplegada y dinámica.

Señalar algunas características de esta sociedad posmoderna, que configura el escenario en donde irrumpen la racionalidad y la razonabilidad legal, pasan por ubicarla como del vacío y la indiferencia causadas acaso por la quiebra de los metarrelatos, la ilegitimidad de las jerarquías y la abundancia de sentidos, comprensiones, símbolos, mundos. “Las declaraciones de un ministro no tienen mayor valor que un folletín; sin jerarquías se pasa de la política a las ‘variedades’ [...] Nuestra sociedad no conoce prelación, codificaciones definitivas, centro, sólo estimulaciones y opciones equivalentes en cadena” (Lipovetsky, 2006, p. 39). La indiferencia que subyace a la racionalidad posmoderna proviene del exceso, de la exaltación de los objetos, de la hipersolicitud, no de la escasez, ni de la privación. Aún en las sociedades más desequilibradas y desiguales, el consumo está inserto en las formas de la vida, en el lenguaje y en los nichos simbólicos de las necesidades que producen y reproducen lo vigente, siempre con renovadas formas el hiperconsumo. Se instaura una nueva forma de socialización: “la apatía no es un defecto de socialización sino una nueva socialización flexible ‘económica’, una descripcación necesaria para el funcionamiento del capitalismo moderno” (Lipovetsky, 2006, p. 43). Una sociedad centrada en el avasallamiento del consumo, reclama nuevas protecciones y reconsideraciones de sus bienes jurídicos, de las garantías, de la misma justicia; requiere que el derecho del siglo XXI, entendido como racionalidad de creación y de tendencia liberal, debe atender, comprender y satisfacer; es notorio que el pensar del derecho hoy integre el liberalismo, como fuerza argumentativa distintiva “Los abogados y no los filósofos, son el clero del liberalismo” (MacIntyre, 1994, p. 327). Dentro de esta tendencia legal, una sociedad de consumidores se entroniza el producto, los objetos que más que meros objetos o mercancías son espacios simbólicos cargados de sentido y de formas de inclusión, de inserción, como otra sociedad desde el estatus de los objetos, los ciudadanos forman parte del mercado de objetos, más allá del valor de cambio, más allá del valor mismo del uso, es una cuestión

de transmutación del objeto. Los objetos son más que propiedad, son registros de identidad, de formas de una cultura emergente, dinámica y provisional, “esta conversión del objeto hacia un estatus sistemático de signos implica una modificación simultánea de la relación humana, que se convierte en relación de consumo” (Baudrillard, 2004, p. 224).

El producto adquiere un estatus novedoso porque está configurando los nuevos órdenes de lo social, lo político, lo privado y lo público; el objeto de deseo, el objeto dentro de la sociedad de consumidores, otorga la sensación de libertad, “el mundo creado y sostenido por la sociedad de consumidores está netamente dividido entre cosas elegibles y electores, los productos y sus consumidores: cosas a ser consumidas y humanos consumidores” (Bauman, 2011, p. 25) porque el consumo se cimienta en la libertad, en la libertad que el universo plural, rico y variado del mercado ofrece.

La racionalidad legal de una sociedad de consumidores reinventa nuevos y multicolores derechos, garantías y bienes jurídicos, reinventa la política y las formas de su acción que se expresan en la reivindicación de las luchas de los nuevos y múltiples ciudadanos. “En la actualidad no puede construirse un nuevo consenso de la ciudadanía ‘patriotismo constitucional’, por emplear la expresión de Jürgen Habermas) [...] mediante la garantía de protección constitucional frente a los caprichos del mercado, conocidos por devastar las conquistas sociales” (Bauman, 2010, p. 26) todos emergentes en este contexto, bien como indignados, o como la primavera árabe, las protestas estudiantiles, que en el fondo conservan la racionalidad liberal, de bienestar y justicia para todos, en reproche de la inequidad y la discriminación.

Además de presenciar una retirada del Estado hacia otras formas de legitimidad, orden y derecho dentro de los escenarios de globalización. La racionalidad extendida, expandida, plural y abierta del siglo XXI, marca de manera más firme las contradicciones y paradojas de hombre virtual, consumidor, que se moviliza por la seducción de los objetos, incluso por la mutación en objeto mismo, cuando se funde en las redes de símbolos

que crea el mercado mismo. Es por esto que ante tanta provisionalidad cobra lógica, sentido y necesidad la irrupción de los principios (en tanto dinámicos, no fijos, ni cláusulas) en las construcciones del derecho y la protección, a los mismos bajo la égida y las discutidas aspiraciones de un Estado social de derecho. Por lo anterior, se puede afirmar que el liberalismo, en su exacerbada expresión del consumo, la globalización, la virtualidad y el mercado actual, se asegura cada vez más como en una tradición de la racionalidad del derecho hoy, racionalidad de la que no se puede sustraer, para dar estructura y sentido a los derechos humanos como presupuesto de justicia.

El liberalismo, por tanto, proporciona una concepción distintiva de un orden justo que se integra muy estrechamente en la concepción del razonamiento práctico requerido por las transacciones públicas llevadas a cabo dentro de los términos fijados por una sociedad liberal [...] El bien que está por encima de todo, para el liberalismo no es ni más ni menos que el sostenimiento continuado del orden social y político liberal (MacIntyre, 1994, p. 27). Este contexto posmoderno bien podría llevar a conclusiones que afectarían la tradición occidental que confía en la razón humana, y más bien caer en la desconfianza de la racionalidad humana, que pensadores de la sospecha como Freud, o Nietzsche, ya la habían anunciado. Sacrificar la confianza en la razón es una apuesta de alto riesgo para el orden social, el Estado, la ética y el derecho, puesto estas realidades sociales requieren de la acción humana, más o menos ordenada desde unos supuestos que apelen a consensos racionales de la vida en conjunto.

## **1. Derecho y racionalidad como razón práctica**

Indagar por la racionalidad, ya es de por sí un debate problemático, “la racionalidad no es algo de lo que se pueda dar cuenta fácilmente” (Putnam, 1988, p. 109) examinar la racionalidad jurídica es aún más problemático, sin embargo, vale destacar que existe una rehabilitación o vuelta a su reflexión porque está vinculada a la filosofía práctica en tanto racionalidad, que reflexiona sobre la acción humana social en

su significatividad, determinación y meta reflexión. Sucede así que la razón permite no solo el conocimiento del mundo, sino su apropiación y arquitectura; ella construye el mundo, de ahí que se exprese como razón teórica y razón práctica. La racionalidad teórica es un dispositivo del pensar, y la racionalidad práctica dirige la acción, de ahí que sea razón práctica. La razonabilidad jurídica también lo es, y esta se ha de comprender como *el pensar del derecho*, que exige partir de la necesidad y de la afirmación, como supuesto esencial de la condición racional del hombre “siendo el alma racional la forma propia del hombre, hay en cada hombre una inclinación natural a obrar conforme a la razón” (Aquino, 1956, ST.I-IIaec94a3) es asegurar que existe una nota característica de lo humano, que lo hace diferente y distinto del resto de lo existente.

Aristóteles ya establecía distinciones frente a las plantas y animales, con quienes el hombre compartía la vida nutritiva, de crecimiento y sensitiva, pero advierte el estagirita que existe algo más, un elemento que tiene razón, “la vida activa del elemento que posee razón. Pero de este, una parte la tiene en el sentido de que es obediente a la razón y otra en el sentido de que la posee y razona” (Aristóteles, 2004, p. 59). Esta dimensión de la razón, dirá Santo Tomás, le permite al hombre ser dueño de sus actos y responder por ellos:

El hombre es dueño de sus actos mediante la razón y la voluntad; así se define el libre albedrío como facultad de la voluntad y de la razón. Llamamos, por tanto, acciones propiamente humanas a las que proceden de una voluntad deliberada (Aquino, 1956, ST Parte I-IIae c 1 a1).

Razón que se constituye en condición ajena para los demás seres. Cuando la razón como facultad opera en el mundo práctico, se está ante un ejercicio, es decir, ante la *racionalidad* que es acción, que es el quehacer de la razón. El apoderamiento de sí mismo se hace por la voluntad y la razón, lo que conlleva que todas sus acciones humanas tengan un fin, que dentro del pensamiento aristotélico tomista es el bien.

De ahí que el razonar es la acción propia del hombre bueno, por lo que se instaure una tradición en la racionalidad expresada en la acción humana, como ética, como moral. Se espera que por la razón se ubique al hombre en la perspectiva de la virtud, porque él actúa en sociedad, hace vida común, participa de la vida en conjunto. Se espera que la racionalidad no sea solipsista, “no estamos atrapados en infiernos solipsistas individuales, sino invitados a tomar parte en un diálogo genuinamente humano, un diálogo que combine la colectividad con la responsabilidad individual” (Putnam, 1988, p. 213), sino que interactúa siempre con otros, por lo que se exige que sea razonable, en tanto estado abierto de la misma razón. La razón le restringe, le contiene (así el derecho se instaure en razón por la acción continente moral que este tiene), le otorga la dirección a sus actos sociales por el principio racional, porque es razonable, “desde luego que la del hombre continente obedece a la razón, y, quizá todavía más obediente es la del hombre templado y valiente, pues es en todo concorde con el principio racional” (Aristóteles, 2004, p. 73), que incluso limita, exhorta las acciones en donde la irracionalidad se manifiesta en los actos de injusticia o en los viciosos o contrarios al bien individual y colectivo.

La ley en tanto acción es principio racional, en su estructura se apela a la recta razón, es virtud de la racionalidad misma, de ahí que quien cumple la ley es justo e igualitario y quien la quebranta es injusto. Por lo que se podría entender que es racional cumplir la ley, obrar rectamente si se desea por las disposiciones, al orden que todo hombre posee, “será justo tanto el que cumple la ley como el igualitario. Luego lo justo es lo legal y lo igualitario, y lo injusto lo ilegal y lo no igualitario” (Aristóteles, 2004, p. 153). La arquitectura de la razón permite que en el alma humana convivan una dimensión racional y otra irracional que se subyuga a la racional.

Por la razón el hombre actúa, se inserta en el mundo social, porque el diseño del alma le permite la vida o acción virtuosa y la verdad, por lo que los hombres tienen sensación, intelecto y deseo, pero dirigidos por la deliberación para que no se emparente con los animales, así

debe la deliberación superar la nuda sensación y el deseo y potencia el intelecto. La acción deliberativa instauro el razonamiento verdadero y la tendencia recta, porque es la elección, la capacidad de decidir, la libertad misma, el libre albedrío, la que mueve la acción:

Ahora bien, el punto de partida de la acción es la elección (el ‘aquello-de-donde se origina el movimiento, no el aquello-para-lo cual’), mientras que el de la elección es la inclinación y la razón para algo. Por eso la elección no se da al margen ni del intelecto ni del razonamiento ni de la disposición moral. [En efecto, el éxito y lo contrario en la acción no se dan sin el razonamiento y el carácter] (Aristóteles, 2004, p. 183).

La virtud de la razón inserta al hombre en la exigencia de que los hombres pueden en sus acciones dimensionar y optar por las demás virtudes que hacen que puedan considerar lo que es bueno para sí y lo que es bueno para otros; de esta manera, se puede construir y tejer la sociedad como proyecto de un todo, de un nosotros porque están insertos los principios del buen obrar y de la responsabilidad con y frente a los otros. “Por ello creemos que Pericles y los hombres así son prudentes, porque son capaces de considerar lo que es bueno para sí mismos y para la gente; creemos que son de esta clase los administradores y los políticos” (Aristóteles, 2004, p. 187).

La prudencia (*phorónesis*) se configura en un plan de acción de la razón práctica, porque es también el proyecto de vida de la ciudad que salvaguarda la virtud del nosotros; de esta manera, se asegura que la recta razón se ajusta a la prudencia, “la virtud no sólo es la condición que se ajusta a la recta razón, sino la que *acompaña* a la recta razón. Y la recta razón en relación a esto es la Prudencia” (Aristóteles, 2004, p. 200). La recta razón ordena la vida en conjunto y está inserta de manera significativa en la vida del derecho, en la recta razón o en la racionalidad jurídica porque se espera que los legisladores persuadan a los hombres a ser virtuosos, a cumplir las leyes y a tender sus acciones hacia el bien, se espera que el hombre virtuoso obedezca las leyes,

*porque él tiene este hábito*, y para los que no tienen el hábito de la razón recta de obedecer, el legislador debe imponer sanciones, castigos a los desobedientes “y a los incorregibles, expulsarlos por completo [...] el hombre bueno va a prestar oídos a la razón por vivir orientado hacia el bien, pero el malo ‘debe’ recibir castigo con dolor, como una bestia de carga” (Aristóteles, 2004, p. 310).

La razón posee una arquitectura que permite que los hombres ordenen su proceder, y para Aristóteles y Aquino existe una razón especulativa y una razón práctica, diferenciándose en que la primera se ocupa de cosas invariables, necesarias en últimas de la verdad sin defecto, “en el campo especulativo, la verdad es en todos los hombres la misma” (Aquino, 1956, I-IIae c.94 a4), por el contrario, la razón práctica está dirigida a las cosas contingentes como lo propio de la acción humana “en el terreno práctico, la verdad o rectitud práctica no es la misma en todos los hombres considerada en concreto” (Aquino, 1956, I-IIae c.94 a4). De esta manera, se desprende que hay dictados de la razón o racionales propias del orden legal que centran el interés de la acción en notas comunes a los seres humanos que viven en conjunto, que comparten con otros *formas de la vida* manifiestas en el lenguaje que permite la comunicación y la creación de lo social. El derecho es “un dictamen de la razón práctica” (Aquino, 1956, I-IIae c.91 a.3), conduce la razón y la acción de los hombres que viven en conjunto.

Kant señala que la acción requiere de voluntad que es guiada por la razón misma pero en su dimensión de razón práctica, y que la fuerza de la acción está dada por el deber, que conlleva buena voluntad que “es buena en sí misma” (Kant, 2005, p. 71). De esta forma, la razón se configura en facultad práctica, con influjo sobre la voluntad, sobre la voluntad buena, aquella que no solo conforme al deber, sino por el deber. Así se integra el deber al derecho en la medida que el deber “es la necesidad de una acción por respeto a la ley” (Kant, 2005, p. 79), apela a todo ser racional, a la representación de la ley que ha de ser universal como máxima, como imperativo. Este sometimiento por la razón práctica que conlleva la acción ética, moral y jurídica, es sin duda

una *forma de saber* que todo ser racional desea por su mera condición, “todos los hombres desean por naturaleza saber” (Aristóteles, 1998, p. 2).

En la tradición occidental se puede afirmar que la razón, la razón práctica se anida en la bondad del hombre y que las acciones, pensamientos y esfuerzos se ajustan al deber, de ahí que el contenido moral del cual participa el derecho tiene su asiento en la razón, libre de las contingencias del mundo de empírico y de sus opacas fronteras, “todos los conceptos morales tienen su asiento y origen, completamente *a priori*, en la razón y ello en la razón humana más vulgar tanto como en la más altamente especulativa; que no pueden ser abstraídos de ningún conocimiento empírico” (Kant, 2005, p. 93). Bajo esta perspectiva obrar por representación de la ley, *es obrar por principios*, porque la voluntad toma esa fuerza en la acción, así es que la voluntad es razón práctica, y la razón práctica determina la voluntad. De ahí que se necesita de la razón para que las acciones del hombre estén ordenadas por las leyes, que a juicio de Kant, están ordenadas por las leyes como todo en la naturaleza. Basta ahora decir que la voluntad, en tanto razón práctica, lleva a que el hombre elija solo aquello que el imperativo le impone, es decir, es constrictivo por la fuerza misma intrínseca que le caracteriza, lo bueno “la voluntad es una facultad de no elegir *nada más* que lo que la razón, independientemente de la inclinación, conoce como prácticamente necesario, es decir, bueno” (Kant, 2005, p. 96).

Para el universo legal, la razón está inserta en su estructura y su construcción bajo la égida de la razón práctica, lo que asegura que cada hombre que comparte su mundo con otras formas de vida ha de determinarse por la razón, y más aún se podría afirmar que una vez presupuesta la racionalidad, también se ha de presuponer un propósito común, que facilita el mundo en conjunto, el lenguaje y el sentido mismo, podría ser la felicidad como expresión de la razón práctica, felicidad que se comparte como imperativo. Al existir por la racionalidad un propósito compartido, el deber también tendría que ser una ley para todos los hombres, entonces, de esta manera, en la racionalidad jurídica se inscribe el deber como parte del diseño de la

razón práctica que lo asiste, explica y comprende a través de los juegos del lenguaje. “Llamaré también ‘juego de lenguaje’ al todo formado por el lenguaje y las acciones con las que está entretejido” (Wittgenstein, 1988, p. 6), como la expresión de la vida de los hombres en sociedad. La voluntad, en tanto razón práctica, consiente que los seres racionales logren autodeterminarse y obren en consecuencia de acuerdo con la representación de las leyes o de conformidad a principios.

Pero no significa que esta apuesta sea ingenua, es decir, que exista una confianza ciega en la racionalidad, porque los deseos, los intereses y las inclinaciones se muestran, se revelan en las acciones y de ahí que el derecho como razón práctica deba interferir para apelar y reordenar incluso la irracionalidad presente en la vida individual y colectiva, “Kant no quiere decir que siempre logremos actuar racionalmente o que siempre escojamos autónomamente. A veces lo hacemos y a veces no. Quiere decir solo que somos capaces de razonar y de ser libres” (Sandel, 2011, p. 125). La pretensión es que los hombres cuentan con un proyecto, con una capacidad para la acción racional, y es la que conviene a una práctica social como el derecho, donde ha de ser pensado hoy día más allá de ser una mera acción lógica, o de un ejercicio silogístico a la manera de una extraña operación sin resolver, ni explicar, pero que han denominado subsunción, que pareciera se trata de un ejercicio de racionalidad *sin más* de los jueces cuando estos aplican la norma al caso concreto.

El problema es la reducción de la labor del juez a este aparato deductivo de la razón que cercena el complejo mundo de la práctica jurídica:

Hay [...] algo de cierto [...] y hoy denostada en general-“teoría de la subsunción”: la justificación de decisiones que suponen el establecimiento de normas concretas teniendo que basarse en ciertas normas-premisas-preestablecidas [...] uno de los pasos de la justificación tiene que ser deductivo (Atienza, 2004, p. 89).

La mera deducción elimina la comprensión de los problemáticos fenómenos sociales que el derecho debe atender y que requiere un

esfuerzo comprensivo e interpretativo del juicio práctico del juez, que le lleva a un trabajo de justificación, de dar razones, de ejercitar la racionalidad más allá de una razón lógica, positiva:

Uno de los elementos de la justificación sea deductivo (o pueda reconstruirse así) no significa identificar sin más justificación y justificación deductiva (...) es importante no confundir –muchos formalistas lo han hecho– justificación y decisión: “decidir –según el acertado dictum de MacCormick– no es deducir (Atienza, 2004, p. 89).

Así entonces, sería impreciso asegurar que la racionalidad jurídica, inserta en la práctica del derecho, da cuenta de manera absoluta de un proceso lógico deductivo, y que allí se encierra todo el trabajo el orden legal. Por otro lado, las formas de vidas no pueden ser reducidas, ni tampoco garantizadas por la racionalidad restringida en el silogismo de la subsunción, del que es muy difícil que las teorías contemporáneas puedan apostar por su eficacia y ante todo por su validez.

El orden de la práctica social del derecho, en tanto discurso no puede enclaustrarse en una estructura formal que no representa el universo complejo y simbólico del derecho: “nadie puede afirmar en serio que la aplicación de normas jurídicas *no es sino* una subsunción lógica bajo premisas mayores formadas abstractamente. Esta constatación de Karl Larenz señala uno de los pocos puntos en los que existe acuerdo en la discusión metodológica-jurídica contemporánea” (Alexy, 2010, p. 27).

La razonabilidad del derecho tiene un despliegue de los muchos manifestados e interpretados en el mundo de la vida en conjunto, y que se concretan en las formas discursivas de las normas. Que a pesar de su formulación no podría tener una definición nítida a la manera disyuntiva entre ser falsa o verdadera; de manera difícil se podría aceptar esta creación lógica, sería más propio de la racionalidad de la norma, delinearla como cierta prescripción, razonable o irrazonable, justa, injusta, válida o inválida.

Sin embargo, las normas *como prescripciones* de la conducta humana pueden ser consideradas como razonables o irrazonables, justas e injustas, válidas o inválidas a partir de algunos estándares que a, su vez, son también normativos, pero no verdaderas o falsas (Wright, 2003, p. 31).

Así las cosas, la racionalidad de las normas comporta su incompletud, no se logra su carácter final y cerrado sino que ella es ante todo histórica, abierta y compleja. Requiere interconexión, conexión, es decir, un cuerpo resultado de la racionalidad diaria que los actores de la vida común comparten. “Las normas jurídicas aparecen así, por lo común, como cerezas: no suelen tener una existencia particular, sino que se hallan interconectadas recursivamente” (Capella, 1999, p. 80). La práctica social discursiva que caracteriza al derecho está construida por toda la comunidad de hombres que comparten una racionalidad, una voluntad como razón práctica y unos propósitos y fines comunes que bien podrían ser, las aspiraciones en un Estado social de derecho, con un deber de asegurar el bienestar, la dignidad y el respeto de los derechos fundamentales:

Pensar el derecho como una práctica social discursiva significa asumir que consiste en algo más que palabras; que es también comportamientos, símbolos, conocimientos. Que es al mismo tiempo, lo que la ley manda, los jueces interpretan, los abogados argumentan, los litigantes declaran, los teóricos producen, los legisladores sancionan o los doctrinarios critican y, además, lo que a nivel de los súbditos opera como sistema de representación (Cárcova, 2009, p. 63).

El discurso legal apela a la comprensión de la norma, de los principios desde una comunidad de saber y pensar, desde la razón práctica, donde el derecho está inserto en la moralidad pública, porque el derecho como práctica está también traspasado por la moral. Este obrar de los hombres en su racionalidad no es espontáneo o sin dirección, tiene un fin que le acompaña y que es usual que sea compartido por todos, y

el primero al que se le ha de considerar como fin en sí mismo, es al hombre mismo, nunca como medio. “Los seres racionales llámense *personas* porque su naturaleza los distingue ya como fines en sí mismos (...) *la naturaleza racional existe como fin en sí mismo*” (Kant, 2005, p. 117). La racionalidad jurídica asume como mandato, como imperativo el que las personas sean fines, no medios, pues el andamiaje propio del aparato legal garantiza derechos, incluso si el infractor viola con sus acciones la racionalidad misma.

Los ciudadanos como sujetos de derechos son fines en sí mismos; las arduas luchas por la reivindicación de sus prerrogativas son cuestión de personalidad, de carácter y compromiso individual y colectivo, “todo hombre que lleva en sí la obligación de mantener su derecho, toma parte en este trabajo nacional, y contribuye en lo que puede a la realización del derecho sobre la tierra” (Von Ihering, 2004, p. 55). Con todo lo anterior, se asume que la racionalidad en el derecho lleva inserta un imperativo de orden práctico que se traduce en la dignidad de la persona como fundamento del orden legal; este imperativo es la exigencia de que todos los súbditos sean fines, sean entendidos por el discurso jurídico como fines, nunca como medios, es respetarlos en su común razón y por su común razón. Este implica reconocer en el otro, otro fin como un sí mismo, para que exista un correlato de la representación de la ley y de los imperativos comunes: “el respeto Kantiano es un respeto a la humanidad en cuanto tal, por la capacidad racional que reside, indiferenciada en todos. Esto explica por qué violarlo en mi propio caso es tan rechazable como violarlo en otros” (Sandel, 2011, p. 142). Conviene así que la razón jurídica radique una voluntad compartida, en tanto la *voluntad legisladora*, con la mediación de los imperativos morales y de la consideración de que los hombres son fines no medios, incluso en la lógica pragmática que implica la aplicación normativa a los casos concretos.

Los hombres por la racionalidad de su condición están incorporados simbólicamente a una red de sentidos, de cultura, de política, de moral, que en el caso del orden legal, es estar en la red de sentidos

que construyen todos los actores como creadores normativos. “Un ser racional pertenece al reino de los fines como *miembro* de él, cuando figura en él como legislador universal, pero también como sujeto a esas leyes” (Kant, 2005, p. 123).

El reino de los fines conlleva que todos los hombres asuman el deber en la acción, y que el contenido de este deber es *la voluntad legisladora* que permite la coexistencia y la vida en conjunto y, además, que de manera autónoma se reconozca como fin y así asuma a los otros también como fines. Si existe una voluntad legisladora entonces se presenta en cada persona una restricción práctica, es decir, un deber, y este está íntimamente unido al estatus de dignidad del hombre racional “la idea de la dignidad de un ser racional que no obedece a ninguna otra ley que aquella que él se da a sí mismo” (Kant, 2005, p. 124).

De ahí que al pertenecer la dignidad a todo hombre racional, asiste una exigencia para que los hombres por la racionalidad que los iguala, respeten los derechos propios y de los otros, la razón humana es suficiente criterio para el reconocimiento y para que la justicia como valor, principio, garantía y derecho sea una realidad en la vida social igualitaria. “Para Kant, la justicia requiere que respetemos los derechos humanos de cualquier persona, viva donde viva o la conozcamos poco o mucho, simplemente porque es un ser humano, capaz de servirse de la razón, y por tanto, digna de respeto” (Sandel, 2011, p. 142).

La racionalidad, adherida al deber y a la voluntad como razón práctica, bien configura la racionalidad jurídica que crea y posibilita el mundo de los seres racionales o *mundus intelligibilis* bajo el imperio de la legislación, pero sin que signifique que hay un sacrificio de la autonomía, porque la autonomía de la persona es en sí misma una ley. A causa de ello se entrelazan la moralidad y el derecho, que en las tendencias contemporáneas, superando el positivismo, no es posible esta separación radical, pues el rol de la moral es determinante como dice al poder configurativo y legislativo del Estado: “Este papel de la moral es particularmente evidente en naciones como Estados Unidos

(y de modo creciente, en otras democracias maduras), donde el poder legislativo se crea en constituciones que también sientan límites a tal poder” (Dworkin , 2007, p. 27).

La racionalidad jurídica posee una arquitectura enraizada en la racionalidad moral que posibilita la acción, el ejercicio de la razón práctica y la autonomía. El propósito de Dworkin es “reinstaurar la relación íntima entre el razonamiento moral y el razonamiento jurídico que desde Bentham y Austin se habían separado radicalmente” (1989, p. 12). Es interesante advertir que en esta pesquisa por la racionalidad jurídica es imprescindible el presupuesto de la dignidad humana que aporta la razón humana misma, que logra la igualdad de la persona en condiciones de protagonismo político y reivindicación de derechos y garantías fundamentales, además de lograr el derecho, a través de su restricción, y la justicia inscrita en la moral “las consideraciones relativas a la justicia pertenecen a la moral” (Alexy, 2008, p. 67) como garante de realización comunitaria.

La racionalidad jurídica aborda en sus pretensiones lo igualitario, porque incorporando la justicia como ejercicio del racionamiento moral, a su vez asume lo igualitario como propósito comunitario, aún en la aceptación de las limitaciones que hace el orden legal:

las restricciones del derecho benefician a la sociedad no solo proporcionando del hecho de que sea predecible o una equidad procesal, o cualquier otra forma instrumental, sino asegurando un tipo de igualdad entre los ciudadanos que hace más genuina su comunidad y mejora su justificación moral para ejercitar su poder político (Dworkin, 2008, p. 77).

La racionalidad posee una dimensión contextual, en tanto histórica, porque facilita la disposición para que los conflictos de la vida social tengan respuestas a sus problemas, a sus discontinuidades y a la posibilidad de generalidad, de ahí que es práctica. “La racionalidad de una forma de vida se mide entonces atendiendo a si tal forma de

vida facilita y asiste a los individuos en la solución de estos problemas” (Habermas, 1987, p. 85).

Es posible que la vida social exija como racionalidad cierta comprensión de universalidad, para lo cual requiere de la existencia de conceptos comunes, ideas existentes.

Aprendemos con tanta mayor facilidad a hacer una aplicación imparcial de principios universales cuanto mayor es el grado en que ideas jurídicas y morales [...] vienen encarnadas ya en las propias instituciones sociales, se han convertido en *raison d'être* de lo existente (Habermas, 1987, p. 88).

O de consensos mínimos tanto del derecho como de la moral, que apuestan por una autorregulación del comportamiento, o al menos que operan como formas de la racionalidad en la limitación de los deseos y de la voluntad. Al reconocer que los participantes, como comunidad de creación del derecho, con sus argumentaciones participan de la comprensión, creación y resignificación de una racionalidad común, es decir, de la racionalización de los mundos de la vida, y por lo tanto de la justicia como argumentación, con vocación de corrección en el sentido débil. “Quien afirma que algo es justo afirma que algo es correcto, sobreentendiendo que es susceptible de ser fundamentado, justificado, mediante razones [...] la justicia como posibilidad de fundamentación, o justificación, mediante razones” (Alexy, 2003, p. 163).

La racionalidad jurídica como estatus de la forma de vida que se crea en relación con el límite, abre al mundo de la vida individual y colectiva, a la participación, que permite la construcción de la comunidad de intérpretes y a la creación del derecho. La participación de los actores sociales ha de estar mediada por los argumentos, que en ejercicio de la racionalidad se comprenden libres e iguales en condición y dignidad, que presuponen la democracia y el Estado social de derecho.

Con la única constricción del argumento, de las razones o de al menos del mejor o el más próximo a la realidad y necesidad colectiva, porque se

constituye en vida intersubjetiva compartida, tejida de la intersubjetividad individual, “Pues como participante en la argumentación cada uno se ve remitido a sí mismo y se representa a sí mismo y permanece, sin embargo, inserto en un contexto universal” (Habermas, 1987, p. 112). De ahí que no es posible renunciar a la racionalidad, a pesar de las desigualdades e inequidades de la vida en común, tampoco puede resignarse a sustraerse del trato igual, la solidaridad y al bien común, como intereses privados y comunes.

Bajo esta perspectiva la racionalidad se redimensiona en uno de sus aspectos como relativa, relativa a la vida político-social, por su carácter histórico, ya que la racionalidad en la interacción de intersubjetividades es contextual, responde al momento y a las circunstancias en las cuales los hombres construyen el mundo y las expectativas frente al mismo, así como a las apuestas éticas, morales y normativas. La racionalidad emerge en contextos y responde a los intereses de los colectivos.

Lo razonable está en este caso condicionado por las experiencias y pautas de una sociedad que son las que fijan el marco de lo razonablemente esperable. Dentro de este marco los miembros de una sociedad llegan a acuerdos de convivencia que consideran razonables” (Garzón Valdes, 1998, p. 156).

La racionalidad jurídica como histórica conlleva matices y tonos en su quehacer, uno de estos es que conlleva abstractos o quizá ficciones que permiten que se generalicen derechos y garantías, y que se de cuenta de una fenomenología de la racionalidad jurídica que se manifiesta en una racionalidad lingüístico-normativa, en la que construcciones como derechos y principios fundamentales, como la libertad y la igualdad, permiten aplicaciones concretas y consolidan el ideal de la seguridad jurídica y la justicia:

La generalidad, mayor o menor, de las normas tiene poco que ver con la igualdad. Sí tiene que ver, sin embargo, con la racionalidad lingüístico-normativa y con la posibilidad de regular la conducta de

sujetos u ocasiones posibles, lo que sólo puede hacerse mediante generalización y abstracción (...) tiene que ver con la seguridad jurídica y, de este modo, tiene mucho que ver con la justicia (Hierro, 2003, p. 464).

Es de advertir que la reflexión sobre la condición y realidad de la racionalidad también convoca, la tensión con la irracionalidad, con lo irracional porque es parte de la constitución de las formas de la vida, y que se han instituido como: el inconsciente, los deseos, las pasiones irrefrenables, el egoísmo, la insanidad, la incorrección, entre otros; sería justo señalar que precisamente por la fenomenología de la irracionalidad es que la arquitectura de la racionalidad tiene vocación de generalidad.

A causa de ello la racionalidad no es neutral, está cargada de valoraciones, de lo bueno, de las creencias sociales, de la justicia, de lo normativo, de moralidad, de cultura que circunscribe lo razonable a contexto para un conjunto social que se piensa a sí mismo. Para la aspiración de concreción de un orden social posible que es siempre dinámico, se requieren acuerdos comunitarios y públicos, unos mínimos para que la razón práctica lleve a cabo la posibilidad de una sociedad justa:

La ética pública cívica consiste en aquel conjunto de valores y normas que comparte una sociedad moralmente pluralista y que permite a los distintos grupos, no sólo coexistir, no sólo convivir, sino también construir su vida juntos [...] Ese conjunto de valores y normas no es estático, no se encuentra dado de una vez por todas” (Cortina, 1998, p. 109).

Una racionalidad jurídica de mínimos, no neutral, tendría que converger en acuerdos, como el estatus de dignidad de la persona, del reconocimiento de una razón práctica múltiple, plural, que se construye sobre lo bueno, entonces, de esta manera, la racionalidad jurídica no puede sustraerse de lo bueno para la racionalidad diversa y fractal. Lo bueno como incorporado a la racionalidad tiene adosada así la igualdad y la libertad, como lo razonable en tanto bueno para la vida comunitaria,

para que las personas sean libres e iguales tiene que regir una concepción compartida de lo bueno que exige el otorgamiento de estos derechos de libertad e igualdad y que excluye de la celebración de los acuerdos razonables a quienes no la comparten (Garzón Valdes, 1998, p. 158).

A saber, lo bueno en la racionalidad implica que esta lleva inscrita problematicidad, que se concreta en la construcción de la noción de lo bueno, a la que las tradiciones de la racionalidad le han dado variadas respuestas, todas situadas en los escenarios del pensar el derecho como práctica social discursiva.

La corrección dentro de la racionalidad jurídica forma parte de la fractalidad de su creación, pero solo en una comprensión débil mediada por el consenso y las apuestas de una comunidad que puede sobreponerse a los deseos inconscientes como fuerza poderosas que proveen goce, “el deseo inconsciente es enteramente sexual; los motivos del inconsciente se limitan [...] al deseo sexual [...] El otro gran deseo genérico, el del hambre, no está representado”(Evans, 1997, p. 67) a través de la razón en tanto práctica de lo bueno o por vía negativa alejándose de lo reprochable, como irracionalidad.

## **2. Tradiciones de la racionalidad**

La complejidad de la racionalidad requiere que se adicione la historia o la historicidad que la expresa, porque la razón y la acción humana son manifestación histórica. La racionalidad por esta condición histórica debe expresarse, desde las categorías de su propio tiempo, época y espacio. La racionalidad está fundada en razones, lo que contribuye a que se sitúe dentro de los conflictos y tradiciones de la propia racionalidad. Así también, la racionalidad jurídica participa de esta realidad de ser histórica y desde allí se ha construido el armazón legal, del derecho como actividad del razonamiento. La racionalidad *como arquitectura tiene una historia*, que lleva a afirmar la existencia de no una racionalidad, sino de diversidad de racionalidades.

Lo que implica que el derecho se diga de muchas maneras, y que se requieran argumentos o justificación para su realización y comprensión histórica, “justificar significa narrar hasta donde ha llegado el argumento” (MacIntyre, 1994, p. 25). Una de las dificultades que ha de afrontar los argumentos que son expresión de la racionalidad jurídica, fruto de la ilustración, que ha de estar íntimamente ligada a la convicción a pesar de que el mundo actual evidencie lo contrario “se deriva, en gran parte, la incapacidad de nuestra cultura para unir la convicción con la justificación racional” (MacIntyre, 1994, p. 23). Si la racionalidad es histórica implica que surja de los conflictos propios de cada época y de las instituciones que entran en disputa, de ahí que las polémicas a las que se enfrentan las instituciones permitan la creación de una narrativa de la racionalidad que dé cuenta de los metarrelatos compartidos, por la comunidad de vida de los hombres que comparten este espacio social.

Una de las primeras tradiciones de la racionalidad es la tradición aristotélica-tomista, “la versión aristotélica de la justicia y de la racionalidad práctica emerge de los conflictos de la *polis* antigua, mas es desarrollada luego por el Aquinate de un modo que escapa a las limitaciones de la *polis*” (MacIntyre, 1994, p. 26). La segunda tradición de la racionalidad es la cristiana agustiniana en el desarrollo presente en el mundo medieval, y con un renovado ejercicio con el calvinismo y un aristotelismo en versión renacentista. Una tercera tradición la configura la Escocia del siglo XVII y XVIII “engendrando, de este modo, una tradición cuyo clímax fue sabotajeado [*sic*] desde dentro por Hume” (MacIntyre, 1994, p. 26). Y señala MacIntyre que no hay dudas que emerge una cuarta tradición en la racionalidad y es la que constituye el liberalismo moderno, en polémica con las tradiciones anteriores, tradición con un peso fuerte para la racionalidad jurídica, como quiera que es la que más ha permeado en todo el armazón del derecho y toda su estructura. La racionalidad aristotélica está configurada por lo bueno (*agathos*) o, a como lo que está dirigida la acción, la razón práctica, la polis espera que todos hagan lo bueno en sus acciones, y así mantienen el orden de la *dike* (MacIntyre, 1994, p. 42). Se trata

de que los ciudadanos libres puedan gobernar y ser gobernados, es decir, obedecer, estar sometido a la ley, y es allí donde reside su vida virtuosa porque exige virtudes, entre las que está la justicia como virtud social, “al ciudadano *qua* ciudadano se le exige no solo obedecer sino también respetar la ley. Y la palabra ‘*dikaiosune*’ se utiliza –como dice Aristóteles– en uno de sus sentidos, para todos lo que la ley requiere, es decir, para el ejercicio de todas las virtudes” (MacIntyre, 1994, p. 115).

La racionalidad aristotélica conlleva que las razones que expresen los agentes racionales sean buenas razones, que sus juicios sean ordenados por la virtud y la justicia, y la consecuencia es que así se edifica al hombre prudente.

La tradición agustiniana de la racionalidad afina su estatus en la importancia de la voluntad, para dirigir la razón, ubica la voluntad anterior a la razón, no hay intelecto sin que la voluntad lo dirija hacia la acción. Para Agustín la voluntad se ha torcido por la libertad humana, y es sistemática su mala dirección, más aún ni siquiera puede ordenarla al bien, por sí misma: “La voluntad humana se mal dirige sistemáticamente y se mal dirige de tal modo que no está dentro de sus propias posibilidades el redirigirse” (MacIntyre, 1994, p. 161). La restauración de la orientación al bien de la voluntad solo es posible por la gracia divina, y por el necesario deseo de hacer el bien, deseo que requiere de la persona la virtud de la humildad, que le facilita la justicia. El injusto es soberbio, no ha logrado que la mala voluntad haya sido conjurada hacia el bien. Quizá cumplir la ley en este contexto agustiniano sea un verdadero esfuerzo por someter la voluntad torcida.

La tercera tradición de la racionalidad se inscribe en el debate acerca del derecho en Escocia en el siglo XVIII que centra la reflexión de la racionalidad en torno a los principios que guían la razón práctica, la acción moral, ética y jurídica, su entidad, su origen, para quienes serían evidentes y en general su dinámica misma. La discusión acerca de los principios está centrada en los principios de justicia, que tanto legislador como juez deben incorporar,

así las reglas de la justicia según Stair proporcionan un criterio fundamental externo a toda práctica establecida, incluso a la práctica del legislador, cuyo trabajo puede encontrarse deficiente y, por tanto, ser corregido luego por un juez sobre la base de una apelación a los primeros principios de la justicia (MacIntyre, 1994, p. 225).

Un evento interesante como expresión de esta racionalidad tiene que ver con la creación por parte del Parlamento de la Comisión para revisar el estado de las universidades, lo que llevó a que los profesores debían asumir posturas sobre la justicia, y la naturaleza del razonamiento práctico, lo que dinamizó el debate sobre la racionalidad misma.

La justicia ha de ser definible en términos del tipo de principio fundamental que he caracterizado; los agentes plenamente racionales deben estar motivados por tales principios en su acción y deben apelar a ellos para justificar sus acciones, tanto prospectivamente como retrospectivamente (MacIntyre, 1994, p. 232).

En este contexto de discusión surge Hume para advertir cómo en la disposición de la racionalidad es necesario incorporar el elemento de la motivación, y el rol de la pasión como dirección de la motivación y, por tanto, de la acción misma; lo que me mueve a actuar son las pasiones, pues la razón no motiva. La pasión no es una razón o juicio racional para la acción, está desprovista de esta dimensión, “una pasión no es cualquier tipo de razón para la acción; ni nos proporciona ningún tipo de razón para la acción” (MacIntyre, 1994, p. 293).

De ahí que para Hume, la razón tiene el papel de responder a las preguntas que surgen de las pasiones, de los motivos en las acciones como individuos, y por otro lado la razón ordena los medios para lograr los fines señalados por estas. La dificultad en este esquema de racionalidad jurídica tiene que ver con el cómo desde las pasiones nos motivamos a respetar, y cumplir las reglas de justicia y el gobierno, es decir, el derecho, cómo estar bajo su imperio. Advierte Hume que

los hombres están obligados a obedecer las reglas de justicia “incluso cuando se trata de mi enemigo, o sea una persona viciosa o inútil la que vaya a beneficiarse” (MacIntyre, 1994, p. 296), aunque considera que la justicia se trata en últimas de las reglas de la propiedad, lo que encauzó la virtud, la justicia, la moral y el derecho hacia un esquema laico en su estructura, es decir, una racionalidad laica de la justicia y el derecho.

La cuarta racionalidad la constituye el liberalismo que en un principio se había configurado en un metarrelato con elementos políticos, económicos, sociales y legales, cuyo ejercicio consistía en el logro de la vida buena y de los beneficios comunes para los asociados, bajo la égida del mercado. La seducción de la racionalidad liberal radica en que los ideales sociales son aspiraciones por el bienestar y las preferencias personales, lo que conduce a diferentes estructuras de lo social, alrededor de los bienes que congregan.

La cultura política de una sociedad democrática siempre está marcada por una diversidad de doctrinas religiosas, filosóficas y morales opuestas entre sí e irreconciliables. Algunas de estas doctrinas son perfectamente razonables, y el liberalismo político ve en esta diversidad de doctrinas razonables el inevitable resultado, a largo plazo, de las capacidades de la razón humana y su actividad dentro del trasfondo de instituciones libres y duraderas (Rawls, 2006, p. 29).

Para la racionalidad jurídica, el liberalismo le proporciona un elemento común, básico, y es que la justicia es un valor común de consenso para la convivencia conjunta, a pesar de las heterogeneidades que resultan de las búsquedas de los bienes privados, como elecciones racionales de los asociados. Para la racionalidad liberal son necesarios tres elementos: el primero, subsanar o sobrepasar el ego individual frente a las opciones y preferencias para que estas puedan estar ordenadas, o al menos, jerarquizadas ante los otros; segundo, la elaboración de argumentos que validen las preferencias que conducen a las acciones; y la tercera que las acciones personales logren maximizar “la satisfacción de esas

preferencias de acuerdo con su ordenación” (MacIntyre, 1994, p. 325).

La justicia en el liberalismo conforma la base de la arquitectura liberal, que incide en la racionalidad de un derecho liberal, de una forma liberal de pensar el orden legal, y de una práctica liberal. Esta práctica liberal en la que está inserto el derecho exige unos principios reguladores que faciliten la realización de las preferencias dentro de un razonamiento del bien y de lo justo. Se puede afirmar que el liberalismo apuesta por la racionalidad humana para que se funde el orden en una sociedad “según los criterios de esta cultura nadie puede ser plenamente racional sin ser justo” (MacIntyre, 1994, p. 325).

La racionalidad tiene un estatus necesario para el liberalismo jurídico, porque su presupuesto es exigencia para la acción personal en el conjunto social, las normas de justicia están en la base de la satisfacción de las preferencias, y ante todo en la justificación en las razones de esta conquista individual, o para la justificación incluso de la injusticia. Los valores inscritos en la teoría liberal articulados a la razón práctica del derecho no son neutrales y menos cuando se trata del bien humano, y la búsqueda de una sociedad ordenada desde los presupuestos de la democracia y el pluralismo:

Una sociedad está bien ordenada no sólo cuando fue organizada para promover el bien de sus miembros, sino cuando también está eficazmente regulada por una concepción pública de la justicia [...] las sociedades existentes rara vez están [...] bien ordenadas, ya que usualmente está en discusión lo que es justo y lo que es injusto. Los hombres están en desacuerdo acerca de cuáles principios debieran definir los términos básicos de su asociación. No obstante, podemos decir que a pesar del desacuerdo cada uno tiene una concepción de la justicia (Rawls, 2012, pp. 18-19).

### **3. La racionalidad jurídica en clave crítica**

Estas tradiciones de la racionalidad están presentes en construcciones de la racionalidad jurídica que se han manifestado en las escuelas del

derecho, y que dan estructura a las formas como el derecho, como práctica social discursiva, se manifiesta a través de la exigencia de fundamentar su propia razón práctica, de justificar su acción y sus dispositivos de poder.

Las tradiciones de la racionalidad evidencian el despliegue de esta en el discurso jurídico y, de alguna manera, precisa de posturas más bien débiles frente a las miradas nihilistas o escépticas frente a esta, incluso por considerar la irracionalidad como expresión del fenómeno legal y como respuesta legítima frente a la pérdida de confianza en el razonamiento judicial “La pérdida de fe en el razonamiento jurídico o en los derechos puede conducir a la inacción... pero lo opuesto también es posible” (Kennedy, 2010, p. 23). Pero no significa que no pueda ser examinada de manera crítica para señalar sus límites.

Los actores jurídicos, dentro del contexto de la tradición de la racionalidad, hacen elecciones estratégicas, y estas requieren de argumentos, fundamentación, razones, en últimas, se debe dar cuenta de las formas del pensar jurídico situado. Estas elecciones de argumentos se hacen desde las preferencias, interpretaciones y comprensiones que al momento de aplicar el derecho al caso concreto, se debe hacer y que sin duda en los casos polémicos se enfrenta a tensiones y contradicciones, entre la racionalidad establecida y la racionalidad de quien está decidiendo. Las elecciones argumentativas del juez o *modos retóricos* están cargadas de política, moral, ética, y todas las manifestaciones de la cultura insertas en su ejercicio de racionalidad.

De esta manera, se configura su quehacer en práctica argumentativa, discursiva, ejercicio del pensar que no puede ser neutral, ni objetiva, lo que implica que el juez, el abogado, y todos los actores jurídicos *creen derecho*, porque *su decir* permite configurar derecho, o al menos resignificarlo mediante diversas formas de la racionalidad, de la razonabilidad legal. Una racionalidad jurídica en contexto contemporáneo no podría hacer comprensiones de una pretensión fuerte de corrección, que conlleve siempre una respuesta correcta para cada

caso, a pesar de que cumpla la exigencia de coherencia que no resulta suficiente, “necesitamos algo más que coherencia en la justificación del razonamiento jurídico: si no agregamos a la coherencia algo más, dado el carácter pluralista y potencialmente conflictivo de los derechos contemporáneos, un método coherentista por sí sólo no sirve para determinar una respuesta correcta” (Atienza, 2011, p. 14).

La coherencia en el contexto de un derecho que se hace cada vez más indeterminado, más complejo y parádico permite que la racionalidad jurídica se entienda en tensión, y por lo tanto más exigente en interpretación y búsqueda de sentido. Esta racionalidad legal es puesta en nuevo orden, es dinámica y plural, lleva inserta antinomias que se concretan en los casos polémicos y que se alejan sin remedio del ideal del derecho positivo, develando ficciones como la de una única racionalidad creadora del orden legal, la del Estado como la gran racionalidad.

La [*sic*] antinomias son muy frecuentes en cualquier Derecho, y es comprensible que así suceda, pues si bien solemos operar con la ficción de la coherencia del orden jurídico, como si este tuviera su origen en un sujeto único y omnisciente –ficción seguramente conectada a la de la personificación del Estado– lo cierto es que ese conjunto de normas que llamamos Derecho positivo es el fruto de actos de producción normativa sucesivos en el tiempo y que responden además a intereses e ideologías heterogéneas (Prieto Sanchís, 2010, p. 82).

En un derecho como despliegue de la racionalidad construida como comunidad existe *más de una única respuesta correcta* y posible, para cada caso, dada la paradojalidad del derecho y la complejidad de hoy. La corrección que podría adosarse a la racionalidad judicial será aquella comprensiva, simbólica, lejos de consideraciones de objetividad o demostración que implicaría que la comunidad de intérpretes la aceptara sin más y se constituyera como un todo racional, sin controversias o disensos.

La crítica de la decisión judicial (así como la crítica de los derechos y del razonamiento jurídico) representa en las sociedades modernas uno de los vehículos privilegiados de la noción de que hay una razón determinante de las cosas, de que hay “un sentido” de que hay una manera neutral y objetiva de resolver las contradicciones humanas. Si el enemigo es la clausura, el aura de necesidad que recubre los arreglos sociales contingentes, entonces la decisión judicial [...] será un blanco fundamental (Kennedy, 2010, p. 25).

La racionalidad jurídica se torna más exigente cuando es necesario que construya derechos, garantías y mecanismos procesales, cuando la compleja vida social hace que el derecho y su arquitectura sea cada vez más indeterminada. Una especial consideración de una forma actual de la racionalidad es su carácter de ser amplia y paradójal, es la que se centra en la problemática de los derechos fundamentales, que en su día da como principios objetivos y subjetivos “pertenece desde los orígenes a la tradición de los derechos fundamentales la idea de que éstos no son sólo derechos subjetivos, sino al mismo tiempo principios objetivos del orden constitucional” (Hesse, 2001, p. 91).

La indeterminación legal como dimensión de la racionalidad especial de los principios permite la afirmación de que estos no *son ilimitados*, que existen conflictos y colisiones que demandan de los jueces, juristas, legisladores y de toda la comunidad creadora del derecho, límites a la acción: “Insisto en que esto no significa que los derechos sean ilimitados, en el sentido de que autoricen cualquier conducta; supone tan sólo que aparecen ya *delimitados* en el texto constitucional y, dentro de este círculo delimitado, no cabe ninguna restricción” (Prieto Sanchís, 2003, p. 218). Así, pensar los derechos fundamentales como comprensión e interpretación de nuevos sentidos en tanto construcciones dinámicas, no estáticas y que precisan de discrecionalidad por parte de aquellos que tienen el deber de argumentar, de decir el derecho. Con todo así las racionalidades inscritas e insertas en los principios fundamentales advierten que estos *no gozan de garantía ilimitada*, según Müller “ningún derecho fundamental está garantizado ilimitadamente. Esto

se sigue ‘de la única restricción realmente ‘inmanente’: de su calidad de derecho” (Alexy, 2008, p. 270) porque no dan licencia de manera indiscriminada a acciones indeterminadas por parte de los ciudadanos, de ahí la tendencia fuerte en el orden legal, es que la forma en que se reflexiona, las razones que sustentan y sostienen los principios emergen desde la realidad de que son indeterminados. Requiere en la cimentación un esfuerzo de las nuevas *racionalidades colectivas*, que son plásticas, porque los marcos que los explican son provisionales y pretenden una actualización constante de sus fundamentos:

Las disposiciones de derecho fundamental se caracterizan por su indeterminación. La indeterminación se presenta cada vez que un enunciado no hace explícito de forma exhaustiva el conjunto de sus significados y, por lo tanto, genera la incertidumbre acerca de si uno o varios significados específicos pueden serle atribuidos (...) La indeterminación que caracteriza a las disposiciones jurídicas es una especie de indeterminación semántica que se denomina indeterminación normativa (Bernal, 2007, p. 103).

El razonamiento judicial plantea retos a las formas de la racionalidad, cuya arquitectura ya no puede enclaustrarse en las fórmulas de la lógica clásica, “tanto en el ámbito jurídico como en el ámbito lógico-filosófico, ve en los cánones y en los principios de la lógica clásica los únicos parámetros de racionalidad y de corrección de cualquier forma de razonamiento” (Mazzarese & Tecla, 2003, p. 713) sino que este reclama el despliegue de un pensamiento complejo, plural y paradójico como fenómeno de la vida en conjunto y expresión dialógica de las formas de vida del derecho y a los ideales de la dignidad y la justicia. Además, como parte de la reflexión del razonamiento quizá a la manera de un *meta-razonamiento* legal, es necesario que sea deconstruido, o al menos debe ser planteado desde esta perspectiva, porque el derecho como práctica social discursiva:

Ha sido pensado como una práctica social específica que expresa y

condensa los niveles de conflicto social en una formación histórica determinada. Esa práctica, es una práctica discursiva en el sentido que la lingüística atribuye a esta expresión, esto es, en el sentido de un proceso social de producción de sentidos (Cárcova, 2009, p. 120).

Es un *Texto* que es interpretable, que está sujeto al cambio de las racionalidades interpretativas y que está instituido en un nicho de sentidos, símbolos y consensos tejidos por las intersubjetividades comunitarias, que atentas a los dinamismos y a las transformaciones y mutaciones epocales hacen del mundo jurídico una expresión de la autotransformación y de la sospecha de sus propios presupuestos.

Los avances tecnológicos, la biotecnología, los desafíos de género, la economía de mercados, la globalización, el nuevo orden político, los dinamismos sociales, entre otros, dan cuenta de la exigencia de constructibilidad del derecho.

La deconstrucción no entiende el Derecho como un discurso en pleno desarrollo sobre el cual hay que seguir avanzando, sino que tiende a poner en duda los fundamentos que sustentan el edificio jurídico y a revelar los secretos materiales que lo conforman (Coaguila, 2005, p. 171).

En instituciones fundantes para el derecho, como la propiedad, cuyo eje central se desplaza cada vez más hacia lo digital, los contratos se transforman en los que otrora eran atípicos, y donde las formas de estructuración de la familia están abocadas a nuevas reconfiguraciones y deconstrucciones, que día a día exigen ardua labor de argumentación y de racionalidades plurales por parte de los actores jurídicos; que desde las diversas miradas, argumentaciones y racionalidades han de hacer presente la inclusión y el reconocimiento, como premisas de encuentro y diálogo creativo. La deconstructibilidad jurídica evidencia que la racionalidad jurídica es plástica, es una red de formas del pensar, en la que todos los participantes en sus roles como jueces, legisladores,

técnicos, juristas, escuelas de derecho, medios de comunicación, y en general toda la comunidad social, la hacen múltiple, compleja y abierta. Se desprende que la racionalidad jurídica plástica, abstracta y emergente ante los retos del siglo XXI, expresada en la argumentación legal, se resiste al etiquetamiento o a la opción de un modelo único de la razón práctica, que la reduzca a técnicas o fórmulas de y para la acción legal.

#### 4. Racionalidad jurídica y creación del derecho

Una racionalidad argumentativa, intersubjetiva centra la atención en la creación, decisión y adjudicación judicial, el rol protagónico como intérprete legal no reside de manera exclusiva en la perspectiva del juez,

lo que significa que la perspectiva del juez es la que caracteriza primariamente a la ciencia del derecho y que por más abstractos que puedan ser, los enunciados y teorías que se exponen en ella desde esta perspectiva están siempre referidos a la solución de casos, es decir, a la fundamentación de juicios jurídicos concretos al deber ser (Alexy, 2008, p. 17).

A pesar de ser el actor en el cual se centran las miradas, por sus decisiones, que cada vez están más en el escenario de lo público, a través de la sobreexposición de los medios de comunicación. La centralidad del rol del juez hace que su labor esté sobrevalorada, y que la figura poderosa de Dworkin del juez Hércules se vea seriamente cuestionada por su omnipotencia y esterilización de la vida conflictiva del orden social, en la cual también participa este juez Hércules.

El derecho como comprensión e interpretación, y como racionalidad múltiple y diversa se transforma ante todo como interpretación jurídica, en tanto razón práctica; que es construida por todo el conjunto social *que dice el derecho*, como quiera que el discurso de la racionalidad jurídica se manifiesta en tres horizontes que rompen con la idea vetusta y concebida en sus justas proporciones del ideal de homogeneidad. “Diversos aspectos del discurso jurídico han sido tematizados, como por ejemplo, el que se refiere a su homogeneidad” (Cárcova, 2009,

p. 120) y se emparenta con el discurso del poder, con el poder de los ciudadanos, de los operadores para reconfigurar el derecho, para señalar nuevas resignificaciones en el sentido o los diversos sentidos del derecho en tanto cuerpo normativo, más que como sistema. Las racionalidades jurídicas, en medio de la complejidad y de los nichos simbólicos jurídicos, están en la posibilidad de modelar derechos y garantías, en niveles en los cuales se incorporan las racionalidades presentes, expresadas en participación, inclusión, libertad e igualdad:

El primero de ellos [...] está constituido por el discurso producido por los órganos sociales, por los representantes de las instituciones [...] Normas, reglamentos, decretos, edictos [...] El segundo nivel del discurso jurídico estará integrado por las teorías, doctrinas, discusiones, en definitiva por el producto de la práctica teórica de los juristas [...] el tercer nivel del discurso jurídico, será de efecto prácticamente especular [...] Este es el nivel del discurso jurídico donde se juega el imaginario de una formación social. Es el discurso que producen los usuarios, los súbditos, los destinatarios, los desconocedores absolutos, presumidos de conocer puntualmente el contenido de los otros dos niveles (Entelman, 2006, p. 219).

Estos horizontes están instituidos desde las racionalidades que se congregan alrededor de argumentos y discursos que manifiestan las comprensiones de lo normativo, he aquí que se puede dar cuenta de una fenomenología de las racionalidades legales: la primera racionalidad legal se ha de señalar como una de las formas de comprensión y creación del derecho, y que se concreta en el producto de los órganos autorizados (normas, decretos, edictos, entre otros) la segunda racionalidad es la que reside en los doctrinantes, los juristas (teorías, doctrinas, opiniones) y la tercera de las racionalidades es la integrada por los súbditos, los ciudadanos, en la que expresan la tarea crítica interpretativa jurídica, *como totalidad de sentido*. Una opción para el examen de la racionalidad jurídica o de las racionalidades jurídicas, es contar con la perspectiva epistemológica que proporciona la teoría crítica del discurso jurídico,

que desde la tensión y la afirmación se considera como una racionalidad de frontera, Alexy cita a Dreier, señalando que la teoría del derecho actual se ha de entender como “una ‘disciplina fronteriza’, que tiene la función de comprobar las informaciones de las ciencias vecinas, tanto teórica como prácticamente, en cuanto a su importancia para la ciencia del Derecho en sentido estricto” (2010, p. 44) porque la racionalidad jurídica en frontera permite que las racionalidades de los otros saberes puedan aportar sentidos e interpretaciones de los fenómenos problemáticos que atiende el saber legal. El saber del derecho en tanto abierto, multidisciplinar y convergente con otras disciplinas, con otros saberes le permite concebir una estructura y una *arquitectura comprensiva de la interpretación jurídica, que tiene además una dimensión práctica, que se expresa a través de la aplicación o adjudicación al caso concreto:*

Tanto para la hermenéutica jurídica como para la teológica es constitutiva la tensión que existe entre el texto –de la ley o la revelación– por una parte, y el sentido que alcanza su aplicación al momento concreto de la interpretación, en el juicio o en la predicación, por la otra (Gadamer, 2003, p. 380).

Como racionalidad de frontera con otras disciplinas y saberes, es interesante para abrir la racionalidad legal, o las racionalidades legales que integran el saber del derecho, contemplar como racionalidad jurídica la razón que se despliega en la interpretación literaria, y que permite que pueda incorporarse o adosarse a su razón práctica, y retomar los relatos y las narrativas presentes y que terminan como una opción para la interpretación jurídica. “Quiero utilizar la interpretación literaria como modelo para el método fundamental de hacer análisis jurídico” (Rodríguez, 1997, p. 165).

La interpretación jurídica que subyace a las racionalidades allí presentes comparte el común ejercicio de la razón, que de alguna manera es muy próximo al ejercicio racional, del discurrir del pensar en la literatura. Los fenómenos sociales en la práctica social discursiva que es el derecho están constituidos por muchos actores, más allá incluso de

los operadores judiciales, pues en este escenario de globalización, publicidad y sobreexposición, todos terminan como comunidad de intérpretes jurídicos, participando de las decisiones a través de las redes y plataformas. No existe *un único autor*, y se puede hacer y co-crear una novela en cadena

En ese caso, cada juez es como uno de los novelistas de la cadena [...] para llegar a establecer su parecer sobre los que los otros jueces, en conjunto, han ‘realizado’, tal y como cada uno de nuestros novelistas se fue formando una opinión sobre qué era la novela hasta ese momento escrita (Rodríguez, 1997, p. 167).

La racionalidad jurídica se ha puesto en ejercicio de manera especial en las decisiones de los jueces constitucionales, quienes la han revigorizado; uno de los espacios de creación constitucional por excelencia donde se han requerido elaboraciones de las racionalidades jurídicas colectivas, es cuando estos magistrados han tenido que decidir en ciertos casos polémicos, y han tenido que recurrir a la ponderación de principios. El juez constitucional que se enfrenta a la necesidad de ponderar o de considerar el principio de proporcionalidad como despliegue de la racionalidad jurídica actual, hace interpretaciones, es decir, crea derecho a la manera de un literato:

La actividad de creación de derecho de los jueces tiene lugar en el contexto de una estructura de normas jurídicas (frente a una determinada laguna, conflicto o ambigüedad en esta estructura) [...] Una modalidad importante de la influencia ideológica en la decisión judicial proviene de la interpenetración entre esta retórica específica y técnica de la justificación jurídica y la retórica política general del momento (Kennedy, 2010, p. 29).

El debate acerca de las racionalidades que están inscritas en el principio de proporcionalidad, y que convergen en los espacios problemáticos de la vida social donde colisionan principios, que según Peter Häberle “tiene sus raíces en el derecho de policía y el derecho administrativo

pero que hoy, sin duda alguna, cobra ‘relevancia jurídico-constitucional [...] vincula también al legislador’ (2003, p. 67) haciendo que su aplicación y exigibilidad esté presente en todas las esferas del derecho.

Las racionalidades que comprenden el principio de proporcionalidad han permitido su portentosa creación jurisprudencial por parte de los principales Tribunales Constitucionales como el alemán, español y colombiano, configurándolo así en un principio fundante de las nuevas tendencias y teorías del derecho, tanto así, que goza de estirpe y reconocimiento constitucional sin encontrarse necesariamente positivizado, en el texto constitucional (Sentencia C-916 de 2002, M.P. Manuel José Cepeda Espinosa):

Sin embargo, el rango constitucional de este mandato es reconocido en general, ya que su validez y rango puede ser fundamentada con múltiples argumentos [...] Los argumentos parten pues de diferentes premisas, a saber, la justificación a través de la máxima de la igualdad en general (art. 3 IGG), el argumento del Estado de derecho, de la esencia de los derechos fundamentales, el argumento combinado del Estado de derecho y de la esencia de los derechos fundamentales, de la garantía esencial, del derecho constitucional, de la justicia entre otros (Clérico, 2009, p. 27).

El principio de proporcionalidad se ha incorporado al mundo de la razón práctica del derecho y de manera dinámica ha tenido un gran desarrollo jurisprudencial como principio general y criterio de interpretación, consagrándose como principio general con gran incidencia en las nuevas dimensiones de los derechos fundamentales hemos consagrado el principio de proporcionalidad como un principio general que puede inferirse a través de diversos preceptos constitucionales y que, en el ámbito de los derechos fundamentales constituye una regla de interpretación que, por su mismo contenido, se erige en límite de toda injerencia estatal en los mismos, incorporando incluso frente a la ley exigencias positivas y negativas (Tribunal Constitucional de España, Sentencia 70/2002 de 3 de abril, 2002).

En un primer momento, este principio fue equiparado a las reivindicaciones del derecho a la igualdad “vinculado sobre todo con la aplicación del principio de igualdad” (Bernal Pulido, 2005, p. 132) con ello estableció una íntima relación entre este principio y el imperativo de proporcionalidad, o como se interpretó inicialmente: test de razonabilidad (Sentencia C-022 de 1996, M.P: Carlos Gaviria Díaz).

Sin embargo, la jurisprudencia ha evolucionado y ha logrado con las influencias de los Tribunales Constitucionales como el alemán, el español y el colombiano, consolidar un concepto de proporcionalidad como principio complejo, paradójico y ante todo simbólico. Este principio es complejo porque recoge la construcción del mundo social, que demanda nuevas interpretaciones de los principios, de sus derechos, y que al tener rango constitucional, se exige de manera preferente, bien por el peso simbólico inserto en él, bien por la confianza en el Tribunal Constitucional

La institución jurídica opera por símbolos, por mediadores, que hacen posible que los hombres tomen conciencia, de sí, adquieran identidad, se vean siendo como dicen las palabras que los aluden. A medida que se ingresa al mundo jurídico uno queda definitivamente marcado por él; aprende que la Ley existe y que ella lo determina como sujeto (Ruiz, 2006, p. 127).

Se instituye como parámetro fundamental “Denominación de Alexy a las normas de derecho fundamental: “las normas de derecho fundamental son todas aquellas a favor de las cuales es posible aducir una fundamentación iusfundamental correcta” (Alexy, 2008, p. 55), porque constituye, configura y permite que se redimensionen y actualicen los derechos que se han erigido en norma de derecho fundamental, contruidos por los imaginarios sociales, la labor deliberativa, compleja del legislativo, que a veces se enfrenta al sopesamiento de principios, por la práctica de sentido y comprensión discursiva del juez: “Según el Derecho vigente en la actualidad [...] los jueces están obligados a

fundamentar sus decisiones” (Alexy, 2010, p. 298) que debe ordenar su relato para discernir entre principios de igual jerarquía.

La función del principio de proporcionalidad es de estructuración, *tiene carácter estructural* “la función que el principio de proporcionalidad cumple en el control constitucional de las leyes que intervienen en los derechos fundamentales, consiste en estructurar la fundamentación de la validez de las normas iusfundamentales adscritas” (Bernal Pulido, 2007, p. 134) porque está dirigido a dar sustento a las normas adscritas de contenido esencial, cuenta en su fundamentación con argumentos materiales analíticos, normativos y fácticos. Por lo anterior, este principio se aplica bien cuando se exige la concreción y el fundamento de una norma adscrita de estatus esencial:

El principio de proporcionalidad, en cuanto criterio para la determinación del contenido de los derechos fundamentales que resulta vinculante para el Legislador, cumple la función de estructurar la concreción y la fundamentación jurisdiccional de las normas adscritas de derecho fundamental en los casos difíciles (Bernal Pulido, 2007).

En los casos donde es vigoroso el debate, porque colisionan principios de igual jerarquía, la aplicación del principio de proporcionalidad, requiere por parte del juez constitucional una exigencia de racionalidad jurídica, más compleja que lineal, más simbólica que mera fórmula, más hermenéutica que técnica, y que como ejercicio de la razón práctica, tiene carácter vinculante. Y a pesar de las posturas de una racionalidad escéptica frente al poder de discrecionalidad fuerte, el juez en el escenario creativo del discurso del derecho, en su dimensión argumentativa, despliega una discrecionalidad especial:

el Tribunal [...] puede escoger una entre las opciones que la indeterminación del texto posibilita. Esta discreción se identifica con la llamada brecha (gap) de deliberación [...] El Tribunal Constitucional delibera sobre las diversas alternativas de decisión

y, al final adopta una solución específica para el caso (Bernal Pulido, 2007, p. 497).

Asimismo, este carácter estructural del principio de proporcionalidad, lleva inmerso un procedimiento jurídico racional, como un caso de racionalidad práctica, porque el principio por su flexibilidad y plasticidad otorga al juez una clase especial de discrecionalidad como creación simbólica y de complejidad; es en ese sentido en que se configura como racionalidad práctica, más que en el sentido de convertirse en interminables fórmulas y reglas de aplicación, en un despliegue infinito de floritura de racionalidad analítica.

El magistrado constitucional construye la racionalidad jurídica, desde las intersubjetividades legales, teniendo como referente lo que otros operadores judiciales y la comunidad reclaman; el poder exige, la ideología desvela. De esta manera, el juez ante la exigencia de la racionalidad, en diálogo con las otras racionalidades, comprende y halla nuevos sentidos a los derechos y garantías, así es como en últimas, en la adjudicación como tarea de la razón práctica *crea* el derecho lo funda, “El juez cuando interpreta el derecho, crea el derecho, lo constituye” (Cárcova, 2009, p. 151).

El juez enfrenta su labor en medio de su propia racionalidad, y de las apuestas éticas, políticas y legales, y de las racionalidades de los otros niveles de creación judicial, así la racionalidad se funda intrínsecamente contradictoria, porque goza de discrecionalidad débil, se encuentra libre pero a la vez por todos los dispositivos de control y vigilancia está restringido.

No se trata de ser libre ni de estar maniatado. O quizá mejor, se puede decir que el juez está a la vez en libertad y maniatado; libre, en tanto que puede orientar su trabajo en la dirección que así lo desee pero restringido por la pseudo-objetividad de la ley tal y como suele aplicarse, la cual el juez podrá (o no) superar (Kennedy, 1999).

Así que, el juez como intérprete en su labor de tejido de la racionalidad personal y colectiva, en tanto comprensiva, requiere en su adjudicación tener en cuenta otras interpretaciones, de ahí que su quehacer sea abierto, pero a la vez restringido por la unidad, identidad y coherencia del sistema y la burocracia jurídica; que no implica un reducir las interpretaciones a un test de chequeo, porque no es un acto que realiza en solitario

Sobre él, pesan múltiples determinaciones culturales: las que provienen de la doctrina, la “opinión de los autores”, pero también la de los *mass media*, la de sus colegas y las que se acuñan en toda interacción social. Discursos de saber y discursos de poder que se sintetizan así (Cárcova, 2009, p. 152).

Esta labor a pesar de las múltiples racionalidades, el juez la hace en silencio, porque tiene las voces y las miradas de lo histórico, lo social, lo político, lo ideológico, del poder, de la economía, que hacen que su interpretación, su comprensión sea un nuevo miramiento, que cree derecho: “¿es la comprensión una mera reproducción del producto original? está claro que esto no es aplicable a la hermenéutica jurídica, que ejerce una evidente función creadora” (Gadamer, 1998, p. 106) y revele diferentes sentidos de este.

## 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](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-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](http://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): <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, T. (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](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.



# 2

## EL DISCURSO DE PLATÓN EN *LA REPÚBLICA*: RETÓRICA Y DIALÉCTICA DE LA INTERPRETACIÓN

*Lo que aprendí del gran conversador Platón o, más exactamente, del diálogo socrático que Platón elaboró, fue que la estructura monológica de la conciencia científica nunca permite del todo al pensamiento filosófico alcanzar sus objetivos.*  
(Gadamer)

La reflexión en torno a *La República* supone presentar una breve aproximación a la comprensión de este autor y de esta obra. Para tal fin quisiéramos explorar un horizonte de discusión que nos permita realizar esta indagación, de tal forma que, siguiendo el texto, podamos ubicar los límites de esta reflexión en los parámetros de la retórica y de la dialéctica en un primer ejercicio hermenéutico. Entendemos el contexto dialógico como un escenario en el que las pretensiones del discurso se entrecruzan y se complementan. Retomar a Ricoeur con la retórica, la poética y la hermenéutica permiten argumentar, configurar y reescribir. La retórica, arte político por excelencia, en ella se estableció el estatus argumentativo del discurso y sus condiciones de realización, es decir, la acción propia de la polis debía ser regulada por la razón; la hermenéutica cumplía un papel preceptivo conforme a la debida aplicación de leyes y acciones propias de la praxis y de la poética como posibilidad de creación de mundos nuevos configuraba la emergencia de un poder.

Podemos de esta manera considerar este diálogo como una obra literaria y filosófica. En la literatura griega el género de dialógico se desarrolla ampliamente, desde la comedia hasta la tragedia. A diferencia de los textos de Aristóteles, “los escritos de Platón estaban destinados a la publicación o a la lectura en público en Atenas” (Gadamer, 1995, p. 53), esto plantea un problema doxográfico diferente. El acercamiento a un autor tan largamente discutido requiere postular la dificultad hermenéutica en términos de distancia en el tiempo, de las diversas lecturas y de las versiones que circulan. De esta manera, el presente ensayo tiene como marco de referencia la aproximación gadameriana a Platón, cuidando el modo como se comprende esta aproximación, “en ella hay tanto una imitación de la vida como una fusión entre argumentación teórica y acción dramática” (Gadamer, 1995, p. 53). Esta indicación nos permite interpretar el texto aproximándonos a la intencionalidad introductoria y a la vez al horizonte conceptual en el que se encuentra, esto es, pensando en la dilucidación dialéctica de las preguntas y de las respuestas; en los actores y los escenarios; los tiempos y los silencios, en fin, en los elementos en que se ponen los argumentos para destacar esta inicial comprensión.

El ejercicio dialéctico y retórico va encaminado a establecer un horizonte de comprensión que nos permita entender la complejidad de la obra, de tal manera que en el proceso de interpretación podamos inicialmente acercarnos a una lectura plausible. Por ello será necesario tener una primera guía de lectura. Así entendemos que Platón no es solo un autor, sino que es un horizonte de comprensión y, particularmente, será necesario dilucidar el papel de los diálogos: “de dar cuenta o razón, de efectuar la prueba dialéctica de todas las suposiciones de un problema” (Gadamer, 1994, p. 13). En este sentido, la pretensión platónica de la dialéctica está orientada al oficio mismo del filósofo: “Platón había descubierto una tarea que sólo el filósofo, el dialéctico era capaz de resolver: la de dominar el discurso destinado a aportar luz de tal modo que se utilicen siempre los argumentos adecuados para aquellos que son sus receptores” (Gadamer, 1992, p. 227). Tarea que se

concreta en llevar y conducir el diálogo a través de los interlocutores en tanto partícipes de las opiniones comunes para ser examinadas, en su aparición fenoménica pasando por la ignorancia hasta la dirección orientadora del discurso, esto es hasta la definición de la virtud, “se trata siempre del mismo problema a saber, que para practicar una virtud es necesario previamente estar orientados hacia ella de forma teórica” (Gadamer, 1992, p. 54).

El recurso retórico debe ser ubicado en cuanto la pobre valoración de ella, para Platón la verdadera retórica debe estar al servicio de la búsqueda de la esencia de la justicia. Por ello, la dirección que toma la interlocución va encaminada a ser visible como participación virtuosa en el ser, en comunidad con lo bello, lo justo y lo bueno. De esta manera, la organización dramática del espacio, los escenarios y los actores permiten la estructuración de los argumentos en un movimiento de acciones e irrupciones en la que el carácter de los actores se hace importante por la plasticidad de las imágenes y de los conceptos que van colocando los elementos interpretativos de la obra, así “también la ignorancia socrática es una figura literaria. Es la forma a través de la cual Sócrates lleva al interlocutor a enfrentarse con su propia ignorancia” (Gadamer, 1995, p. 54). Con estos criterios esperamos ubicarnos en una situación hermenéutica que nos permita una actualización del sentido de esta magna obra y sobre todo una perspectiva de estudio e investigación propicia para este texto.

En el libro primero, la justicia aparece como el tema central, la indagación realizada en los diálogos empieza por las preguntas que realiza Sócrates, él es quien dirige el discurrir en el ir y venir de la discusión en un proceso de exposición de las diversas definiciones sofísticas de justicia comunes en la época. Además, es en el contexto del encuentro y luego en la casa de Polemarco, el espacio propicio para la conversación. La discusión se inicia con la conversación con Céfalo padre anciano de Polemarco. En esta primera escena la vejez es el tópico de conversación y sirve de inicio al discurso sobre lo observado y lo que no se ve, es

decir, a las razones por las cuales se puede sobrellevar la ancianidad. Este inicio pone el asunto de los mitos sobre el Hades como un recurso irónico de la conversación que permite a Sócrates poner de relieve el tema de la justicia como felicidad del justo, desvirtuando la versión de que la justicia, es decir, la verdad, y devolver lo que se ha recibido. En este sentido, el inicio del diálogo marca el tono estilístico donde los temas son referidos al contexto fenoménico y conceptual. A partir de lo perceptible en Céfalos, Sócrates dirige la conversación a los asuntos menos visibles, pero más importantes. En consecuencia, estos primeros acercamientos al tema marcan una intencionalidad retórica en cuanto la alabanza y las afirmaciones llevan el discurrir de la conversación hasta el momento en que el anciano sale de la escena y deja su reemplazo, en un marcado juego dramático, en que las obligaciones del sacrificio señalan la entrada de otro interlocutor, Polemarco. Así está descrito este primer escenario.

En un segundo escenario, la conversación con Polemarco se dirige a los efectos de las acciones. Polemarco es más accesible a los argumentos de Sócrates a pesar de la confusión en la que cae al citar a Simónides, contradicción que es aprovechada por Sócrates para desvirtuar el argumento según el cual “es propio del hombre justo hacer mal a los enemigos y ayudar a los amigos” (Platón, 335 c, 1979, p. 671). El tono de discusión pone en juego la referencia a los autores que son autoridad y con un tono polémico, se destaca la pretensión de verdad por encima de la autoridad del sabio. Confirmando así la indagación por la esencia de la justicia más allá de su apariencia fenoménica. Superación que se sigue de la forma de los argumentos, donde las preguntas guían, no solamente a quien dirige la conversación, sino a los diferentes interlocutores en un proceso dialéctico orientado a exponer y discutir la esencia misma de justicia como virtud.

En un tercer escenario irrumpe Trasímaco de manera fuerte cambiando el ambiente y la pragmática del discurso. Con el argumento *ad hominem*, este interlocutor desvirtúa a Sócrates tratando de develar la argucia

de la ignorancia como una situación de poder y de sometimiento en la discusión utilizado indebidamente. Recurso que pone en franca confrontación el argumento más sofisticado, en el que el drama adquiere un verdadero clímax y con fina ironía la acción de Sócrates se establece en relación con los sentimientos y las actitudes de su iracundo interlocutor. El argumento establece que el origen de la justicia está en los más fuertes que deben ser obedecidos por tener el saber y el poder. Luego, las contradicciones se hacen evidentes y es el momento en que Trasímaco aprovecha para escapar de la escena, no permitida por los demás asistentes de la discusión. A partir de allí, se doblega el impetuoso sofista y aparece el razonable y débil interlocutor. Dejando así abierta la indagación de manera introductoria, pero además planteando la dirección de los nueve libros restantes, es decir, es una obertura cuya apertura nos permite imaginar un contexto crítico del Estado y, a su vez, una necesidad dialógica que pone en juego la totalidad de la experiencia cotidiana de estos años de la Grecia antigua. Es en este marco en el que este escrito es una introducción a la indagación por el discurso platónico en su especificidad retórica y dialéctica.

Decimos a manera de conclusión porque se trata de un primer ejercicio interpretativo que pone en juego la necesidad de profundizar en las relaciones de la retórica y la dialéctica en tanto en el estilo, como en la forma de estructuración de los argumentos. De esta manera entendemos que el discurso tiene un papel preponderante en la cotidianidad griega. Para realizar esta indagación el recurso inicial a un autor contemporáneo como Gadamer nos permite un acercamiento propedéutico a una obra como la de Platón. Esta declaración indica un sentido y una apuesta a integrar la lectura de Platón a un horizonte hermenéutico, todavía por esclarecer, de tal forma que la comprensión de *La República* paulatinamente nos aproxime a las versiones interpretativas contemporáneas.

Esto demuestra que es posible actualizar la comprensión y el sentido de esta obra teniendo como referencia el papel retórico y dialéctico

inaugural en la obra de Platón. Es una elección que debe ser sometida a discusión y precisión en aras de poder ampliar el horizonte de interpretación de la justicia como forma de vida individual y colectiva.

## **1. Discursividad y argumentación**

En este apartado la pretensión de escritura está orientada a destacar la forma de la argumentación, es decir, el modo como se organiza la discursividad en el contexto del diálogo. Partimos de la afirmación de Ricoeur: “Hubo retórica porque hubo elocuencia, elocuencia pública” (2001, p. 16). La discursividad recorre el espectro de la vida cotidiana y no se reduce a la intención filosófica de búsqueda de verdad, sino a la relación con el poder en el orden de lo político, de tal manera que prueba, composición y persuasión dan cuenta del proceso de argumentación inscrito en los discursos.

Además, es necesario considerar hermenéuticamente la relación con el discurso fijado en la escritura, en la perspectiva de Paul Ricoeur, el problema del texto ubica el objeto de aplicación de la hermenéutica; es necesaria la interpretación porque existen textos escritos con específicos problemas que resolver. A diferencia del discurso oral en el que los problemas de significación se resuelven, ya sea, o por el contexto o situación o por la clarificación hecha por el interlocutor, en el texto escrito nos hallamos sin la presencia del autor y lejos de su situación; hecho que se traduce en su autonomía: el texto debe hablar por sí mismo:

dotado de una triple autonomía (del autor, de la situación del discurso y de la audiencia original). El discurso así autonomizado, se torna en obra, que como tal lleva una doble referencia: al mundo al que apunta y a la auto comprensión (García Prada, 1985, p. 137).

La fijación del discurso oral en el texto escrito implica la operación de la distancia emancipada del texto. Este se torna por efecto de su fijación en producto elaborado, se transforma en obra y por la taxis (composición) se configura; en este nivel se realiza el análisis estructural. La tercera modalidad de la distancia es señalada por Ricoeur como la apertura de

un mundo, en el que las referencias ostensivas quedan abolidas (propias del discurso oral), se abre un mundo nuevo para el intérprete. Por último, en la apropiación del texto como cuarta modalidad de distanciamiento opera el círculo hermenéutico, ensanchando el horizonte de comprensión de sí mismo y del mundo. En un autor como Platón esta consideración hermenéutica se hace pertinente por cuanto su obra es el referente textual para la interpretación, de esta manera, se plantea un dilema interpretativo que nos permite inicialmente afrontar la lectura de este segundo libro. Pretendemos entonces, desarrollar la trama argumentativa para luego apuntar algunos elementos discursivos de este segundo ejercicio. Así que el papel de los actores, la escenografía, la dirección de los temas y el carácter pragmático del diálogo nos permiten este acercamiento presente.

En el segundo libro de *La República*, la discusión iniciada con Trasímaco encuentra su continuación en Glaucón, quien pretende llevar al extremo los argumentos del primer libro. En esta situación los argumentos de Glaucón se hacen más contundentes,

repetiré las razones de Trasímaco y hablaré primero de lo que dicen que es la justicia y acerca de dónde proviene, y luego haré ver cómo cuantos la practican lo hacen contra su voluntad y necesariamente, no como si se tratase de un bien. En tercer lugar, demostraré que obran así con razón, pues, según dicen, resulta mejor la vida del injusto que la del justo (Platón, 358 c, p. 58).

Esta exposición de Glaucón permite recoger la necesidad de esclarecer el papel de lo justo en su naturaleza, como un bien que debería ser apetecible por sí mismo y los efectos de esta en el alma en un proceso de *paideia*, que como lo plantea Jaeger, es una necesidad de las jóvenes generaciones (Jaeger, 1993, p. 602).

Con este preámbulo se inicia el desarrollo de la prueba examinando los argumentos que en el común se expresan, de tal manera que estableciendo las razones por la que se aprecia más al injusto y los beneficios que este

recibe. En cuanto al origen de la justicia como necesidad de establecer convenio para no sufrir la injusticia, se define en primera instancia como producto de la ley. A continuación, se dirime el asunto estableciendo el carácter del injusto en comparación con el justo, donde ser y parecer se determinan mutuamente. Esta discusión permite la intervención de Adimanto, que con nuevos ímpetus no permite que se concluya aquí la discusión, examinando la tesis contraria, es decir, los que alaban la justicia y censuran la injusticia. Pero también estos consideran el camino de la justicia como penoso y cargado de fatiga. En fin, no hay quien alabe la justicia por sí misma, por su naturaleza y por los efectos que esta produce. Se le pide entonces que Sócrates por su dedicación a este tema y por su autoridad, enuncie los argumentos a favor de la justicia como bien supremo.

Con el símil de visión se empeña Sócrates en describir el objeto mayor al individuo, esto es la ciudad y la manera como en ella se comprende la justicia. Partiendo de las necesidades, se va configurando la idea de ciudad, donde cada uno según sus aptitudes innatas se ocupará de un oficio, y en una progresión analítica las necesidades de la economía se hacen mayores y las ocupaciones reciben un mayor reconocimiento hasta llegar al papel de los militares como guardianes fieles, capaces como los perros de raza, de atacar a desconocidos y enemigos y de mostrar ser mansos con los conocidos y amigos, mansedumbre y fogosidad, serán sus características primeras. Además, será necesario discutir la educación de estos guardianes amantes del saber, si la música y la gimnástica o qué tipo de fábulas deben escuchar y cómo se deben contar los relatos de los dioses. En este sentido actúan como legisladores, procurando que las leyes impidan la impiedad. Este diálogo en síntesis dimensiona la ciudad como espacio para la justicia, donde la naturaleza de cada uno y sus capacidades se pone al servicio de esta. El diálogo transcurre como un ejercicio de proyección e imaginación construyendo con palabras la ciudad deseable, cuidando que el proceso de argumentación se realice de forma sistemática.

En primera instancia, Galucón y Adimanto llevan el peso de la argumentación, ellos son las voces de las versiones más comunes sobre la justicia, progresivamente enuncian los argumentos y crean así un cuadro de discusión. La intervención de cada uno permite entender las contradicciones de la vida del justo y del injusto. En cada desarrollo ellos confían en la autoridad de Sócrates para resolver las aporías. Son las voces de jóvenes aristocráticos reconocidos por Sócrates. Pragmáticamente la secuencia se desarrolla con la intervención de cada uno, representando un grupo de argumentos, pero la voz que define la dirección es la de Sócrates, que alabando o preguntando genera el discurrir. En segunda instancia, el recurso de los símiles permite enunciar las voces de las leyendas y de los mitos que se realizan como cuestionamiento a la vida justa y a las normas vigentes, de esta manera, se constituye un marco de referencia para establecer la finalidad de la ciudad como mecanismo de comparación con la vida individual, y a su vez como dirección de la argumentación que queda abierto para el próximo libro. Podríamos aventurar que en este libro segundo existe una lógica discursiva eminentemente dialéctica, en donde la composición está al servicio de la prueba de los argumentos, considerando y sopesando las diferentes versiones sobre la justicia sin resolver aún la naturaleza misma de ella.

## 2. El conocimiento como principio

El conocimiento como principio implica indicar el sentido epistemológico y ontológico de los diálogos en *La República*. El principio del movimiento tanto de la naturaleza como del alma se ordenan al ser; de esta manera, se puede entender la necesidad dialéctica del conocimiento y su relación con la esencia del alma y de la ciudad, por ello “podemos comprender perfectamente qué sentido tienen la oscilación de la filosofía entre inicio entendido como principio de vida y el inicio como principio del conocer y del pensar” (Gadamer, 1995, p. 64). En el papel dialéctico de la argumentación se explicita el valor de anticipar con el pensamiento la ciudad deseada y su consistencia discursiva, que corresponde a la necesidad de establecer las leyes y las instituciones necesarias para cumplir con los requerimientos de

una ciudad justa orientada en la virtud y confiada en la felicidad de los ciudadanos. Es explícito el papel de la inteligencia, no solo por la división de lo visible y lo inteligible, sino por la forma en que se orienta el alma desde las imágenes, como primera operación, hasta llegar a los principios que no pertenecen a lo sensible sino a lo inteligible, de cara al ser y la verdad.

La distinción inicial se encamina a distinguir la relación con el saber propio del filósofo, esta será la que se dirija a la verdad en sí. Para llegar a esta definición se hace necesario establecer las relaciones entre saber e ignorancia y su intermedio la opinión. La ignorancia será propia del no ser y no puede ser conocida, la opinión compartirá estas dos posibilidades: lo conocible y lo no conocible, es decir, pertenece al mundo de lo opinable. El saber será la más poderosa potencia dirigida al ser, es decir, a lo conocible. Se trata entonces de establecer qué saberes conducen a la inteligencia a examinar los objetos. Lo que es suficientemente examinado por los sentidos no requieren de este examen. Lo que genera contradicción, de forma que en el proceso se invita a la inteligencia a establecer distinciones entre lo múltiple y la unidad, de manera tal, que en la comparación se establezca la definición

El alma se verá en tal caso forzada a dudar y a investigar, poniendo en acción dentro de ella el pensamiento, y a preguntar qué cosa es la unidad en sí, y con ello la aprehensión de la unidad será de las que conducen y hacen volver hacia la contemplación del ser (Platon, 2006, p. 525 a).

De esta manera, se ordenan las ciencias que permiten remontar lo sensible hacia lo inteligible, la aritmética, la geometría, la astronomía y la música tendrán como finalidad preparar al alma para contemplar las ideas en sí, o esencias. Con este argumento se define, además de la verdadera educación, el verdadero conocimiento.

El cuadro se completa con el ejemplo del hijo del bien como engendrado a su semejanza permitiendo ver y ser visto en la región de lo visible;

y en la región de lo inteligible le permite guiarse por la inteligencia y lo aprehendido por ella. De esta forma, la dirección de los ojos será clara si de por medio está la luz, pero si faltase esta, las sombras no permitirían ver. En el alma este proceso se ubica en el sentido de la dirección de lo visible y de lo inteligible. Si dirige su atención a lo que está iluminado por la verdad y el ser, se comprenderá como inteligente, pero si solo se dirige a penumbras habitará el mundo mudable de la opinión y sin inteligencia vagará por las sombras. El ser y la esencia serán producto del bien, este será mayor a la generación y producción de las cosas, es la causa. Entonces, el conocimiento será un proceso para dividir y establecer los elementos de lo visible y de lo inteligible, de forma tal, que mediante el símil de la línea sea posible distinguir los géneros de lo visible y de lo inteligible, en proporción a la carencia de verdad y a su posesión “al estabilizarse la memoria y la opinión, se genera el conocimiento” (Gadamer, 1995, p. 57). Esta dirección permite dirigir al alma en primera instancia por imágenes que guían el proceso hipotéticamente a la conclusión, esto en el mundo de lo visible. En el segmento de lo inteligible se parte de hipótesis para llegar a un principio no hipotético. En uno el procedimiento es imitativo siguiendo las imágenes, el otro es dialéctico sirviéndose de verdaderas hipótesis y elevándose hasta los principios. De aquí se sigue la clasificación de las modalidades del pensamiento, llamando inteligencia al más alto saber, cuya dirección son las ideas; el pensamiento, al segundo, cuyo fin es la geometría; el tercero será la creencia en dirección a la fe; y el cuarto y último será la imaginación en orden a las imágenes.

Para concluir, el tema de la dialéctica permite reunir lo dicho, tanto en el símil de la caverna, como del papel de la educación y las ciencias.

Cuando uno se vale de la dialéctica para intentar dirigirse, con ayuda de la razón y sin intervención de ningún sentido, hacia lo que es cada cosa en sí, y cuando no desiste en alcanzar, con solo auxilio de la inteligencia, lo que es el bien en sí, entonces llega ya al término mismo de lo inteligible, del mismo modo que aquel llegó entonces al de lo visible (532 a).

El dialéctico tendrá visión de conjunto y estará siempre orientado a las esencias. Este punto de llegada como comprobación, revisión y anulación de hipótesis revela la intención argumental del texto de *La República*: partir de los fenómenos opinables y del mundo de lo visible para remontarse a los principios de lo inteligible para asegurarnos de fundar, con la necesidad de la razón, una ciudad justa en donde la sedición no sea posible y reine la armonía y la unidad del Estado. De esta manera, se establece la finalidad política del conocimiento y del carácter profundamente útil de la contemplación del bien. Se ordenan así, tanto las formas del conocimiento, como las virtudes antes estudiadas “basta, pues —dije yo—, con llamar a la primera parte conocimiento; a la segunda, pensamiento; a la tercera, creencia y, la cuarta, imaginación. Y estas dos últimas juntas, opinión; y aquellas dos primeras juntas, inteligencia” (534 a). Así esta construcción está orientada al ser, de manera que lo bello, lo justo, lo verdadero dimanen, a través del gobernante orientados al sumo bien. El papel de la dialéctica cumple así con su cometido, orientar el alma hacia lo inteligible, superando lo sensible, examinando, distinguiendo, sopesando las contradicciones y desechando las hipótesis para asegurar el camino de lo inteligible a la verdad y al ser. “La alternativa rígida entre movimiento y quietud, su exclusión recíproca, se resuelve a través de la dialéctica unitaria de idéntico y diverso y los dos términos iniciales se desarrollan pasando a ser, en cierto sentido, movimiento estable y estabilidad móvil” (Gadamer, 1995, p. 73).

La esencia de la realidad no se establece por contraposición de mundos sino en el movimiento que va de lo inteligible a lo visible y a la zona de las sombras, así, “no obstante, la separación entre matemáticas y física no significa que los números y las figuras geométricas existan en otro mundo. Asimismo, lo bello, lo justo, lo bueno, no son nunca un segundo ente” (Gadamer, 1995, p. 61). El alma como principio de unidad permite la conjunción de las diferentes partes y en armoniosa relación permite dar razón de la naturaleza de las cosas, de allí se

sigue en el plano ontológico y epistemológico la unidad del ser y su referencia como verdad, las cosas se presentan como aspectos o ideas. Solo a través de la luz reciben su verdadera entidad. El conocimiento será un proceso de formación de ascenso y descenso para que el alma acostumbrada a las sombras sea capaz de ver a la luz, y luego obtenga la visión necesaria para establecer la verdad de los entes y se dirija así al bien, a la justicia y a la belleza.

Este proceso formativo del alma y de la ciudad se compagina dialécticamente en el discurso. La verdad como ocultamiento y desocultamiento pone en relación lo eterno y lo perecedero, lo permanente y lo cambiante, para lograrlo se requiere de un proceso educativo, que a su vez, se dirige al mundo de lo inteligible para volver y dirigir los asuntos cotidianos de la ciudad a la felicidad. Esta función dialógica de la verdad asegura el papel político del conocimiento y del pensamiento en orden a gobernar la ciudad de manera justa, en lo bello y en dirección al sumo bien, “el modelo del conocer es el diálogo y no el encuentro entre un sujeto autónomo y un objeto dominado, que es el postulado de la ciencia moderna y también, en cierto sentido, la muerte de la metafísica” (Gadamer, 1995, p. 77).

### **3. La dialéctica como proceso pedagógico**

La dialéctica como proceso pedagógico en *La República* permite entender el movimiento constructivo de la ciudad en el discurso y el ascenso formativo del alma. Entendemos el contexto dialógico como un escenario en donde las pretensiones del discurso se entrecruzan y se complementan. Podemos, de esta manera, considerar este diálogo como una obra. Esta indicación nos permite interpretar el texto aproximándonos a la dialéctica como hilo conductor para entender su dimensión pedagógica.

Para Platón la verdadera retórica debe estar al servicio de la búsqueda de la esencia de la justicia. Por ello, el sentido que toma la interlocución

va encaminado a ser visible como participación virtuosa en el ser, esta comunidad con lo bello, lo justo y lo bueno. En este sentido, la organización dramática del espacio, los escenarios y los actores permiten la estructuración de los argumentos en un movimiento de acciones e irrupciones en la que el carácter de los actores se hace importante por la plasticidad de las imágenes y de los conceptos que van colocando los elementos interpretativos de la obra, incluso “la ignorancia socrática es una figura literaria. Es la forma a través de la cual Sócrates lleva al interlocutor a enfrentarse con su propia ignorancia” (Gadamer, 1995, p. 54). Es así como en la forma y disposición del libro, como en una totalidad, se pueden encontrar sugerentes reflexiones pedagógicas que nos llevan a esclarecer la forma discursiva de la ciudad y del alma.

La discursividad recorre el espectro de la vida cotidiana griega y no se reduce a la intención filosófica de búsqueda de verdad, sino a la relación con el poder en el orden de lo político, de tal forma que prueba, composición y persuasión dan cuenta del proceso de argumentación inscrito en los discursos. En primera instancia, Galucón y Adimanto llevan el peso de la argumentación, ellos son las voces de las versiones más comunes sobre la justicia, progresivamente enuncian los argumentos y crean así un cuadro de discusión. La intervención de cada uno permite entender las contradicciones de la vida del justo y del injusto. En cada desarrollo ellos confían en la autoridad de Sócrates para resolver las aporías. Son las voces de jóvenes aristocráticos, reconocidos por Sócrates. Pragmáticamente la secuencia se desarrolla con la intervención de cada uno, representando un grupo de argumentos, pero la voz que define la dirección es la de Sócrates que alabando o preguntando genera el discurrir. En segunda instancia, el recurso de los símiles permite enunciar las voces de las leyendas y de los mitos que se realizan como cuestionamiento a la vida justa y a las normas vigentes, en otras palabras, se constituye un marco de referencia para establecer la finalidad de la ciudad como mecanismo de comparación con la vida individual, y a su vez, como dirección de la argumentación que queda abierto para el libro siguiente.

Podemos afirmar que en el libro segundo existe una lógica discursiva eminentemente dialéctica, donde la composición está al servicio de la prueba de los argumentos, considerando y sopesando las diferentes versiones sobre la justicia, sin resolver aún la naturaleza misma de ella. Poco a poco la arquitectónica del estado se va realizando, al empezar por la educación del alma, de manera tal, que en este proceso de construcción discursiva y dialógica los elementos necesarios van apareciendo de manera inteligible en orden al bien y la verdad. Este proceso pedagógico muestra la primacía de la educación de lo invisible para pasar luego a lo visible con la finalidad del equilibrio. De esta manera, la legislación junto con la construcción discursiva, necesitan de la educación para forjar otro tipo de ciudad. Así, en este proceso de discusión dirigido por Sócrates, específicamente, por el modo de preguntar, se realiza el proceso provisional de definición de la justicia, sin olvidar las tesis antes defendidas y aún sin responder. El recurso a la metáfora y a la poética como imágenes del alma, siguiendo los dictámenes de la construcción discursiva, nos van llevando procesualmente por los argumentos y las disposiciones que permiten pasar del individuo a la ciudad. De allí que no sea posible anticipar en este punto de la discusión la orientación final o el desenlace dramático de este encuentro en el Pireo.

El discurso de las virtudes se constituye en la guía para establecer los linajes y su correspondiente naturaleza para cumplir con su respectiva función en la ciudad, “cada uno debe ser puesto a un trabajo, que ha de ser aquel para el que esté dotado; de modo que atendiendo a una sola cosa, conserve él también su unidad y no se divida, y así la ciudad entera resulte una sola, y no muchas” (423 d, p. 67). El alma será pues el indicio de unidad para establecer la correspondencia de ella conforme a lo hallado en la ciudad. Así, la discusión se traslada al ámbito del individuo, señalando de paso la ampliación de la indagación, esto es, a las virtudes le sigue el conocimiento. Al respecto, la parte final del libro tercero nos introduce en la perspectiva de los apetitos, de las acciones en la justa medida de sus efectos, no sin antes advertir el papel de la contradicción como acicate de la argumentación,

un mismo ser no admitirá el hacer o sufrir cosas contrarias al mismo tiempo, en la misma parte de sí mismo y con relación al mismo objeto; de modo que, si hallamos que en dichos elementos ocurre esto, vendremos a saber que no son uno solo, sino varios (436 b).

De este modo, está planteado el problema de la unidad y la división del individuo. Para Sócrates la progresión de la argumentación lo lleva a plantear el papel modélico de la ficción de la ciudad que han construido en la conversación con Adimanto y Glaucón (451 c). El examen de las cuestiones planteadas son dirigidas por la construcción misma del discurso, así, la composición de la ciudad corresponde a una arquitectura del argumento y a la necesidad del mismo,

quien diserta sobre algo sobre lo cual duda e investiga todavía, ése se halla en posición peligrosa y resbaladiza, como lo es ahora la mía, no porque recele provocar vuestras risas-, sino porque temo, que no acertando con la verdad, no sólo venga yo a dar a tierra, sino que arrastre tras de mí a mis amigos (451 a).

En este sentido, desde el libro quinto con la definición de la naturaleza de los filósofos, se orienta la discusión al papel de ellos en los asuntos políticos en la ciudad que se ha construido en el discurso. De ello se desprende la necesidad de establecer la relación de estos con la idea de bien. Aunque no se defina el bien, este orientará la constitución de la labor de los filósofos en la inteligibilidad de los principios para poder gobernar y dirigir la ciudad. Asunto que no es para las multitudes sino para unos pocos, es decir, la filosofía no es asunto de las volubles opiniones sino de la justa dirección, producto de una esmerada educación que permite la orientación al ser y la verdad.

La verdadera educación será el medio para que estas naturalezas alcancen el fin deseado y argumentado hasta ahora. El proceso pedagógico de ascenso permite indagar por aquello que permite “volverse el alma desde el día nocturno hacia el verdadero; una ascensión hacia el ser, de la cual diremos que es la auténtica filosofía” (521 c). La pregunta

entonces que emerge: ¿qué enseñanza será la necesaria para lograr semejante ascenso? La gimnástica y la música solo alcanzan disciplina en el valor y la moderación, pero no para remontarse más allá del mundo de lo visible a lo inteligible. De esta forma, se introduce el papel de las ciencias para la preparación del alma en este nivel. Se trata entonces de establecer qué saberes conducen a la inteligencia a examinar los objetos. Lo que es suficientemente examinado por los sentidos no requiere de este examen. Lo que genera contradicción sí, de forma que, en el proceso se lleva a la inteligencia a establecer distinciones entre lo múltiple y la unidad, de manera tal, que en la comparación se establezca la definición:

El alma se verá en tal caso forzada a dudar y a investigar, poniendo en acción dentro de ella el pensamiento, y a preguntar qué cosa es la unidad en sí, y con ello la aprehensión de la unidad será de las que conducen y hacen volver hacia la contemplación del ser (525 a).

En efecto, el libro sexto se adentra en los elevados argumentos para definir el bien en relación con el saber del filósofo y con el gobierno de la ciudad. Llegados a este punto, las argumentaciones se fijan como aclaraciones y conclusiones del transcurrir de los otros libros. Se afirma el carácter provisional de las anteriores conversaciones. En este libro cobra relevancia lo dicho con respecto a la ciudad deseada. La composición de esta, el papel de las mujeres, la crianza de los niños, el papel de la educación, la necesidad de un gobierno acorde, se entrelazan con las consideraciones de las cualidades del filósofo.

De otra parte, se reafirma el papel dialéctico de la argumentación, se explicita el valor de anticipar con el pensamiento la ciudad deseada y su consistencia discursiva, que corresponde a la necesidad de establecer las leyes y las instituciones necesarias para cumplir con los requerimientos de una ciudad justa orientada en la virtud y confiada en la felicidad de los ciudadanos. Este libro deja explícito el papel de la inteligencia, no solo por la división de lo visible y lo inteligible, sino por la forma en que se orienta el alma desde las imágenes, como primera operación,

hasta llegar a los principios, que no pertenecen a lo sensible sino a lo inteligible de cara al ser y a la verdad. Así, en la construcción de este apartado es clara la forma en que se ordena la composición de la ciudad con la composición del argumento. Esto es, que siguiendo el camino de lo sensible nos elevamos al plano de lo inteligible en la construcción misma de la ciudad, como también, en la configuración del alma. El gobierno entonces pertenecerá a quienes se ocupan de los asuntos de los principios, y no se distraen en las pequeñeces de la multitud, ni buscan fama o fortuna a costa del bien mayor de la ciudad, estos son quienes se dedican a la filosofía, no como pasatiempo, sino orientada a establecer y dirigir la ciudad a través de la práctica de las virtudes a su fin: la felicidad.

En el libro séptimo el tema de la dialéctica permite reunir lo dicho, tanto en el símil de la caverna, como del papel de la educación y las ciencias.

Cuando uno se vale de la dialéctica para intentar dirigirse, con ayuda de la razón y sin intervención de ningún sentido, hacia lo que es cada cosa en sí, y cuando no desiste en alcanzar, con solo auxilio de la inteligencia, lo que es el bien en sí, entonces llega ya al término mismo de lo inteligible, del mismo modo que aquél llegó entonces al de lo visible (532 a).

El dialéctico tendrá visión de conjunto y estará siempre orientado a las esencias. Este punto de llegada como comprobación, revisión y anulación de hipótesis revela la intención argumental del texto de *La República*. Partir de los fenómenos opinables y del mundo de lo visible, para remontarse a los principios de lo inteligible para asegurarnos de fundar, con la necesidad de la razón, una ciudad justa en donde la sedición no sea posible y reine la armonía y la unidad del Estado. Entonces, se establece la finalidad política del conocimiento y del carácter profundamente útil de la contemplación del bien. Se ordenan así, tanto las formas del conocimiento, como las virtudes antes estudiadas “basta, pues –dije yo–, con llamar, a la primera parte,

conocimiento; a la segunda, pensamiento; a la tercera, creencia, e imaginación a la cuarta. Y estas dos últimas juntas, opinión; y aquellas dos primeras juntas inteligencia” (534 a). El proceso durará toda la vida de tal manera que desde niños se orienten a esta formación dialéctica, cuidando de no ser formados a la fuerza, hasta que en últimas, hacia los cincuenta años, puedan gobernar de acuerdo con la necesidad de la ciudad. La formación dialéctica permitirá cumplir con la finalidad del Estado. Tiempos que deben ser dictaminados por los legisladores y permitan a los gobernantes volver al mundo de las sombras, generando tal claridad para el bien de los ciudadanos y la felicidad del Estado. Así, esta construcción está orientada al ser, de manera que lo bello, lo justo, lo verdadero dimanen a través del gobernante encaminados al sumo bien. El papel de la dialéctica cumple así con su cometido: orientar el alma hacia lo inteligible superando lo sensible, examinando, distinguiendo, sopesando las contradicciones y desechando las hipótesis para asegurar el camino de lo inteligible a la verdad y al ser.

Al contrario del libro octavo, los argumentos descienden al ámbito de la *pistis*, la realidad fenomenológica se impone en esta vuelta de la contemplación del sumo bien, a las condiciones en que los regímenes inferiores representan la enfermedad del cuerpo político. La pérdida de la armonía, el exceso y la escasez, la mezcla, en fin,

La felicidad solo es posible en el marco de la ciudad imaginada en un proceso dialéctico que establece los criterios de ascenso y descenso del pensamiento. Este movimiento, camino a lo inteligible, requiere de imágenes, conceptos y ejemplos para que en su composición sea dirijible la razón en el ámbito de la experiencia, de forma tal, que sin perder la guía de la visión de lo verdadero, recorra el camino de la *doxa* a la *episteme* para juzgar el ser de las cosas visibles. Así, este libro completa el mundo de los fenómenos propios de la ciudad en términos de los aspectos políticos, psicológicos y metafísicos de los deseos, apetitos y placeres.

En este orden de ideas, la composición de los argumentos permite establecer la utopía de la justicia como felicidad de la ciudad, en dirección a los deseos y su ordenado seguimiento. Además, este ordenamiento en el pensamiento erige a los interlocutores del diálogo como jueces que pueden dictaminar el orden y la función de cada estamento de la ciudad. La figura del juez (580 b) como criterio de definición cumple con una necesidad retórica: fundar la ciudad en la verdad y no en la conveniencia de los ciudadanos sofistas (Jaeger, p. 756). Determinar el papel de los placeres y distinguir con criterio el orden de los mismos es legislar sobre la ciudad. A las tres partes de la ciudad le corresponde un orden de placeres: lo concupiscible dirigido por la ganancia; la parte irascible a la ambición de honores; y la parte racional al disfrute de la verdad. La demostración entonces se encamina a establecer los verdaderos y falsos placeres. Es decir, se trata de explicitar todas las consecuencias de las hipótesis planteadas (Gadamer, 1995, p. 62), el contenido mismo de los conceptos debe ser examinado, garantizando el desarrollo discursivo del argumento. Por ello, en la demostración, Sócrates reclama las sucesivas victorias del hombre justo sobre el injusto.

#### **4. El mito como forma de pensar**

El mito como forma de pensar en el mundo griego permite entender su sentido e intención y su utilización en *La República*. “Los mitos de Platón son narraciones que, a pesar de no aspirar a la verdad completa, representan una especie de regateo con la verdad y amplían los pensamientos que buscan la verdad hasta la allendidad” (Gadamer, 1997, p. 25). Este regateo por la verdad permite recurrir a narraciones que abren y cierran la discusión en el plano de lo que solo se puede decir por imágenes. En el inicio del libro, Platón trata el asunto de los mitos sobre el Hades como un recurso de la conversación que permite a Sócrates poner de relieve el tema de la justicia como felicidad del justo, desvirtuando la versión de que la justicia, es decir, la verdad y devolver lo que se ha recibido. En este sentido, el inicio del diálogo marca el tono estilístico donde los temas son referidos al contexto fenoménico y conceptual. A partir de lo perceptible en Céfalo, Sócrates dirige la

conversación a los asuntos menos visibles pero más importantes. Así, el texto se abre con una clara referencia al mundo ritual griego y a los mitos como recurso para ampliar la mirada de los asuntos tratados.

Sólo siglos después, en el curso de la Ilustración griega, el vocabulario épico de *mythos* y *mythein* cae en desuso y es suplantado por el campo semántico de *logos* y *legein*. Pero justamente con ello se establece el perfil que acuña el concepto de mito y resalta el *mythos* como un tipo particular de discurso frente al *logos*, frente al discurso explicativo y demostrativo. La palabra designa en tales circunstancias todo aquello que sólo puede ser narrado, las historias de los dioses y de los hijos de los dioses (Gadamer, 1997, p. 25).

En primera instancia, en la composición de la ciudad la educación tendrá un papel fundamental, la formación de los guardianes como amantes de saber. Por ello será necesario establecer si la música y la gimnástica o qué tipo de fábulas deben escuchar y como se deben contar los relatos de los dioses. En segunda instancia, el recurso de los símiles permite enunciar las voces de las leyendas y de los mitos que se realiza como cuestionamiento a la vida justa y a las normas vigentes, de esta manera, se constituye un marco de referencia para establecer la finalidad de la ciudad como mecanismo de comparación con la vida individual, y a su vez, como dirección de la argumentación que queda abierta en la discusión.

Por lo tanto, se establecen modos de narración simple y de narración imitativa. En este punto parece que se inclina la opción por la narración simple. Pero por un recurso retórico, se impone el curso de la argumentación para definir si los guardianes deben imitar más de un arte,

siendo artesanos muy eficaces de la libertad del Estado, no se dediquen a ninguna otra cosa que no sea este fin. Pero, si han de imitar, que empiecen desde niños a practicar con modelos dignos de ellos, imitando caracteres valerosos, sensatos, piadosos, magnánimos y otros semejantes (395 c).

Así, la imitación queda restringida de acuerdo con el modelo y se privilegia la narración. Con estas observaciones queda listo lo referente al tema de los relatos y cómo deben ser dichos. Luego de legislar sobre el contenido, el diálogo nos lleva a la necesidad de la educación musical como primordial, esto es, en la formación del alma, desde la más temprana edad, se hace necesario evitar la falsedad y la imitación de vidas bajas y la atribución de condiciones sórdidas a los dioses y a los héroes. Además del domino de sí, es propicio en beneficio de la utilidad de la ciudad la enseñanza del mito y de la buena mentira. Esta fábula se concentra en convencer y persuadir a los gobernantes, estrategas y ciudadanos de educar según la naturaleza, ya sean las almas de sus hijos según el metal: de oro, de plata, de bronce o de hierro. Este mito fenicio se convierte en el elemento estructurador del orden y el equilibrio de la ciudad.

En el pensamiento griego encontramos, pues, la relación entre mito y *logos* no sólo en los extremos de la oposición ilustrada, sino precisamente también en el reconocimiento de un emparejamiento y de una correspondencia, la que existe entre el pensamiento que tiene que rendir cuentas y la leyenda transmitida sin discusión (Gadamer, 1997, p. 27).

La imagen de unos hombres en lo profundo de una caverna anuncia la intención de Sócrates de comparar esta escena con la naturaleza sin educación. Junto con el símil de la línea nos encontramos ante la distinción de los ámbitos de lo opinable y de lo inteligible. Distinción que permite establecer la orientación en la formación de los guardianes-filósofos para asegurar el gobierno de la ciudad. Estos hombres amarrados de tal manera que solo puedan ver las sombras de los objetos, creen que lo que ven y oyen es la realidad. Perciben gracias al fuego objetos, otros hombres, las voces, en fin, solo lo que esta deplorable condición les permite. Este inicio del libro séptimo nos ubica en un escenario que contrasta con la ciudad antes dibujada y argumentada. El tema final del libro sexto termina haciendo alusión al bien y su dirección al ser y la verdad de las cosas. De esta manera, este símil está dispuesto en esta

discusión tratando de definir la naturaleza y la ubicación política de los filósofos, de aquí se sigue el contraste entre un espacio y otro, de manera que, el examen de uno lleve a prefigurar argumentativamente la conclusión. Así, la caverna anuncia con imágenes la necesidad del alma que asciende para contemplar la realidad, pero a su vez requiere de un proceso de acomodación para superar la exposición a la luz, y poco, a poco, distinguir las cosas en sí. Este ascenso configura la relación con el espacio de lo visible y de lo inteligible, en orden al proceso que lleva de las sombras al sumo bien; de la generación a las esencias, de lo temporal a lo eterno.

Proceso que define también la necesidad del filósofo que, después de ascender, sea capaz de regresar y guiar a los otros, en medio de las sombras, con tal claridad por haber contemplado las ideas, que garantice el ordenamiento armonioso de la ciudad, más allá del interés personal y del poder por el mismo con miras a la unificación del Estado. Es decir, que la garantía de las virtudes es la expresión ética del gobernante. Se requiere entonces un guardián-filósofo valeroso, magnánimo, dispuesto al aprendizaje y memorioso, que guardando el equilibrio, entre la finalidad gimnástica y la finalidad musical, y con todo esto, sea capaz de remontarse hasta el bien como fuente del ser y la verdad “una vez acostumbrados, veréis infinitamente mejor que los de allí, y conoceréis lo que es cada imagen y de qué lo es, porque habréis visto ya la verdad con respecto a lo bello y a lo justo y a lo bueno” (520 c).

## **5. La mimesis y la ciudad**

La pretensión de este apartado es establecer la relación entre el arte y la ciudad a través del papel de la mimesis. El lugar de las artes en su función práctica permite determinar el papel de las ideas, las copias y los simulacros, en su respectiva jerarquía. En la antigüedad,

lo que es común a la producción del artesano y a la creación del artista, y lo que distingue a un saber semejante de la teoría o del saber y de la decisión práctico-política es el desprendimiento de la obra respecto del propio hacer” (Gadamer, 1991, p. 47).

La tendencia de las almas humanas a lo sensible las hace proclives a la pesadez de las sombras, peligro de simulacro, en otras palabras, de no distinguir la copia del fantasma. En efecto, en *La República*, el papel de los poetas y, en especial, de Homero, resulta ser sospechoso por esta relación con el mundo de lo sensible, atrapado entre las apariencias sin una dirección que permita distinguir la copia del modelo. El imitador solo opera sobre las apariencias, no fabrica conforme a la idea, ni se dirige por experiencia, se encuentra lejos de las cosas en su realidad, es decir, en su esencia. La poesía pertenece a este tercer orden de realización (597 e).

Con esta inicial ubicación queda claro que la relación de la poesía es indirecta con las cosas en sí. Se relaciona más bien con la parte más baja del alma (605 b) con las pasiones múltiples y diversas, de allí, que guiándose por los sentimientos de la multitud, se dirige de manera trágica o cómica a generar simpatía o ridículo, con tal de recibir el aplauso del pueblo. El alma para preservarse debe ser dirigida por la medida y el cálculo, de forma tal, que pueda resistirse al dolor y sobrepasar las desgracias atendiendo a la parte racional y esclarecida del ella. Esta entereza ante la adversidad es más aconsejable por la parte racional, afirmando así la primacía del alma en relación con la verdad y el gobierno de sí.

En este tercer libro de *La República* el tema de la educación de los guardianes concentra la discusión. Adimanto y Sócrates continúan poniendo en discurso las condiciones que deben cumplir los poetas y rapsodas para educar en la ciudad de los guardianes. Luego de legislar sobre el contenido, el diálogo nos lleva a la necesidad de la educación musical como primordial, esto es, en la formación del alma desde la más temprana edad, se hace necesario evitar la falsedad y la imitación de vidas bajas y la atribución de condiciones sórdidas a los dioses y a los héroes. El qué decir precede el cómo decir, que se complementa en la combinación de imitación y narración, procurando la simplicidad, así como en la armonía y el ritmo, de manera tal, que se cuide de la verdad. Logrado este asunto la gimnasia toma su lugar, no solo como ejercicio

del cuerpo, sino como condición para lograr el equilibrio entre virilidad y prudencia, virtudes para que el guardián adquiriera toda su estatura y al cabo de los años la experiencia le permita gobernar, no para sí, sino para la ciudad.

El tema del ritmo se subordina a una vida ordenada y valerosa en una pretensión curativa de la ciudad de lujo. Además, la tendencia es a que el carácter simple se imponga por acción de la bella dicción, armonía, gracia y euritmia, para introducirse en lo más recóndito del alma. Condición para que, desde niños, los guardianes se orienten al bien. Pero además para hacer de las cosas perfectamente amables, es decir, de forma erótica. Sin mezclar con el verdadero amor la locura y la incontinencia, se hace necesario que el amor procure la orientación a la bondad, sin perder la prudencia adquirida.

La esencia de lo bello no estriba en su contraposición a la realidad, sino que la belleza, por muy inesperadamente que pueda salirnos al encuentro, es una suerte de garantía de que, en medio de todo el caos de lo real, en medio de todas sus perfecciones, sus maldades, sus finalidades y parcialidades, en medio de todos sus fatales embrollos, la verdad no está en una lejanía inalcanzable, sino que nos sale al encuentro. La función ontológica de lo bello consiste en cerrar el abismo abierto entre lo ideal y lo real (Gadamer, 1991, p. 52).

El bien es el supremo conocimiento que permite distinguir lo uno como inteligible, diferente a lo múltiple como sensible,

y que existe, por otra parte, lo bello en sí y lo bueno en sí; y del mismo modo, con respecto a todas las cosas que antes definíamos como múltiples, consideramos, por el contrario, cada una de ellas como correspondiente a una sola idea, cuya unidad suponemos (507 b).

Ahora bien, en las cosas percibidas se destacan las que son vistas, pero la condición de ver y ser visto depende de la luz. Este tercero de la relación supone la condición para conocer por ello “el más sublime

objeto de conocimiento es la idea de bien, que es la que, asociada a la justicia y a las demás virtudes, las hace útiles y beneficiosas” (505 a). Esta relación del ojo con el sol opera como emanación que permite conocer, el sol no es la visión, es la causa de ella. Así se define al hijo del bien como engendrado a su semejanza permitiendo ver y ser visto en la región de lo visible; y en la región de lo inteligible le permite guiarse por la inteligencia y lo aprehendido por ella. De forma que la dirección de los ojos será clara si de por medio está la luz, pero si faltase esta las sombras no permitirían ver.

En el alma este proceso se define como la dirección de lo visible y de lo inteligible. Si dirige su atención a lo que está iluminado por la verdad, el ser se comprenderá como inteligente, pero si solo se dirige a penumbras habitará el mundo mudable de la opinión y sin inteligencia vagará por las sombras. El ser y la esencia serán producto del bien, este será mayor a la generación y producción de las cosas, es la causa. Para ello se precisa ordenar los saberes que conduzcan de manera ascendente al alma hacia su fin. La aritmética, la geometría plana, la astronomía y la música preparan para seguir el camino de la verdad sin ayuda de los sentidos, y la búsqueda de las esencias conforme a la verdad. Será el camino dialéctico. Se requiere entonces un guardián-filósofo valeroso, magnánimo, dispuesto al aprendizaje y memorioso, de tal manera que guardando el equilibrio, entre la finalidad gimnástica y la finalidad musical, y con todo esto, sea capaz de remontarse hasta el bien como fuente del ser y la verdad para que “una vez acostumbrados, veréis infinitamente mejor que los de allí y conoceréis lo que es cada imagen y de qué lo es, porque habréis visto ya la verdad con respecto a lo bello y a lo justo y a lo bueno” (520 c).

En última instancia, la prueba final de la posición de la poesía en el libro décimo se encamina a demostrar el papel de Homero en la política en términos de si ha servido de modelo para orientar la fundación de ciudad alguna. Este examen cumple con un propósito retórico de confrontar el argumento con los hechos y la conclusión no se hace

esperar, la imitación poética de Homero no permite fundar ni concebir una ciudad que se ajuste a la verdad. La poesía, ni trágica, ni cómica, no permite dirigir la razón por la inexperiencia de los poetas y porque no atiende a la parte superior del alma. Por este dictamen de la razón, no es posible, ni admisible la poesía en la ciudad. No es problema de una falsa democratización, sino, de la necesidad, en el orden de los argumentos, de preservar la virtud y la justicia. Se debe apreciar la poesía en su justa medida y solo será admitida la palabra que lleve a enaltecer la *areté* de los héroes. De esto se sigue que por ignorancia, por no tender a la ciencia y sí al desconocimiento, los poetas no pueden dirigir los asuntos humanos.

## 6. El discurso de las virtudes

El cuarto libro de *La República* llega a la conclusión de la discusión iniciada en el libro segundo, la justicia se define por la comparación con las virtudes de las clases que conforman la ciudad, de aquí se sigue el paralelo con el alma y su específica ubicación de las virtudes en el individuo. Esta indagación define, entonces, lo justo y lo injusto, observando el ejemplo mayor de la ciudad y trasladando sus componentes al individuo. El discurso de las virtudes se constituye en la guía para establecer las clases y su correspondiente naturaleza, de manera tal que se cumpla con su respectiva función en la ciudad,

cada uno debe ser puesto a un trabajo, que ha de ser aquel para el que esté dotado; de modo que atendiendo a una sola cosa, conserve él también su unidad y no se divida, y así la ciudad entera resulte una sola, y no muchas (423 d, p. 67).

Con este diálogo Adimanto y Sócrates elaboran y completan la arquitectura inicial de la justicia. Estos bosquejos van tomando forma y como esquemas que anticipan su consecuencia indican las proporciones y las definiciones de cada virtud en relación con su ubicación, tanto en la ciudad como en el individuo. Con Glaucón parece que los desafíos y los compromisos no se pueden desatender, creando una atmósfera de

caza y de pasión por la búsqueda y los indicios allí encontrados. En este contexto del texto se introduce así el tema del alma y de la ciencia.

En este libro cuarto se advierte la necesidad de cerrar la discusión que en el libro segundo se inició con el recurso de establecer lo más grande para llegar a lo más pequeño. Se reafirma el papel de la música como norma clave de la educación y para dirigir la vida de los guardianes desde la infancia mediante la crianza, hasta su realización conforme a su naturaleza, cosa que es definida como la felicidad de los ciudadanos. De este modo, será necesario cuidar el tipo de leyes propias para esta ciudad de acuerdo con la dirección del discurso. Cada conversación supone los argumentos anteriores y los somete a prueba, derivando las consecuencias necesarias, por ello, la primera parte del libro es una especie de síntesis de lo logrado hasta ahora.

Ya en este punto se requiere volver a la pregunta por la justicia, sin perder de vista la arquitectura anterior, la ciudad será por tanto prudente, valerosa, moderada y justa. Sócrates enuncia el procedimiento de construcción argumentativa: buscando las cuatro especies de virtudes, se procederá a reconocer una a una y sumando así, se llegará a la siguiente. Con este procedimiento se intenta mostrar si la ciudad contiene esta virtud y su ciencia. Así en los guardianes esta será una condición para gobernar, sus decisiones deben estar amparadas por la prudencia. Estos estarán ubicados en la cúspide del orden social y serán menos numerosos, pero evidentemente, siguiendo la argumentación, se hará necesaria formal y materialmente su presencia. Con esto se deja admitida la primera virtud.

Con respecto a la segunda, el valor será propio de los guardianes auxiliares que en tiempos de guerra defienden a los ciudadanos de los ataques externos, y en tiempos de paz resguardarán la ciudad con moderación. Son quienes distinguen lo que se debe temer de lo que no. Se conforma como una cierta conservación que permite con fortaleza de espíritu enfrentar lo más terrible y peligroso con fuerza y preservación. Se trata de una impronta del alma tal como con el recurso al ejemplo de

los tintoreros, que tiñen lo blanco para impregnar de manera adecuada el color deseado, así, la educación, según lo dicho en el libro tres, debe cumplir su finalidad, hacer indeleble la opinión correcta. Dos de las virtudes han sido halladas.

Antes de llegar a la justicia se hace el examen de la templanza. El dominio de sí se define como la primacía de lo mejor sobre lo peor “si es que se ha de llamar bien templado y dueño de sí mismo a todo aquello cuya parte mejor se sobrepone a lo peor” (431 b). Se encuentra esta relación de concupiscencias y apetitos en la ciudad, pero la templanza será el dominio de estas conforme a la sensatez e inteligencia. Esta virtud no se ubica en una clase en particular sino que estará presente en todas como una cierta armonía, que pone en su justo lugar a los que mandan y a los que obedecen.

Con este recorrido ya se tienen los elementos necesarios para definir la justicia, parece ser el final del camino anticipado por los argumentos, pero que se deja en suspenso como un bosquejo de lo necesario. Así la justicia será el resultado de esta arquitectónica del discurso. Es decir, que los elementos utilizados en esta discusión ya habían sido colocados antes en la conversación. Así se define entonces la justicia:

La actuación en lo que les es propio de los linajes de los traficantes, auxiliares y guardianes, cuando cada uno haga lo suyo en la ciudad, ¿no será justicia, al contrario de aquello otro, y no hará justa a la ciudad misma? (434 c).

Entonces, se cierra la comparación con lo más extenso, de aquí se podrá trasladar el mismo ejercicio de prueba al individuo, si se encuentra esta misma relación se podrá calificar la justicia en el alma.

El alma será pues el indicio de unidad para establecer la correspondencia de ella conforme a lo hallado en la ciudad. Así, la discusión se traslada al ámbito del individuo, señalando de paso la ampliación de la indagación, esto es, a las virtudes le sigue el conocimiento. De esta forma, en esta parte final del diálogo nos introduce en la perspectiva de los apetitos de

las acciones en la justa medida de sus efectos, no sin antes advertir el papel de la contradicción como acicate de la argumentación:

Un mismo ser no admitirá el hacer o sufrir cosas contrarias al mismo tiempo, en la misma parte de sí mismo y con relación al mismo objeto; de modo que, si hallamos que en dichos elementos ocurre esto, vendremos a saber que no son uno solo, sino varios (436 b).

De este modo, está planteado el problema de la unidad y la división del individuo. Los apetitos, el querer y el desear tienden y atraen como acciones del alma. La diversidad no está en apetecer o sufrir, ni en querer o hacer sino en los objetos que varían en tamaño o en proporción. Todo apetito y todo deseo tienden a lo bueno pero la distinción no la establece el apetecer o el querer sino la razón. Luego la disquisición permite distinguir la razón del deseo,

Juzgaremos que son dos cosas diferentes la una de la otra, llamando, a aquello con que razona, lo racional del alma, y a aquello con que desea y siente hambre y sed y queda perturbada por los demás apetitos, lo irracional y concupiscible, bien avenido con ciertos hartazgos y placeres (439 d).

Así se establecen las dos primeras especies de virtudes en el alma. En la siguiente búsqueda la pregunta se encamina a la cólera y su específica ubicación. Será definida como lo irascible, diferente a lo concupiscible, que a su vez mantiene, a pesar de los dolores o placeres, el juicio de la razón sobre lo temible o no. Lo racional, lo irascible y lo concupiscible serán las especies del alma y cuando cada una haga lo suyo la justicia se hará presente en el individuo como prudente, valeroso y temperante. La injusticia será pues una sedición de una de estas partes así como en la ciudad cambiando de naturaleza lo propiamente asignado a cada uno, sin realizar la disposición adecuada. Finaliza este cuarto libro con el ánimo de encontrar las coincidencias y las diferencias para establecer lo justo distinto de lo injusto, se introduce así el tema de las diferentes formas de gobierno.

En este libro la discusión de Sócrates con Adimanto y Glaucón parece cerrar el circuito de lo anunciado en los otros libros. Es un aparente cierre, los elementos necesarios para continuar la discusión han sido establecidos, pero como un espiral se abren nuevamente. Por esta razón, el decurso de los argumentos se va sosteniendo uno a otro conforme a la dirección discursiva que va tomando continuidad en la forma de enunciar y en el contexto de la enunciación. Los recursos estilísticos como los ejemplos, el cuestionamiento a la tradición, los paralelos, entre otros, nos permiten seguir la trama en los límites mismos del diálogo.

## **7. La composición de la ciudad**

En este libro quinto, Platón desarrolla una argumentación que permite seguir el tema de la constitución del mejor gobierno, planteado en el libro cuarto. Para ello, sin perder la interlocución de Glaucón, interviene nuevamente Trasímaco conminado a Sócrates a establecer las condiciones de composición de la ciudad. En ella los elementos logrados, tanto en legislación como en educación, se ven reafirmados. Este hilo conductor de la discusión dirige el discurso según la dinámica de intervenciones de los personajes; se muestra a un Adimanto un tanto exaltado, exigente e inquieto por el curso de la conversación. La situación aparentemente se sale del control, los interlocutores conversan entre ellos, y es Sócrates quien les llama la atención recobrando el protagonismo, expresando su molestia. En el inicio del libro anuncia Sócrates que su intención es examinar las formas de gobierno, así, obligado a dejar para después este examen, se dispone a tratar los temas exigidos por sus interlocutores. Llama la atención en este inicio del libro la forma de relación del auditorio y la referencia por discutir más con enemigos, como si el juicio de valor sobre ellos permitiera a Sócrates ganar el respeto en la argumentación. De esta forma, con la idea de olas que con su fuerza lo impelen a dirigirse a otros asuntos, Sócrates discute en primera instancia sobre la función y el papel de las mujeres en esta ciudad. Luego plantea el papel de la comunidad y de la cohabitación de los guardianes y de las consecuencias en la paz y en

la guerra de esta comunidad. En última instancia, reanuda el tema del gobierno para definir el papel de los filósofos en la ciudad.

Creemos necesario, a través de los temas tratados, establecer el papel del discurso, en tanto que para Sócrates la progresión de la argumentación lo lleva a plantear el papel modélico de la ficción de la ciudad que han construido en la conversación con Adimanto y Glaucón (451 c). El examen de las cuestiones planteadas es dirigido por la construcción misma del discurso, así la composición de la ciudad corresponde a una arquitectura del argumento y a la necesidad de este,

quien diserta sobre algo sobre lo cual duda e investiga todavía, ese se halla en posición peligrosa y resbaladiza, como lo es ahora la mía, no porque recele provocar vuestras risas, sino porque temo, que no acertando con la verdad, no sólo venga yo a dar a tierra, sino que arrastre tras de mí a mis amigos (451 a).

En este apartado o primera ola, Sócrates establece la relación con las mujeres y la igualdad de funciones, sin antes advertir la contradicción de este examen. Contradicción del discurso en relación con la diferencia de naturaleza de las mujeres y la asignación de iguales funciones. Las mujeres tendrán diversas disposiciones, pero solo aquellas que coincidan con las disposiciones de los guardianes podrán cohabitar con ellos. De esta manera prevalece el argumento de la propensión natural. Así, las mujeres serán educadas en la música y en la gimnástica de acuerdo con su disposición y la ciudad gozará de los mejores guardianes y estarán revestidos de la virtud.

Legalmente las mujeres tendrán su lugar siguiendo los elementos centrales de lo dispuesto para los diferentes linajes y gozarán de las mismas prerrogativas educativas conforme a su naturaleza y oficio. Así, la argumentación no ha perdido su vigor a pesar de las contradicciones, de forma que, salvando el contenido mismo de la naturaleza femenina su función se sigue de su ubicación en esta ciudad construida y no de la realidad de la Grecia del momento “vemos, pues, que no legislábamos

en forma irrealizable ni quimérica, puesto que la ley que instituímos está de acuerdo con la naturaleza. Más bien es el sistema contrario, que hoy se practica, el que, según parece, resulta oponerse a ella” (456 c).

Las mujeres y los hijos serán comunes, afirmación que lleva a establecer leyes y disposiciones para que la procreación sea un asunto de crianza de los mejores. La cohabitación debe ser estratégicamente dirigida para que los mejores hombres se encuentren con las mejores mujeres. Será necesario utilizar la mentira para propiciar el encuentro, haciéndoles creer que es el decurso natural de la ciudad, preservando un número adecuado de habitantes de la ciudad.

Esta composición será efectiva tanto en tiempos de paz como en tiempos de guerra. En la paz permitirá que todos se ocupen de lo necesario, protegiendo en común los intereses de todos, además de asegurar la supervivencia de los guardianes sin ambicionar riquezas. En periodos de guerra hombres y mujeres participarán por igual, y los hijos aprenderán el arte de la guerra emulando la valentía. Por otro lado, esta disposición permitirá defender las ciudades Griegas corrigiendo solo a los disidentes, por cuanto son hermanos y hermanas, respetando y temiendo a la comunidad, no se atacarán entre ellos, previendo así la sedición. Con los extranjeros el valor y la gloria dirigirán el enfrentamiento colaborando unos y otros en la defensa de la ciudad.

Esta comunidad permitirá evitar la división y dará una fuerte unidad en su composición y supervivencia, de forma tal que los guardianes alcancen la felicidad propia y de la ciudad. Así se retoma y responde Sócrates a la acusación sobre la felicidad de los guardianes en el libro tercero. Esto es, Sócrates no deja pasar oportunidad para responder cuestionamientos anteriores, solo que cada cosa se dará a su tiempo conforme a la necesidad de composición de los argumentos en el discurso.

Sin entrar a las formas de gobierno, Sócrates anuncia un tema crucial, indagar por la condición de existencia de la ciudad: la coincidencia

entre poder político y filosofía. El argumento se inicia estableciendo la finalidad de la investigación: establecer el modelo de justicia y de hombre injusto para que en comparación indiquemos en qué se puede parecer. Así, la demostración va encaminada a mostrar quién es y qué hace un filósofo.

La distinción inicial distingue la relación con el saber propio del filósofo, esta será la que se enfoque a la verdad en sí. Para llegar a esta definición se hace necesario establecer las relaciones entre saber e ignorancia y su intermedio la opinión. La ignorancia será propia del no ser y no puede ser conocida, la opinión compartirá estas dos posibilidades: lo conocible y lo no conocible, es decir, pertenece al mundo de lo opinable. El saber será la más poderosa potencia dirigida al ser, es decir, a lo conocible.

En este argumento la definición del filósofo se dirige a establecer las condiciones del gobernante, pero todavía el examen de las formas de gobierno queda aplazado. La discusión toma un camino más largo, porque de los argumentos finales del libro quinto, se sigue la composición de la parte más importante de la ciudad. La necesidad argumental se hace característica en la forma en que se dirige la discusión en orden a establecer las funciones más importantes por las distinciones y definiciones propias, conforme a la construcción de la ciudad en el discurso.

## **8. La decadencia del Estado como antropología política**

En el proceso argumentativo sobre la naturaleza de la justicia, el libro octavo del diálogo platónico ha derivado en el examen de los regímenes políticos y de su diferencia con el ideal de Estado, presentado hasta el momento. Este examen permite comparar la naturaleza de la ciudad justa con las diferentes condiciones de los regímenes inferiores cuyo centro es la decadencia del Estado. Esta comparación se realiza retomando la discusión dejada en el libro cuarto. De esta manera será posible determinar si Trasímaco tiene razón en cuanto la tendencia a

elegir la injusticia, por ser la razón de la fuerza y por hacer más felices a quienes la practican, o si la justicia por sí misma y en relación con lo establecido es capaz de dirigir los destinos de la ciudad.

En primera instancia los argumentos descienden al ámbito de la *pistis*, la realidad fenomenológica se impone en esta vuelta de la contemplación del sumo bien, a las condiciones en que los regímenes inferiores representan la enfermedad del cuerpo político. La pérdida de la armonía, el exceso y la escasez, la mezcla, en fin, la pérdida de lo que en esencia es la ciudad, llevan a la producción de estas formas de gobierno, y a su vez, muestran la necesidad de la justicia en aras de la felicidad de la misma. Es una vuelta en el discurso después de la digresión de los libros quinto al séptimo. Se examina entonces, la mutua producción de estos regímenes con la degradación de la naturaleza de los individuos y de la pérdida de la función educativa de los gobernantes.

En los preliminares del libro octavo se deja en claro que este examen se realiza como parte fundamental de la labor de los legisladores. El respeto a las leyes de la ciudad construida en el discurso, se confronta con el proceso progresivo de degeneración del Estado desde la aristocracia hasta la tiranía. Para Jaeger este libro es una excelente demostración literaria del análisis de la naturaleza de lo político y de su relación con la formación del carácter de los individuos, de forma tal, que la correspondencia justa, moderada y armónica de la ciudad y el alma es la finalidad de la *paideia* y del gobernante filósofo educador (Jaeger, 1997, p. 753).

Cuando surge una discordia en el estamento gobernante se degenera y aparece la disensión. Esta división opera como acicate para que la desarmonía y la pérdida de orden generen la corrupción de los diferentes estamentos. Cambio que degenera en luchas intestinas entre las razas de hierro, de bronce, de oro y de plata (547 a, b). Así, las buenas cosechas se pierden y las malas predominan, de tal forma que se pierde el proceso educativo, y con él, la posibilidad de buen gobierno orientado por la

contemplación del sumo bien. Esta disgregación tiene como proceso paralelo una antropología política, que da cuenta de las razones por las cuales las diferentes formas de gobierno producen y son producidas por las tendencias desordenadas de una naturaleza humana no bien dirigida a la virtud y a la descripción de los gobiernos, le sigue una necesaria figura antropológica como causa y consecuencia de la degradación de la política.

El proceso que va de la aristocracia, como la forma de gobierno deseable en el discurso, a las formas inferiores de gobierno, se convierte en una descripción de las razones por las cuales los estados se disgregan y decaen. Así, en el libro octavo se describen cuatro formas de gobierno: la timocracia, la oligarquía, la democracia y la tiranía. Cada una de ellas es derivada de la anterior, así de la mejor forma de gobierno se desprende la timocracia y de esta la oligarquía, para luego derivar en la democracia para llegar a la peor de todas y la más esclava de las forma de gobierno: la tiranía.

La timocracia será propia de Esparta. En ella la búsqueda desmedida del honor rompe el equilibrio entre la formación musical y la gimnástica, quedando sin control y orientación la parte más fogosa de la ciudad. Esta ambición es ambigua, comparte con la aristocracia el no ocuparse de los oficios propios de artesanos y labradores, además la práctica gimnástica propia de la formación de los guardianes, pero son codiciadores de riquezas como en la oligarquía (548 a). Su orientación fundamental y la razón de su pérdida de equilibrio serán la ambición y la búsqueda incesante de honores, como forma intermedia entre la aristocracia y la oligarquía. Esto será lo típico de esta forma inferior de gobierno.

La oligarquía se derivará de la anterior forma de gobierno y su orientación será la riqueza. La separación entre ricos y pobres generará la división de clases. Afirmando así su carácter discriminatorio. El dinero perderá a este gobierno (550 d). Las leyes se dictarán previendo la acumulación y generando mayor división, conforme al censo. De aquí que la dirección del Estado estará guiada por el mero interés del lucro y se profundizará

constantemente la diferencia y la mendicidad y los malhechores serán síntoma de una ciudad enferma. Como derrochadores de la hacienda los gobernantes aparentemente lograrán el éxito y el reconocimiento. Pero será la falta de educación y de organización política la destrucción de esta forma de gobierno.

Producto de esta *metábasis* se profundiza la crisis y nos alejamos cada vez más y paulatinamente del Estado en su esencia ideado en el discurso. Los pobres toman revancha y se instaura la democracia como forma de gobierno que castiga a unos y proclama el sentir de la mayoría (557 a). En la democracia se permite la variedad, se encuentran en ella todos los tipos de vida y de regímenes. Esta ampliación de la libertad llevará al exceso, los que deberían gobernar se dedican a sus asuntos, el filósofo no está obligado a participar en la política (Strauss, 2006, 190). La orientación no es la virtud sino la libertad. En él las funciones se difuminan, los gobernantes se convierten en gobernados. El espíritu de la tolerancia impera aquí sobre la justicia. La exageración de la libertad generará su contrario: la esclavitud.

El punto más profundo de degradación del Estado está en la tiranía. Ella se desprende del carácter anárquico de la democracia. En ella el linaje de los zánganos disfrutando de las mieles del trabajo de otros, establecen las condiciones para que el pueblo, que es mayor en extensión, participe de algo de miel, es decir, de lo que quitan a los ricos, de tal manera que estos llevan a las luchas, en medio de las instigaciones, entonces el pueblo pone frente a esta situación a un jefe que lo defienda. La transformación de este jefe en tirano se dará bajo la sed de sangre y de la necesidad de mantener el aplauso del pueblo y de quitar del camino a sus enemigos. En este proceso el ejército del tirano será grande, multicolor y siempre cambiante (568 d), mantenidos con la hacienda de la ciudad o de los templos. Esta propensión a la belleza aparente atraerá también a los poetas que le prestarán servicio. La descripción termina cuando el mismo tirano es capaz de expulsar a su padre. Esto llevará al pueblo a la constatación de: “la esclavitud bajo esclavos” (569 c).

En este libro octavo, además de la descripción de los regímenes inferiores, encontramos también una vibrante descripción de la naturaleza humana. En este sentido, a cada forma de gobierno, y a su transición, le corresponde una figura antropológica que es concomitante a las transformaciones del Estado. Por ello, podríamos dar forma a una descripción rica en detalles de los hombres que conforman estos regímenes inferiores. Esta antropología es compatible con la discusión ética y epistemológica de *La República*, es decir, en la obra de Platón encontramos una profunda descripción fenomenológica de los resortes que configuran tanto la ciudad como el alma humana. En este sentido, lo racional, lo irascible y lo concupiscible serán las especies del alma y cuando cada una haga lo suyo la justicia se hará presente en el individuo como prudente, valeroso y temperante. La injusticia será pues una sedición de una de estas partes así como en la ciudad cambiando de naturaleza lo propiamente asignado a cada uno, no realizando la disposición adecuada. Por esto a cada forma de gobierno le compete una no adecuada disposición del alma y de las virtudes propias para cada linaje.

El hombre que corresponde a la timocracia estará orientado a la parte más fogosa o colérica del alma: estará en medio de la aristocracia y la oligarquía, pero por ser educados por la fuerza y no por la persuasión primará en ellos la gimnástica a la música (548 c, 549 a). Su formación estará determinada por hacer caso a la figura razonable del padre y la figura ambiciosa de madre y sus sirvientes, entregando el gobierno de sí a la parte intermedia (550 a). El oligárquico en su afán de riqueza será dominado por la ambición, será solamente un derrocador de la hacienda. Será un zángano que se apropia de lo que no le corresponde y disfrutando del aprecio de los demás su valía está en la riqueza, la concupiscencia de los deseos dominará la parte fogosa y racional (553 d), los apetitos de zángano propios de un mendigo y un malhechor dominarán estableciendo una profunda disensión en su alma. El hombre democrático tenderá a la libertad sobre la virtud, tolerando todas las formas de vida, en las que las funciones se diluyen no obligando a

nadie y generando así caracteres blandos y sin dirección (558 b). El hombre tiránico embriagado de poder beberá la sangre de sus hermanos y no respetará dictamen de justicia alguno, instintivo como el hombre democrático, no se detendrá por ley alguna. Será el más esclavo y solo de los humanos.

La educación y el papel del padre se repiten en cada descripción, como si de la forma de la relación y de la crianza se configura una naturaleza orientada a la justicia o a la injusticia. La forma de figurar cada hombre le permite a Sócrates establecer la desarmonía y el proceso de su formación, de manera tal que la ciudad deseada se hace realmente apetecible. Con estos elementos parece volver el filósofo al mundo de la caverna, dando cuenta de esta *metábasis* del Estado y de la naturaleza humana. Queda entonces una descripción de las formas típicas de regímenes inferiores, que a la manera de las contradicciones permite establecer la relación entre injusticia y justicia. Es necesario mantener el equilibrio y propender evitar tanto el exceso como la escasez (Flórez, 2010, p. 4). La naturaleza de lo político se devela en sus múltiples dimensiones, que se realizan unánime a la naturaleza del alma humana. Entonces, este libro nos permite una descripción antropológica de la decadencia del Estado y de la injusticia como centro de las formas inferiores de gobierno.

## **9. La felicidad de la vida justa**

La discusión sobre el carácter del tirano anuncia la argumentación sobre la felicidad o desgracia de lo injusto. En primera instancia, el origen y la vida del hombre tiránico se parece al dominio, que en sueños, ejercen los deseos más concupiscibles e irascibles. Su origen se halla en un padre ahorrativo, en un Estado democrático. Este se reprime de los deseos innecesarios, pero su hijo al verse empujado por su medio, al disfrute de todos los placeres, se volverá insaciable dejando el gobierno de sí, borracho, enamorado y atrabiliario (573 c) estará en dirección de las mayores desgracias. El carácter tiránico se caracteriza por estar al servicio de Eros. Tiranizado él, llevará al extremo su vida, incluso ejerciendo

violencia con los suyos, no se detendrá en este afán de procurarse por todos los apetitos. Será el más pobre y desgraciado teniendo que alabar a los más ruines para mantener su desaforada ambición. Estará solo y no disfrutará de verdadera amistad, ni de la verdadera libertad. Su injusticia lo llevará a ser el más pobre y solitario ser.

Este examen se realiza para introducir un tema que está en los primeros libros, y se sigue de la argumentación planteada por Adimanto y Glaucón como la opinión corriente de la mayor felicidad del hombre injusto. En este sentido, la conclusión de esta parte se encamina a la vida desgraciada del tirano que se hace jefe y lleva a la desgracia a la ciudad. La argumentación examina las formas de vida en los estados hasta llegar al momento de elegir con criterio cuál es la forma de vida más feliz. En esta situación, Sócrates conmina a Glaucón a convertirse en juez, estrategia que cierra las primeras discusiones sobre la justicia. El hombre feliz es el que practica el arte de la justicia (580 e). Llegados a este punto del discurso, el proceso dialéctico de ascenso y descenso del pensamiento se va cerrando paulatinamente. Sócrates se devuelve y proclama el final del recorrido estableciendo las conclusiones que le permiten dirimir el asunto de la justicia y de la felicidad de la vida justa. De este modo, en el examen de las formas de vida como organización de los asuntos comunes, va tomando forma el método de las divisiones a los análisis, y de aquí, a los asuntos esenciales de la ciudad y de los individuos que la conforman. Es decir, en la organización de la ciudad se juega la naturaleza de la política y en ella la vida justa y feliz de los individuos.

Esta introducción nos permite plantear una interpretación: la felicidad solo es posible en el marco de la ciudad imaginada en un proceso dialéctico que establezca los criterios de ascenso y descenso del pensamiento. Este movimiento, camino a lo inteligible, requiere de imágenes, conceptos y ejemplos para que en su composición sea dirigible la razón en el ámbito de la experiencia, de forma tal, que sin perder la guía de la visión de lo verdadero, recorra el camino de la *doxa* a la *episteme* para juzgar el ser de las cosas visibles. Así, este libro completa el mundo de los

fenómenos propios de la ciudad en términos de los aspectos políticos, psicológicos y metafísicos de los deseos, apetitos y placeres.

En este orden ideas, la composición de los argumentos permite establecer la utopía de la justicia como felicidad de la ciudad, en dirección a los deseos y su ordenado seguimiento. Además, este ordenamiento en el pensamiento erige a los interlocutores del diálogo como jueces que pueden dictaminar el orden y la función de cada estamento de la ciudad. La figura del juez (580 b) como criterio de definición cumple con una necesidad retórica: fundar la ciudad en la verdad y no en la conveniencia de los ciudadanos sofistas (Jaeger, 1996 p. 756). Determinar el papel de los placeres y distinguir con criterio el orden de estos es legislar sobre la ciudad. A las tres partes de la ciudad le corresponde un orden de placeres: lo concupiscible dirigido por la ganancia; la parte irascible a la ambición de honores; y la parte racional al disfrute de la verdad. La demostración entonces se encamina a establecer los verdaderos y falsos placeres. Es decir, se trata de explicitar todas las consecuencias de las hipótesis planteadas (Gadamer, 1995, p. 62), el contenido mismo de los conceptos debe ser examinado, garantizando el desarrollo discursivo del argumento. Por ello, en la demostración, Sócrates reclama las sucesivas victorias del hombre justo sobre el injusto.

El hombre filosófico tendrá puesta su mirada en el conocimiento de la verdad más allá de riquezas o de reputación. Cuando se requiera de buen juicio será este hombre a quien la ciudad pueda dirigirse, tendrá experiencia, inteligencia y razón. En este sentido se vuelve a patentizar la necesidad de una vida justa orientada por la razón, cosa que ni el hombre ambicioso ni el avaro podrán realizar. Esta nueva victoria de la justicia será el punto de medida para establecer la pureza de los placeres. Se inicia aquí el argumento metafísico en cuanto se distingue el placer del dolor y su cercanía o lejanía con lo existente realmente. Esta disquisición, como tercera victoria del hombre justo, está orientada a discutir la pureza y plenitud de los placeres guiados por el ansia de conocimiento y verdad. Así como el hambre y la sed son carencias del cuerpo, la ignorancia y la insensatez son vacíos del alma. Lo más real

es lo que está más lleno de existencia de lo verdadero, de esta manera el mayor placer será el que se atiene a lo igual, a lo inmortal y a lo verdadero. Siguiendo esta máxima, el alma se dirigirá a los placeres adecuados y en lo posible los más verdaderos, evitando la sedición, mantendrán el amor a la justicia. En este sentido, la vida del justo disfrutará de la felicidad y estará guiado por la razón hacia los placeres legítimos, este modo ordenará su vida conforme a la ley y el orden. Con este argumento Sócrates defiende el amor a la justicia como requisito para la felicidad.

En la última parte del libro noveno, Sócrates refuta la afirmación de que al hombre injusto le conviene cometer injusticias siempre que guarde la apariencia de hombre justo. Para controvertir este argumento recurre Sócrates a las imágenes del monstruo polimorfo, el león y el hombre. A cada parte del alma le corresponde una imagen. Al monstruo de variadas formas lo concupiscible, el ser de instintos. El león corresponde a la parte valiente y temperamental con sus sentimientos de cólera y pudor. Y, finalmente, la imagen es la del hombre en el hombre. Alabar la injusticia es dejarse dominar por este monstruo y por el león dejando morir de hambre al hombre para quedar a merced de estos seres. En cambio, quien defiende la justicia cuidará de la bestia polimorfa y domará al león procurando la conjunción y la amistad recíproca y también a sí mismo (589 b). Esconder la injusticia hace más miserable al que la práctica, el castigo lo redime. Por ello se vuelve a afirmar la necesidad de dirigir la vida según la armonía de su alma, conforme a la dirección de este hombre interior. Será este gobierno interior el que le ajuste en la adquisición de los bienes, procurando con equilibrio, sin excesos ni carencias, de seguir una norma de vida que lo haga cada vez más justo. Los honores recibirán el mismo tratamiento. De esta manera el hombre sabio fundará su ciudad interior conforme al modelo utópico que se ha desarrollado hasta aquí (592 a).

En este orden de ideas, la felicidad reside en orientar la vida de manera sabia, conforme a la armonía del alma, dirigiendo los apetitos a esta

forma que se impone como igual, inmortal y verdadera. Aparentemente la contradicción de un hombre dirigido a su interior parece determinar la no existencia de una ciudad como la descrita. Pero se hace necesaria para dirimir el asunto de la conveniencia o no de la vida justa. Además, en las últimas líneas de este texto se reafirma la contradicción con los sofistas aduladores de los tiranos, ella consiste en que una vida en injusticia hace más miserable tanto al hombre como a la ciudad. Así, la ley que dimana de la justa armonía de las partes de la ciudad y del alma será la dirección que debe tomar la orientación de una vida cuya finalidad es la felicidad del Estado. Con esto se desvirtúa el argumento inicial de Trasímaco, cuando afirma que la justicia es plegarse a la legalidad del Estado. Es en esta composición en el discurso donde emerge el sentido y la naturaleza de las leyes que hacen justos a una ciudad y a los hombres en relación con la verdad y la esencia de lo político. De esta manera, en el libro *La República* se completa el circuito de la discusión retomando los argumentos iniciales, los de la legalidad y la felicidad de la injusticia.

Queda pues definido que en el orden de la composición el recurso de la dialéctica, en términos de demostración se comparan las diferentes posturas, se examina, se divide y se define buscando la razón de cada parte en la totalidad relativa del discurso (Gadamer, 1994, p. 13). Los diálogos como género literario permiten la diversidad de voces que, en un movimiento dramático, configuran una escena donde todo se hace necesario para el fin: elevar el pensamiento a lo universal, de esta manera, este libro sintetiza las diferentes posturas y define sus respuestas:

pero quizá –proseguí– haya en el cielo un modelo de ella para el que quiera mirarlo y fundar conforme a él su ciudad interior. No importa nada que exista en algún sitio o que haya que existir; sólo en esa ciudad actuará y en ninguna más (592 b).

## 10. La supremacía del alma

Con este título pretendo abordar el último libro de *La República*. La supremacía del alma tiene como intención señalar la manera como en este diálogo, en continuidad con el libro noveno, se destaca la soberanía del hombre interior y de la felicidad de la vida justa. En este sentido, en una definitiva confrontación con los sofistas, el tema de la poesía vuelve a ser discutido. La supremacía de la parte racional ha quedado suficientemente definida en los libros anteriores. El alma en su constitución se convierte en el tema para establecer las condiciones de la ciudad justa, ella es principio de vida y de conocimiento (Gadamer, 1995, p. 66).

De esta manera, la indagación formula un interesante debate con la pretensión de considerar a Homero como el educador de Grecia. Discusión que se realiza de cara a la relación de poesía y filosofía, es decir, la relación de la poesía con la verdad. En consecuencia, la discusión no se ha alejado de su finalidad inicial: establecer la necesidad de la justicia en sí. Por ello el orden de la prueba establece, en primera instancia, el paralelo con el artífice de la cama y de la mesa, cosas que pertenecen al orden de lo múltiple y reciben su unidad de la única idea, que en cuanto forma anticipada proviene de Dios, y de forma intermedia se realiza por los artesanos y, finalmente, recibe su apariencia por los pintores. El imitador solo opera sobre las apariencias, no fabrica conforme a la idea, ni se dirige por experiencia, se encuentra lejos de las cosas en su realidad, es decir, en su esencia. La poesía pertenece a este tercer orden de realización (597 e).

Con esta inicial ubicación queda claro que la relación de la poesía es indirecta con las cosas en sí. Se relaciona más bien con la parte más baja del alma (605 b) las pasiones múltiples y diversas, de allí, que guiándose por los sentimientos de la multitud, se dirija de manera trágica o cómica a generar simpatía o ridículo, con tal de recibir el aplauso del pueblo. El alma para preservarse debe ser dirigida por la medida y el cálculo, de forma tal, que pueda resistirse al dolor y sobrepasar las desgracias atendiendo a la parte racional y esclarecida del alma. Esta entereza ante

la adversidad es más aconsejable por la parte racional, afirmando así la primacía del alma en relación con la verdad y el gobierno de sí.

En segunda instancia, la siguiente prueba se encamina a demostrar el papel de Homero en la política en términos de si ha servido de modelo para orientar la fundación de ciudad alguna. Este examen cumple con un propósito retórico de confrontar el argumento con los hechos y la conclusión no se hace esperar, la imitación poética de Homero no permite fundar ni concebir una ciudad que se ajuste a la verdad. La poesía, ni trágica, ni cómica, no permite dirigir la razón por la inexperiencia de los poetas y porque no atiende a la parte superior del alma. Por este dictamen de la razón no es posible, ni admisible la poesía en la ciudad. No es problema de una falsa democratización, sino, de la necesidad, en el orden de los argumentos, de preservar la virtud y la justicia. Se debe apreciar la poesía en su justa medida y solo será admitida la palabra que lleve a enaltecer la *areté* de los héroes. De esto se sigue que por ignorancia, por no tender a la ciencia y al desconocimiento, los poetas no pueden dirigir los asuntos humanos.

Los premios y castigos del alma introducen la parte final de este diálogo. En ella, el tema del tiempo, de la brevedad y de la eternidad corresponde a establecer los argumentos que sostienen lo imperecedero sobre lo perecedero. La analogía con la enfermedad y la salud vuelven, como imágenes, a escudriñar el papel de la *physis* en relación con el ser y la permanencia. La inmortalidad del alma se desprende de la discusión sobre la temporalidad y la eternidad. La maldad corresponde a la disolución y putrefacción de los cuerpos, es decir, ella es la muerte. En contraste, el alma es principio de vida, de lo imperecedero, existirá siempre (611 a). Por esto, Sócrates reclama lo admitido a la injusticia en principio, devueltos los argumentos, la justicia en sí, esencialmente es la mejor realidad para la finalidad de la ciudad: la felicidad de la vida justa (613 b, c, d, e).

El mito de Er presenta la recompensa escatológica y premiación del alma. Nuevamente el recurso al mito permite, en imágenes, presentar

una visión de la felicidad inefable del alma. Los jueces colocados en medio establecen el tribunal que juzga la ubicación definitiva de las almas. Termina, pues, este libro con una alegoría al papel del tiempo presente, pasado y futuro, en las figuras de Láquesis, Cloto y Atropo, parcas hijas de la necesidad. Serán la guía de las decisiones: “la virtud, empero, no admite dueño; cada uno participará más o menos de ella, según la honra o el menosprecio en que la tenga. La responsabilidad es del que elige; no hay culpa alguna en la Divinidad” (617 e). Al justo le espera una vida bienaventurada, en cambio, al injusto un largo camino de dolor. La responsabilidad moral del hombre está dictaminada por esta relación del alma con la virtud y su elección (Jaeger, 2001, p. 775). Así la sabiduría para la elección será el mayor premio. Esta exhortación a la sabiduría y felicidad del alma será el cierre de este libro auspiciando una larga vida conforme a la virtud.

Este cierre y el argumento del libro décimo nos llevan a establecer que el alma en su supremacía se dirige a la justicia conforme al orden y la finalidad de una vida feliz. De esta manera, se realiza la composición de una ciudad que existe en el discurso, y en la necesidad lógica de la argumentación, se dirige a la verdad que dialécticamente se ha conformado en el diálogo. Así en este texto final el alma se constituye en la guía imperecedera de la vida individual y colectiva en la organización misma del Estado. Esta primacía de la parte racional del alma destaca el papel de la orientación filosófica de la vida, que a pesar del final del libro noveno, se presenta aquí como una exhortación a la sabiduría y la felicidad, como condición necesaria para la justicia y el ordenamiento de la ciudad. Es decir, con estos últimos argumentos se abre de manera cosmológica y metafísica la realidad de la esencia de la justicia, solo realizable en la intemporalidad de la existencia del ser “antes bien, si os atenéis a lo que os digo y creéis que el alma es inmortal y capaz de sostener todos los males y todos los bienes, iremos siempre por el camino de lo alto y practicaremos de todas formas la justicia, juntamente con

la inteligencia, para que así seamos amigos nosotros mismos y de los dioses, tanto durante nuestra permanencia aquí como cuando hayamos recibido, a la manera de los vencedores que los van recogiendo en los juegos, los galardones de aquellas virtudes; y acá, y también en el viaje de mil años que hemos descrito, seamos felices” (621 d).

## Referencias

- Flórez, A. (2008). *Economía y metafísica en La República de Platón*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Gadamer, H. G. (1991). *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. G. (1994). *La dialéctica de Hegel*. Madrid: Cátedra.
- Gadamer, H. G. (1995). *El inicio de la filosofía occidental*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. G. (1997). *Mito y razón*. Barcelona: Paidós.
- García, J. (1985). *Estudios Filosóficos*, 34(95). Valladolid.
- Jaeger, W. (1992). *Paideia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Platón (1979). *Obras Completas*. La República I. (Trad. María Araujo et al.). Madrid: Aguilar.
- Platón (2006). *La República*. (Trad. José Manuel Pabón y Manuel Fernández-Galiano). Ed. Bilingüe. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Madrid: Editorial Trotta.

Strauss, L. (2006). *La ciudad y el hombre*. Buenos Aires: Katz Editores.

# 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, incidida 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 superior<sup>1</sup>, 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, identitario 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 categoría<sup>2</sup>.

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 Cicerón<sup>3</sup> 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 traspassa. 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 (Sarria, 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 (Sarria, 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 reconvención de los saberes. Si se da por sentado la constante reinvencción 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](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](http://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): <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](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

