

LA AUTORIDAD DEL CONOCIMIENTO Y LA COOPERACION EN LA EDUCACION† (*Authority of Knowledge and Cooperation in Education*)

Sergio F. MARTINEZ*

Recibido: 1999.11.20.

* Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM, Circuito Mtro. Mario de la Cueva, Coyoacán 04510 México D.F., México. E-mail: sfmar@servidor.unam.mx

BIBLID [0495-4548 (2000) 15: 39; p. 561-575]

RESUMEN: Una tendencia importante en la filosofía de la educación contemporánea toma de la sociología del conocimiento la manera de entender la naturaleza del conocimiento científico. Esta tendencia parte de una crítica al "cognitivismo" individualista, asociado con una concepción tradicional del conocimiento y defiende una posición consensualista según la cual el conocimiento es la búsqueda de consenso. El objetivo del trabajo es mostrar que los consensualistas asumen una falsa dicotomía. Contrario a lo que los consensualistas asumen la cognición puede entenderse a la vez como un logro social y como el resultado del ejercicio de capacidades individuales. Concluyo haciendo ver algunas consecuencias del abandono de esa dicotomía para entender el papel de la autoridad en la educación.

Descriptores: autoridad y conocimiento, cognitivismo vrs consensualismo, cognición social y educación.

ABSTRACT: *An important trend in contemporary philosophy of education follows a view of knowledge promoted by sociologists of knowledge. According to this view a critique of the cognitive individualism implicit in the traditional account of knowledge leads to "consensualism", the view that knowledge is the search for consensus. The aim of this paper is to show that the consensualists assume a false dichotomy. Cognition can be understood both as a social achievement and as the display of individual capacities. I conclude by exploring some consequences of the abandoning of this dichotomy for our understanding of the role of authority in education.*

Keywords: *authority and knowledge, cognitivism vs consensualism, social cognition and education.*

Para John Dewey, la educación es el medio a través del cual se instituye la inteligencia como método de acción. El concepto de inteligencia de Dewey es una versión del concepto de *phronesis* aristotélica: el significado del carácter único y moralmente último de la situación concreta se manifiesta en la transferencia del peso de la moralidad a la inteligencia. Este traspaso, dice Dewey, no destruye la responsabilidad sino que la localiza. Precisamente, una situación moral es aquella en la que requerimos del jui-

cio y la elección con antelación a cualquier acción. La inteligencia para Dewey es sobre todo importante en el desarrollo de lo que él llama "vida asociativa". Con el término "vida asociativa" Dewey se refiere a todo ese conjunto de actividades en los que las relaciones humanas son el medio indispensable para alcanzar el bienestar. La vida asociativa requiere pues de cooperación o colaboración entre los miembros de una comunidad que comparten fines y valores.

Una serie de estudios que comenzaron a hacerse a finales de los años cuarenta le han dado apoyo empírico a la tesis de Dewey de que la formación del juicio es un aspecto medular del desarrollo de la vida asociativa. *The Anatomy of Judgement* de Jane Abercrombie es uno de esos estudios. Este famoso estudio, publicado en 1959, es el resultado de una investigación acerca de la manera en la que se enseñaba a los estudiantes de medicina en el hospital de la Universidad de Londres. El resultado más importante de este estudio fue mostrar que los estudiantes que aprendían a hacer diagnósticos en colaboración con otros estudiantes aprendían más pronto y mejor a hacer diagnósticos correctos. Estudios posteriores confirmaron esta conclusión. En diferentes actividades humanas hay una serie de habilidades relacionadas con el proceso de la formación del juicio que se aprenden mejor en un ambiente de cooperación, que en un medio ambiente tradicional en donde la relación primordial es la que se establece entre un maestro y los alumnos.

Demos por sentado el resultado de estos estudios. El buen juicio (en un sentido amplio que involucra también el desarrollo de criterios para la aceptación de creencias de "buena calidad"), se desarrolla mejor en cooperación. Esto sugiere que la educación debe fomentar las condiciones propicias para que se de el tipo de cooperación apropiado para el fomento de los diferentes tipos de conocimiento. Ahora bien, es claro que las distintas concepciones que tengamos de lo que es el conocimiento va a tener implicaciones respecto a cómo podemos interpretar o llevar a cabo tal proyecto. Si asumimos que el conocimiento consiste en algún tipo de información privilegiada que se almacena en cada individuo (i.e. el tipo de información que pasa de cabeza a cabeza), entonces la vida asociativa sólo estaría contingentemente relacionada con el crecimiento del conocimiento. Por ejemplo, si asumimos que el conocimiento es un conjunto de creencias verdaderas justificadas que cada sujeto posee, entonces, en la medida en que la educación busca fomentar el conocimiento, se debería de fomentar la maximización de ese conjunto de creencias justificadas verdaderas en cada individuo. La cooperación sería simplemente un factor que podría

coadyuvar a maximizar la transmisión de información. Partiendo de esta concepción del conocimiento, parecería que la mejor manera de educar sería por medio de una figura autoritaria que simplemente sirva de emisor de la información y que evite el "ruido" que podría generar la interacción entre los alumnos.

Si se entiende el conocimiento como información que se transmite de cabeza a cabeza (de manera análoga a como se transmite la información de un computador a otro), y la cognición como nuestra capacidad de computar y retener esa información, entonces un concepto como el de vida asociativa no tendría cabida en una teoría de la educación, pero tampoco podrían explicarse estudios como los de Abercrombie. No es difícil ver que esta idea del conocimiento como información que se acumula y se transmite de cabeza a cabeza es una versión de la concepción acumulacionista del conocimiento científico tan criticada a partir de los años sesenta por historiadores, sociólogos y filósofos de la ciencia. Esta crítica a la concepción tradicional del conocimiento está también en el centro de muchas teorías de la educación pragmatista, y sobre todo en muchas teorías "postmodernas" de la educación de los últimos treinta años. Kenneth Bruffee (1993) es un ejemplo paradigmático reciente de este tipo de teorías de la educación. En este libro Bruffee denomina "*concepción cognitivista*" a esta visión del conocimiento tradicional según la cual éste es algo que se transmite de cabeza a cabeza y que en última instancia se justifica a partir de una contrastación con la realidad. Kenneth Bruffee arguye que los científicos construyen el conocimiento de manera interdependiente por medio de un proceso conversacional que incluye conversaciones "desplazadas o indirectas", como sería la escritura.¹ Para un consensualista como Bruffee el conocimiento es el resultado de un proceso de renegociación entre comunidades para traducir el lenguaje de una comunidad a otra; el conocimiento es por lo tanto "contextual y relativo".² Para un consensualista el conocimiento "es aquello que se dice -o tal vez aquello que se puede decir- en algún lenguaje, por los miembros de una comunidad, a otros miembros de esa misma comunidad" (p. 142).³ Bruffee llama también a este tipo de conocimiento *no-cognitivista*, puesto que identifica el rechazo de las posiciones cognitivistas con el consensualismo.

Una educación no-cognitivista, en el sentido que da Bruffee a este término, asume que la educación no es sino *un proceso de aculturación que busca concluir en el establecimiento de consenso*. Los maestros simplemente deben facilitar el proceso por medio del cual los estudiantes construyen sus lenguajes puente para pasar de una comunidad de conocimiento a otra. En

esta concepción del conocimiento y la educación, el maestro pierde autoridad como director del proceso de aprendizaje, y su papel se restringe a facilitar la cooperación y la conversación de la que surge el consenso que constituye el conocimiento.

En ocasiones Bruffe habla de su propuesta como "pragmatista" y se ve a sí mismo como seguidor de Dewey casi en el mismo grado que se considera seguidor de Latour, Woolgar y Rorty. Sin embargo, me parece que las ideas de Bruffee están muy lejos de las de Dewey. Para Dewey, hay distintos tipos de conocimiento que tienen diferentes maneras de autenticarse. El conocimiento que surge en el contexto de lo que Dewey llama la "vida asociativa" es el conocimiento de las habilidades y capacidades, y sólo puede darse en el contexto de las relaciones humanas. Pero esta concepción de "vida asociativa" *no se opone* al tipo de autenticación del conocimiento que tiene lugar en las ciencias naturales, y que según Dewey requiere de algo más que de la formación de consenso entre los miembros de una comunidad; el conocimiento en las ciencias naturales requiere también la cooperación del mundo. Para Dewey, el tipo de conocimiento que se construye en las tradiciones experimentales de la ciencia no puede verse como el resultado de una conversación, por muy "desplazada" o "indirecta" que querramos verla.

En este trabajo quiero mostrar cómo una propuesta como la de Bruffee, que reduce el conocimiento a consenso, no llega a sentar las bases de una teoría que pueda explicar resultados como los de Abercrombie, y más de fondo, que permita integrar en una teoría de la educación el rechazo al tipo de conocimiento "no-acumulacionista" o "no-cognitivista" que con buenas razones rechaza la sociología del conocimiento. Más concretamente, quiero señalar que las propuestas consensualistas, como la que Bruffee toma como punto de partida, no pueden establecer las bases para una teoría de la educación que tome en serio la importancia de la cooperación en el proceso educativo. Los problemas que encuentro con la posición de Bruffee pueden generalizarse: toda propuesta que pretenda reducir el conocimiento a consenso no puede incorporar la diversidad y complejidad de las normas epistémicas que se articulan a través de lo que Dewey llama la vida asociativa, y que son parte indispensable de cualquier proceso por el cual se acrecenta el conocimiento. Como veremos más adelante, el problema del consensualismo es que no tiene manera de tomar en cuenta las normas implícitas en las prácticas epistémicas que desempeñan un papel crucial en el desarrollo de cualquier cultura, y por lo tanto deben desempeñarlo también en una teoría de la educación.

El error de Bruffee, como el de muchos otros consensualistas de diferentes disciplinas, radica en argumentar que, dado que el "cognitivismo" no es defendible, entonces el consensualismo tiene la vía libre. Esta es una falsa dicotomía. Una vez que ésta se abandona es fácil hacer plausibles alternativas que los consensualistas no han considerado. Este no es el lugar para elaborar con detalle el concepto de conocimiento que esbozaré como "corporalizado" en la vida asociativa. Solamente diré lo suficiente como para dejar claro que una concepción diferente a la cognitivista (en el sentido de Bruffee), y a la vez diferente de la consensualista, no es sólo factible, sino que es necesaria para resolver los problemas que una teoría cognitivista (en el sentido de Bruffee) plantea a una teoría de la educación. Esto requerirá rechazar la identificación implícita que hace Bruffee (y los consensualistas en general) de cognición con capacidades cognitivas *dentro de la cabeza*. (i.e. capacidades que se pueden describir exclusivamente en términos de los estados propios del individuo que supuestamente posee dichas capacidades). Esta caracterización de lo cognitivo asume que no hay manera de explicar el conocimiento como un logro social y *a la vez* como el resultado del ejercicio de capacidades cognitivas, lo cual es falso. Todo depende de cómo entendamos qué es una capacidad cognitiva.

La idea de que lo social es ajeno a lo cognitivo es el resultado de un prejuicio filosófico que se remonta al siglo XVII y a Descartes en particular. Descartes promovió la idea que después fue adoptada por la gran mayoría de los filósofos ilustrados de que el conocimiento consiste en representaciones adecuadas, y no en relaciones con lo representado. Esto llevó a la identificación de la cognición con algo que sucede o tiene lugar dentro de la cabeza, en lugar de identificarse, como sería natural si pensamos en el conocimiento en tanto que relaciones con lo representado, con todos aquellos recursos que en nuestro medio ambiente cognitivo pueden ponerse a la disposición de una investigación o deliberación racional. Desarrollemos un poco esta concepción del conocimiento como un logro a la vez cognitivo y social.

En Putnam (1975), Putnam cuestiona la idea de que haya algo semejante a significados en la cabeza a partir de "una hipótesis sociolingüística" según la cual "hay división del trabajo cognitivo". No todos tenemos que aprender los métodos requeridos para distinguir lo que es oro de lo que no, pero todos podemos usar correctamente tal palabra en la medida en que confiamos en los criterios de los expertos. Ahora bien, la elaboración del sentido en el cual sugiero que la cognición es social, requiere reconocer algo más que el papel de los expertos en la conformación de aquello que pode-

mos llamar "significados". Requiere reconocer las maneras específicas en las que la cognición, y en particular las normas epistémicas implícitas en prácticas, se corporalizan.

Trabajos como el de Edwin Hutchins (1995) muestran precisamente ese aspecto crucial de la cognición que me interesa destacar: las diferentes maneras en las que la cognición se corporaliza en tecnología e instituciones. Decir que la cognición es social es decir que la cognición es el proceso por medio del cual los seres humanos construyen, o mejor dicho, corporalizan sus capacidades cognoscitivas en la medida en que van construyendo el medio ambiente en el que las ejercitan. En particular, el uso de aparatos y herramientas, en tanto que permiten la construcción de conceptos y la implementación de inferencias perceptuales que posibilitan el progreso cognitivo, van conformando ese medio ambiente cognitivo en el cual se ejercitan y se corporalizan las capacidades cognitivas. Como dice Hutchins, en la concepción tradicional la cognición se entiende primariamente como una arquitectura de símbolos, y la cultura se ve más bien como el medio ambiente "externo" de la cognición. Estoy de acuerdo con Hutchins en que debemos ver a la cultura y a la tecnología, en particular, como parte integral del proceso cognitivo.⁴

Esta concepción de la cognición como corporalizada en prácticas nos permite entender de manera natural el papel de la cooperación en la formación del juicio. En la medida en que la cognición se corporaliza en un medio ambiente cognitivo constituido por prácticas con aspectos cognitivos, la cooperación de los miembros de la comunidad se vuelve indispensable para que ese medio ambiente cognitivo sirva de punto de apoyo para el desarrollo, evolución y aprendizaje de patrones de inferencia con criterios de corrección socialmente sancionados. El punto es que por lo general esta cooperación no es explícita, ni puede hacerse explícita como sí se hace explícita la información visual que transmite un canal de televisión por medio de un simple cambio de canales. Esta cooperación se basa en normas implícitas en prácticas que son con frecuencia normas de dependencia epistémica entre personas con diferentes capacidades cognitivas (capacidades que de manera natural se articulan en prácticas diferentes) y que son reconocidas y aceptadas ampliamente en un ámbito cultural específico.

Por normas de dependencia epistémica entiendo todas aquellas normas que sancionan los procedimientos que nos permiten adoptar creencias de otros de manera racional. El ámbito de aplicación de esas normas son todas aquellas prácticas que contribuyen a la formación de un juicio en un contexto de dependencia de otros agentes cognitivos. La epistemología

tradicional asume que el estudio de este tipo de normas es dispensable en una teoría del conocimiento, pero si nos tomamos en serio la historia y la sociología de la ciencia es muy difícil pensar que estas normas sean en realidad dispensables. No sólo porque no podemos corroborar cada una de las relaciones probatorias que supuestamente guían las creencias de los científicos, sino porque tomarse en serio el sentido anteriormente explicado en el que la cognición es social no da lugar a una distinción entre aquello que creemos a partir de la evidencia y aquello que creemos a partir de nuestra situación de dependencia epistémica. En otras palabras, *toda evaluación racional acerca de cómo son las cosas para nosotros, no puede reducirse a argumentos que toman como premisas apariencias de lo que son las cosas para cada uno de nosotros tomados por separado.*

En este sentido podemos decir que la cognición consiste en todos aquellos recursos que llevan a la formación de creencias y de habilidades que conforman lo que John McDowell (1995) llama nuestra "segunda naturaleza". McDowell se refiere con este término a una versión de la idea aristotélica según la cual el "intelecto práctico adquiere una forma determinada en el proceso de la formación del carácter" y en este sentido es "segunda naturaleza" para aquellos que la poseen. Según McDowell, esta formación del carácter no se reduce sólo a sus aspectos éticos, sino que debe verse como un proceso que involucra una iniciación en toda capacidad conceptual. Este concepto de segunda naturaleza busca articular una cierta concepción de la experiencia y de la vida mental que no parte del supuesto tradicional de una oposición entre una "naturaleza objetiva", desprovista de significado, y "el espacio de las razones".

Para elaborar un poco más esta concepción del conocimiento y del buen juicio como parte de la segunda naturaleza, introduzco el concepto de *habilidad intelectual*. Una habilidad intelectual es una habilidad que se adquiere a través de la iniciación en una práctica, y que una vez adquirida ayuda a la formación del juicio. Por ejemplo, la habilidad de distinguir entre diferentes tipos de evidencia es crucial para la formación del juicio entre ingenieros, médicos y abogados, así como para todo ciudadano involucrado en un problema profesional, ético o político que requiera una toma de decisión. Considero que incluso la percepción puede verse como una serie de habilidades intelectuales desarrolladas en mayor o menor grado en diferentes seres humanos. Desde luego que existen habilidades intelectuales más reconocidas. Por ejemplo, la capacidad de plantearse problemas abstractos, y ser capaz de reconocer semejanzas entre problemas diferentes es una habilidad muy importante para formular argumentos claros y

convincentes. En la ciencia, la construcción y diseño de experimentos requiere del desarrollo de habilidades intelectuales que sólo algunas personas son capaces de desarrollar a fondo. El desarrollo de estas habilidades intelectuales diferenciadas debe de verse como uno de los fines centrales de la educación.⁵

Sin pretender haber resuelto todas las posibles dudas que el concepto de habilidad intelectual pueda suscitar, lo que es crucial es no olvidar que la educación tiene que ver más con la promoción de conocimiento implícito en prácticas y con el reconocimiento de la importancia de la reflexión constante sobre nuestras habilidades para hacer juicios basados en normas de dependencia epistémica, que con el problema de maximizar la comunicación y la transmisión de información (o la búsqueda de la verdad). Muchas veces la maximización de la transmisión de verdades (o información) no es la manera más eficiente de promover lo que una comunidad reconoce como un valor común.

El consensualismo tiene razón en criticar la concepción tradicional "objetivista" del conocimiento, según la cual el conocimiento consiste en información, o puesto de manera más precisa, en aceptar tantas verdades como sea posible y rechazar las falsedades. En el sentido de Dewey la inteligencia involucra un refinamiento de nuestras categorías conceptuales que muchas veces nos lleva de manera racional a suspender el juicio en casos en donde una persona menos refinada conceptualmente tendría buenas razones para tomar una proposición por verdadera. Juan, quien sabe mucho de arte y de lo difícil que es detectar falsificaciones, no se atreve a afirmar que un cierto cuadro es un original, mientras que muchos de sus acompañantes a una exposición no tienen duda en aceptarlo como tal. Supongamos que Juan pecó de cauto, y que la obra *es* un original. Según la concepción tradicional del conocimiento, Juan sabría menos, aunque es claro que en un sentido importante el conocimiento de Juan es de mejor calidad. Una manera de captar la intuición de que Juan, aunque sabe menos, tiene conocimiento de mayor calidad es precisamente a través de la idea de que un conocimiento que es más *confiable para otros* es mejor conocimiento. Un error de Juan podría tener consecuencias serias que se multiplicarían a lo largo de las redes de dependencia epistémica en las que él está involucrado. Sin embargo, de esta crítica a la concepción tradicional acumulacionista del conocimiento no se sigue que el consensualismo sea correcto. Esto sólo se sigue si asumimos que la única alternativa al "objetivismo" de la concepción tradicional de conocimiento es que *todo* es "contextual y relativo"; algo que los consensualistas entienden a través de la implicación de que la

autoridad epistémica siempre proviene del consenso logrado a través de conversaciones (que pueden ser conversaciones desplazadas). Esta es una premisa cuestionable: la autoridad puede provenir de normas de dependencia epistémica que son presupuestas en aquellos contextos en donde se busca y se alcanza el consenso de manera racional.

Otra premisa compartida por el "cognitivismo" y el "anticognitivismo" de Bruffee (y de los consensualistas en general) es un supuesto íntimamente ligado a la concepción tradicional del conocimiento, que el lenguaje es meramente un instrumento de comunicación, o un vehículo del pensamiento. Desde la perspectiva del tipo de cognitivismo social que hemos esbozado anteriormente, el lenguaje es algo más que meramente un instrumento de comunicación o un vehículo de pensamiento. Como nos dice McDowell, estas funciones del lenguaje en la cognición son secundarias, su rasgo distintivo es más bien que "el lenguaje en el que los seres humanos se inician en la vida humana sirve como un depósito del saber históricamente acumulado acerca de qué es una razón para qué" (1995, p. 126).

Dentro de esta perspectiva de lo que son el lenguaje y la cognición, ésta no es algo que sucede "dentro" de la cabeza, no es un fenómeno subjetivo pero tampoco reduce el conocimiento a mero consenso en la medida en que la experiencia a través de nuestras prácticas cognitivas tiene un control racional sobre nuestros juicios que no se reduce al tipo de procesos que pueden entenderse como conversaciones, por más desplazadas o indirectas que querramos entenderlas.

Desde la perspectiva de una concepción del conocimiento como un logro cognitivo y social, un aspecto crucial del crecimiento del conocimiento lo constituye nuestra capacidad de distinguir entre (los alcances de) normas implícitas en prácticas, así como de normas explícitas en principios que nos permiten aprovechar más eficientemente la cooperación con los demás miembros de las comunidades con los que compartimos la estructuración de nuestra inteligencia. Una sociedad en la cual no podemos saber quién es un buen médico, o un buen abogado, o un buen ingeniero, sin tener que hacerle un examen cada vez que lo requerimos, es una sociedad que obstaculiza el desarrollo de la inteligencia.

La pretensión del consensualista se reduce a la tesis absurda de que toda norma epistémica puede hacerse explícita a través de la conversación. Esto equivale a negar la manera más natural de entender el origen de la diversidad (que el consensualista presupone y que pretende localizar en la vida asociativa) como el resultado de un proceso histórico de diversificación cognitiva a través de la diversificación de las normas de dependencia epis-

témica que están implícitas en prácticas. Estas prácticas constituyen las formas de organización social de la conducta y de nuestras inferencias que no pueden asumirse o dejarse de asumir de la misma manera en que podemos ponernos o quitarnos una camisa. Como dice Robert Brandom (1985):

es la práctica inferencial la que hace explícita la práctica de la respuesta. Pero la práctica inferencial misma no se hace explícita. El potencial de inferencia que es el contenido que se hace explícito permanece implícito en la respuesta.⁶

En la medida en que éste es el caso, el consensualismo tendrá límites como teoría del conocimiento y por lo tanto como guía para una teoría de la educación.

Antes de proseguir la crítica al consensualismo detengámonos en una posible objeción. El consensualista podría tratar de argüir que todo lo que hemos hecho es pasar el problema a un nivel superior de abstracción, que hemos trasladado el problema de la traducción entre lenguajes al problema de la traducción de normas. Esto no es así. En primer lugar porque no tiene sentido hablar de "traducción" de normas implícitas en prácticas, hablar de traducción requiere que lo que se traduzca sea dado explícitamente. En segundo lugar porque es inaceptable entender el conocimiento como un problema de traducción entre lenguajes. A pesar de lo extendido que está este supuesto en la filosofía y la sociología de la ciencia contemporánea no debemos olvidar que es un supuesto que los filósofos y sociólogos heredaron sin cuestionar del positivismo lógico.⁷ Como bien decía Neurath en una crítica a Carnap (que sería una crítica a Woolgar y Bruffee):

Cada lenguaje como tal es intersubjetivo. Los protocolos de un momento dado deben de ser incorporados en los protocolos del próximo momento, así como los protocolos de A deben de ser incorporados en los de B. Por ello, no tiene sentido hablar como Carnap lo hace, de un lenguaje privado o de un conjunto de lenguajes protocolarios dispares que pueden llegar ultimadamente a integrarse. Los lenguajes protocolarios del Crusoe de ayer y del Crusoe de hoy están tan cerca y tan lejos como lo están los lenguajes protocolarios de Crusoe y Viernes (*Erkenntnis* 3, 1932/33).

Continuemos ahora explorando las consecuencias de esta falta de reconocimiento de la corporalización en prácticas del lenguaje por parte del consensualista. Doy un solo ejemplo, aunque podría dar muchísimos más, tanto del libro de Bruffee como de otros.

En el capítulo 9 de su libro, Bruffee nos dice que introducir a los estudiantes en la manera *como se hace realmente la ciencia* debería de ser una de las prioridades de la educación científica en las universidades. En primer

lugar, si bien estoy de acuerdo en que hay problemas muy serios en la manera de enseñar la ciencia en las universidades, no creo que la solución sea introducir a los estudiantes en la manera como "se hace realmente la ciencia". No creo que haya algo que podamos decir es la manera como la ciencia "se hace realmente", en contraposición a lo que es su historia y articulación institucional, a la manera como se enseña, como se practica en los laboratorios o como se transforma en productos tecnológicos y en bienes de consumo o en normas para la producción de esos bienes. En segundo lugar, y más directamente relacionado con los problemas que tiene que confrontar el consensualismo, hay un problema en la manera como entiende Bruffee que la ciencia "realmente" se hace. Según él lo que los estudiantes de ciencia deberían hacer es aprender a "hablar ciencia" y a "escribir ciencia" entre ellos. Para Bruffee, la resistencia de muchos estudiantes a estudiar ciencia tiene que ver con el hecho de que, justificadamente según él, se resisten a aceptar que "hechos son hechos" y "ultimadamente hay una sola respuesta". Según él, el estudiante que en un curso introductorio piensa que los físicos sólo juegan con el lenguaje no está equivocado, más bien, ese estudiante ha descubierto algo importante. Ha descubierto que "la cuestión de la creencia en la ciencia es problemática incluso en los niveles más altos de la ciencia" (p. 148).

Estoy de acuerdo con Bruffee en que "la cuestión de la creencia en la ciencia" es problemática, pero *el estudiante que piensa que la física es sólo un juego del lenguaje está mal*, no ha descubierto nada que valga la pena. La educación científica no puede ser sino un proceso de iniciación en todas aquellas prácticas lingüísticas, experimentales y de otros tipos, que sirven de depositarias de razones acerca de qué es una razón para qué, y en particular acerca de qué es prueba de qué. Esto no es algo que pueda hacerse de golpe y sin guía. Poder llegar a tener destreza en el uso de las razones requiere de una iniciación intelectual que culmina en la adquisición de una serie de habilidades intelectuales. Como en muchas áreas de la vida humana, la iniciación en esas prácticas requiere de nuestra confianza (como comunidad) en cierto tipo de saber y en ciertas normas de dependencia epistémica que no son el tipo de normas que pueden negociarse en un aula) por muy desplazada que se entienda la conversación a través de la cual esta negociación tiene lugar). Bruffee y sus congéneres consensualistas promueven una concepción de conocimiento que ya fue criticada por Descartes en el *Discurso del Método*: Esas personas -dice Descartes- se imaginan que pueden aprender en un solo día,... lo que a alguien le ha llevado veinte años pensarlo a fondo (AT, VI, p. 76).

La reflexión crítica constante es inherente a la postura racional, y fomentar esta idea, por ejemplo a través de poner énfasis en que el maestro no es y no debe de ser tratado como criterio de verdad, no puede ser sino provechoso. Pero la reflexión crítica tiene que empezar por ser capaz de distinguir aquello que vale la pena cuestionar de lo que no. Pretender que nuestra razón, por lo menos en principio, es igualmente racional con respecto a cualquier otro agente en cualquier circunstancia es uno de esos mitos heredados de la ilustración que podemos abandonar por buenos motivos. La idea de que, por lo menos en principio, todo agente racional está en igualdad de condiciones con respecto a cualquier otro agente racional, sobre cualquier tema, no puede sino terminar en hipocresía o en manipulación, y finalmente en desprecio por el cultivo de la inteligencia, y por los valores que es necesario promover para que ese cultivo sea posible.

El conocimiento no sólo consiste en aquello que puede articularse en principios explícitos, sino también en todos aquellos recursos cognitivos corporalizados en prácticas que a su vez se constituyen en tecnologías e instituciones que forman el entramado de la vida asociativa. En la medida en que la cooperación promueva el uso de las habilidades intelectuales que están diferencialmente desarrolladas en los diferentes seres humanos, esas habilidades serán recursos cognitivos compartidos. Desde esta perspectiva el conocimiento es algo intrínsecamente relacionado con la vida asociativa, pero ciertamente no se reduce al consenso.

El consenso que puede explicar un modelo no cognitivista sólo puede ser el resultado de consideraciones egoistas o utilitaristas, pero no el tipo de consenso que surge en el contexto de la vida asociativa. Si el conocimiento resulta del éxito de argumentos cuya única distinción es ser persuasivos, la cooperación entre no-expertos no debería ser un aspecto que contribuyera de manera positiva a la formación de una habilidad para alcanzar el consenso. La subordinación a la autoridad del experto debería de ser más eficaz en guiarnos a un acuerdo.

Una teoría de la educación que fomente como objetivo primordial la búsqueda de consenso, corre el riesgo de fomentar un autoritarismo enmascarado detrás de la supuesta autoridad de una comunidad anónima, que en última instancia es el tipo de autoritarismo más común y preocupante de nuestras sociedades actuales. La historia de la civilización nos muestra que a menos que el consenso surja en un marco de respeto por el cultivo de ciertas habilidades intelectuales, el consenso puede ser una muy mala guía.

La misma cooperación entre no-expertos que tiene lugar en el caso de los estudiantes de medicina estudiados por Abercrombie, y que sería el

tipo de cooperación no autoritaria que se requiere para la formación del carácter y el desarrollo vigoroso de la vida asociativa, parece ser un claro ejemplo de deliberación racional en el cual no se trata de llegar a un consenso, sino de desarrollar una habilidad que requiere de algo más que la búsqueda de consenso: requiere del reconocimiento de las fuentes de autoridad epistémica pertinentes al tema o al problema en discusión y de una toma de decisión respecto al alcance de esas normas que no puede reducirse a la búsqueda de consenso. Estos estudiantes no se encerraron en un cuarto hasta alcanzar un consenso. Aprendieron a buscar a la persona correcta para que les respondiera una pregunta específica, o para que los guiara a los textos pertinentes. Lo que estos estudiantes aprendieron es a confiar en sus colegas y en una estructura de normas epistémicas implícitas en su comunidad y por lo tanto, en la importancia de la vida asociativa como requisito para el crecimiento del conocimiento. Una vida asociativa vigorosa requiere no sólo reconocer la autoridad de los expertos, sino ser capaz de evaluar el alcance de la autoridad de sus juicios, y es aquí donde la cooperación entre no expertos puede desempeñar un papel crucial.

El libro de Bruffee no es un libro aislado. Es simplemente un ejemplo paradigmático de una tendencia contemporánea a recurrir al consensualismo para elaborar la idea de que la vida asociativa se promueve a través de la incorporación de la cooperación en el proceso educativo. Sin embargo, como he señalado, todos estos proyectos, si bien pretenden seguir a Dewey, se olvidan de su tesis central de que "la acción inteligente" es el único recurso de la humanidad en cualquier campo.

Una teoría de la educación que tome en serio la idea de Dewey de vida asociativa, tiene que tomar en serio la idea de que la cultura, ciencia y tecnología incluídas, son parte de nuestra "segunda naturaleza". Si bien los consensualistas rechazan como falsa la dicotomía tajante entre un mundo humano y un mundo "objetivo", algo que estoy de acuerdo que debe de ser rechazado, no rechazan la dicotomía entre lo cognitivo y lo social, dicotomía que me parece insostenible hoy día. Ciertamente, la autoridad del conocimiento no debe confundirse con la figura autoritaria del maestro, pero de eso al consensualismo hay un buen trecho de prejuicios y un malentendido acerca del origen de la "fuerza normativa" de la ciencia y de otros tipos de conocimiento.

Notas

- † Una primera versión abreviada de este trabajo fue publicada en León Olivé y Luis Villoro (comps.) (1996).
- ¹ Bruffee toma esta idea, como él mismo lo dice, de Bruno Latour y Steve Woolgar (1986).
- ² La idea de que el conocimiento "no consiste en hechos en un único marco de referencia", sino que es "contextual y relativo" tiene una larga historia en teorías de la educación influidas por la filosofía pragmatista y por Thomas Kuhn y Feyerabend. La oposición que cito proviene de Perry (1968).
- ³ Así, Bruffee se distancia también del construccionismo individualista que tuvo mucha influencia en propuestas constructivistas en los años ochenta. Ver por ejemplo Glaserfeld (1987).
- ⁴ Esta idea la desarrollo desde diferentes perspectivas en varios trabajos, Martínez (1995, 1997) y Martínez, Suárez (1996).
- ⁵ Las más de las veces estas habilidades intelectuales pueden entenderse de manera general como habilidades requeridas para la formación de clasificaciones de objetos y relaciones. Si las teorías tradicionales para la formación de categorías en los niños son acertadas, y esta formación requiere de la contrastación de hipótesis, y en general de métodos analíticos, entonces el tema de las habilidades intelectuales se reduce a la identificación de los principios a priori que guían la formación de categorías. Empero, si como Ellen Markman y muchos otros psicólogos contemporáneos arguyen, los sistemas de clasificación no son totalmente arbitrarios en los niños y, en particular, el aprendizaje del significado de un término recurre a restricciones abstractas que no están mediadas por el significado de palabras conocidas, pero que sin embargo son ya conceptuales, entonces estas habilidades intelectuales tienen que entenderse de otra manera. O bien se explican a partir de un innatismo fuerte difícilmente sostenible, o bien por el hecho de que esas habilidades son el resultado de la iniciación de prácticas cognitivas muy tempranas que recurren al ámbito social para la construcción de inferencias "ecológicas". Si este segundo tipo de teoría es correcta, las habilidades intelectuales que promueven la formación de conceptos no pueden explicarse a partir de principios *a priori*. Una explicación tiene que incluir el ejercicio o la iniciación en todas aquellas prácticas cuya estructura y textura es lo que Dewey llama la vida asociativa (ver, por ejemplo, Markman 1989).
- ⁶ En el original en inglés dice lo siguiente: "It is inferential practice which explicitates responsive practice. But the explicitating inferential practice is not itself explicitated. The inferential potential which is the explicitating content remains merely implicit in the claim" (p. 37).
- ⁷ Ver por ejemplo Laudan (1996).

BIBLIOGRAFIA

Brandom, Robert: 1985, 'Varieties of Understanding', in N. Rescher (comp.): *Reason and Rationality in Natural Science*, University Press of America.

- Bruffee, Kenneth: 1993, *Collaborative Learning, Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge*, John Hopkins.
- Glaserfeld, E.: 1987, *Construction of Knowledge*, Salinas, CA, Intersystems Publications.
- Hutchins, Edwin: 1995, *Cognition in the Wild*, MIT Press.
- Latour, Bruno y Woolgar, Steve: 1986, *Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts*, Princeton UP.
- Laudan, Larry: 1996, *Beyond Positivism and Relativism*, West View Press.
- Markman, Ellen: 1989, *Categorization and Naming in Children*, MIT Press.
- Martínez, Sergio F.: 1995, 'La autonomía de las tradiciones experimentales como problema epistemológico', *Crítica* 80.
- Martínez, Sergio F.: 1997, 'Una respuesta al Desafío de Campbell: la evolución de técnicas y fenómenos', in Sergio F. Martínez y León Olivé (comps.): *Biología y Conocimiento*, Paidós-UNAM.
- Martínez, Sergio F. y Suárez, Edna: 1996, 'La evolución de técnicas y fenómenos: hacia una explicación de la "confección" del mundo', *Crítica* 82.
- McDowell, John: 1995, *Mind and World*, Harvard.
- Olivé, León y Villoro, Luis (comps.): 1996, *Filosofía moral, educación e historia. Homenaje a Fernando Salmerón*, UNAM.
- Perry, William: 1968, *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*, New York.
- Putnam, Hilary: 1975, 'The meaning of "meaning"', in K. Gunderson (comp.): *Language, Mind and Knowledge*, Minnesota U. Press.

Sergio F. Martínez ha enseñado en las Universidades de San Carlos de Guatemala, Indiana y Depaw (E.E.U.U). Desde 1988 es investigador del Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM. Actualmente es investigador titular y catedrático UNAM. Ha trabajado en lógica algebraica, historia y filosofía de la física y la biología, y en teorías de la explicación. Ha publicado más de cuarenta artículos en revistas especializadas y publicaciones colectivas, dos antologías y dos libros (uno en prensa).